

**Das metodologias ativas à pedagogia cooperativa:  
*diálogos possíveis***

Danilo Augusto Dias <sup>1</sup>  
Joyce Mary Adam <sup>2</sup>

**Resumo:** As transformações sociais demandam mudanças na forma como ensinamos as novas gerações. Este trabalho tem por objetivo apresentar as metodologias ativas de ensino combinadas com o princípio das Pedagogias Cooperativas como forma de romper com a visão de competição no ambiente escolar. Por meio de um estudo teórico de revisão de literatura, apresentamos as Pedagogias Cooperativas e sua relação com as metodologias ativas dentro de um contexto permeado pelas tecnologias digitais, sinal distintivo da educação do século XXI. O uso pelos professores de metodologias inovadoras não é capaz de desenvolver nos alunos uma atitude cooperativa sem que o docente fundamente a sua prática numa abordagem pedagógica consistente. O campo de estudos ainda é pouco explorado pela literatura brasileira, necessitando de outras pesquisas que desenvolvam a noção de cooperação dentro do contexto das metodologias ativas e das tecnologias digitais.

**Palavras-chave:** Metodologias Ativas; Pedagogia cooperativa; Freinet; TDIC.

**From active methodologies to cooperative pedagogy:  
possible dialogues**

**Abstract:** Social transformations demand changes in the way we teach new generations. This work aims to present active teaching methodologies combined with the principle of Cooperative Pedagogies to break with the vision of competition in the school environment. Through a theoretical study of literature review, we present Cooperative Pedagogies and their relation to active methodologies within a context permeated by digital technologies, a hallmark of 21st-century education. The use of innovative methods by teachers cannot develop a cooperative attitude in students without the teacher grounding their practice in a consistent pedagogical approach. The field of study is still little explored by the Brazilian literature, needing other research that develops the notion of cooperation within the context of active methodologies and digital technologies.

**Keywords:** Active Methods; Cooperative Pedagogy; Freinet; ICT.

**De las metodologías activas a la pedagogía cooperativa:  
diálogos posibles**

**Resumen:** Las transformaciones sociales exigen cambios en la forma de enseñar a las nuevas generaciones. El objetivo de este trabajo es presentar las metodologías activas de enseñanza combinadas con el principio de las Pedagogías Cooperativas como forma de romper con la visión de competencia en el ámbito escolar. A través de una revisión bibliográfica teórica, presentamos las

<sup>1</sup> Tecnólogo em Gestão Financeira, licenciado em Pedagogia. Pós-graduado (especialização) em Gestão de Pessoas (PUC-MG), Educação e Tecnologias (UFSCar) e MBA em Gestão Escolar (USP). Pós-graduando em Educação (mestrado) pelo PPGE da UNESP, ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-1374-7233>, e-mail: [danilo.augusto@unesp.br](mailto:danilo.augusto@unesp.br)

<sup>2</sup> Professora Titular da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Possui Livre-docência pela Unesp e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2576-2194>, e-mail: [joyce.adam@unesp.br](mailto:joyce.adam@unesp.br)

Pedagogías Cooperativas y su relación con las metodologías activas en un contexto permeado por las tecnologías digitales, seña de identidad de la educación del siglo XXI. El uso de metodologías innovadoras por parte de los profesores no es capaz de desarrollar una actitud cooperativa en los alumnos a menos que basen su práctica en un enfoque pedagógico coherente. El campo de estudio está todavía poco explorado en la literatura brasileña, y se necesitan más investigaciones para desarrollar la noción de cooperación en el contexto de las metodologías activas y las tecnologías digitales.

**Palabras-clave:** Metodologías activas; Pedagogía cooperativa; Freinet; TDIC.

## 1 INTRODUÇÃO

A educação escolar é um processo dinâmico que se constrói e reconstrói ao longo da história. Não é incomum, contudo, nos depararmos com afirmações que advogam um suposto caráter imutável das práticas pedagógicas adotadas pelos espaços escolares, sobretudo quando destacam que a escola é a mesma desde o século XIX e apenas mudanças superficiais foram se avolumando ao longo do tempo. Sem dúvida que muito da estrutura escolar pode ser traçada até os dias da educação de Lancaster ou ainda, se regredirmos nossa análise de forma mais intensa, podemos nos encontrar nas escolas paroquiais da Idade Média. Mas seria possível uma instituição como a escola sobreviver “imutável” ao longo de tantos anos ou mesmo séculos, passando por diversos modelos de sociedade, pela ascensão e queda de regimes, como propagandeiam os adeptos dessa visão estática da educação escolar?

Talvez essa percepção sobre a permanência da escola no século XIX apenas esconda uma afirmação apressada, que não se dedica a analisar como a escola vem se transformando desde o seu princípio. A educação escolar foi e continua sendo diretamente influenciada pelos processos sociais que se desenvolvem ao longo da história humana, com especial destaque para a Revolução Industrial e o processo de rápida urbanização que a seguiu. Atualmente, podemos afirmar com alguma precisão que fatores econômicos e o desenvolvimento tecnológico são os principais motivadores da mudança nos processos educativos, ainda que não sejam os únicos.

A influência do mercado e do capitalismo no ensino não é desconhecida. Como destacado por Libâneo (2017), as relações sociais no capitalismo são marcadas pela divisão do corpo social em classes, onde a desigualdade entre os homens se configura como uma

desigualdade econômica que, além de influenciar as condições materiais de vida e trabalho das pessoas, também é responsável pela disparidade no acesso à educação. Dessa forma, como aponta Luckesi (2021), nos tornamos herdeiros de um modelo de sociedade e também das suas práticas sociais nas quais a educação passou a ser considerada como um dos mecanismos que contribuem para a exclusão e seletividade social dentro da própria sociedade capitalista.

Contudo, também o capitalismo se modifica, se adapta a novos contextos e tem conseguido se perpetuar como elemento hegemônico. E ele vem impactando o processo de desenvolvimento tecnológico graças ao surgimento de uma classe profissional, ou tecnoburocrática (Bresser-Pereira, 2017), que não fazia parte do arcabouço original compreendido, entre outros, pelos estudiosos do marxismo, que se resumia à classe burguesa e ao proletariado. Nesse sentido, ao incorporar um novo elemento estamental intermediário, como uma nova classe emergente no século XX que se dedica à defesa dos valores neoliberais como ideologia (Bresser-Pereira, 2017), o capitalismo passa a se vincular ao conhecimento. Como apontado por Bresser-Pereira (2017, p.2), quando se fala em conhecimento deve-se adotar “como critério o fator estratégico de produção das sociedades modernas: o conhecimento, ou, para ser mais exato, o conhecimento organizacional” que é o conhecimento necessário para promover avanços científicos e tecnológicos, além de gerir empresas e governos.

A partir da segunda década do século XXI, as mudanças e as transformações da modernidade foram extremamente dinâmicas e rápidas. O acesso ao conhecimento ficou mais ágil, uma vez que a globalização e os avanços tecnológicos contribuíram para o acesso e a difusão da informação em ritmos acelerados. Nas últimas décadas, as inovações tecnológicas avançaram a tal ponto que influenciaram de forma significativa as profissões, e a velocidade com que as informações atingem a sociedade acarretaram mudanças em todo o cenário da formação profissional. A necessidade de atualização permanente é algo imprescindível, e o profissional que não acompanhar essa evolução e dinamismo estará desatualizado e, conseqüentemente, será descartado do mercado de trabalho (Priess, 2021, p. 56).

Como reação a esse novo cenário e, principalmente, a esses novos atores oriundos da classe média com suas demandas próprias, os processos educativos se adaptam para incluir novas abordagens, como o ensino focado no desenvolvimento de competências, uma vez

que o “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (Brasil, 2018, p. 18). Essa perspectiva, oriunda de uma visão técnica, nos apresenta a ideia de que o processo de aprendizagem é, essencialmente, uma experiência individual, “impondo-se na escola como na sociedade a ideologia do individualismo, da ênfase na competição e da importância das aquisições individuais como único valor na vida da aula” (Sacristan; Gómez, 2021, p. 83).

Dessa forma, ao assumir um caráter mais individualista, focado na competição e no aprimoramento pessoal para um mercado de trabalho extremamente competitivo, o apelo a uma educação que reencontra valores humanistas e solidários parece, num primeiro momento, não encontrar muito espaço na sociedade do conhecimento. Ao adotarmos tal premissa incorremos também em um reducionismo perigoso. Justamente os estudos sobre a incorporação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação e sobre novas metodologias ativas de ensino vêm nos proporcionando um novo olhar sobre a cooperação e a colaboração dentro do ambiente escolar.

Isto posto, este trabalho tem como objetivo principal refletir sobre as metodologias ativas de ensino combinadas com o princípio das Pedagogias Cooperativas como forma de romper com a visão de competição no ambiente escolar. As Pedagogias Cooperativas são variadas tanto em número quanto na concepção pedagógica, por isso mesmo destacamos aquelas de matriz francesa e americana para subsidiar a reflexão. Compreendemos que a temática se torna relevante à medida que busca contribuir para superação do padrão competitivo, que está esgotado e não é capaz de educar cidadãos para o século XXI. Após essa introdução, apresentamos a seção de metodologia seguida pelas discussões, finalizando com as considerações finais.

## 2 METODOLOGIA

Este trabalho apresenta um enfoque qualitativo que, segundo Sampieri et al. (2013), permite que a ação indagativa se movimente dinamicamente em ambos os sentidos, entre os fatos estudados e sua interpretação. Para Mattar; Ramos (2021) a pesquisa se configura como qualitativa uma vez que tem como objetivo geral compreender determinados fenômenos em

profundidade. A compreensão de fenômenos também é destacada por Appolinário (2021) como característica da pesquisa qualitativa, mas o autor alerta que a análise dos dados nessa abordagem depende da hermenêutica do próprio pesquisador.

Do ponto de vista das fontes utilizadas, este trabalho se caracteriza como uma pesquisa bibliográfica. A pesquisa bibliográfica pode ser considerada um tipo específico de pesquisa documental que envolve especialmente documentos como artigos científicos dissertações teses capítulos e livros (Mattar; Ramos, 2021, p. 131). Compreendemos que a pesquisa bibliográfica apresenta vantagens ao tratar de uma temática nova, propondo a discussão teórica através da produção de autores diversos, construindo, dessa forma, novos caminhos para a exploração do tema.

De acordo com Gil (2017, p.32) “toda pesquisa tem seus objetivos, que tendem, naturalmente, a ser diferentes dos objetivos de qualquer outra”, mas que em relação aos seus objetivos mais gerais as pesquisas podem ser agrupadas em exploratórias, descritivas e explicativas. “As pesquisas exploratórias têm como propósito proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser bastante flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado” (Gil, 2017, p.32). Portanto, classificamos a presente pesquisa como exploratória.

### 3 AS METODOLOGIAS ATIVAS DE ENSINO E AS TDIC

Com as mudanças nos meios de produção da sociedade da informação, cada vez mais marcados por uma cultura de consumo imediatista, o processo metodológico dentro da escola passou a ser questionado. Aquilo que se convencionou chamar de modelo tradicional de ensino, com o professor à frente explanando um conteúdo que deve ser assimilado pelo estudante prioritariamente por meio da memorização e da repetição, parece não produzir resultados satisfatórios. Dessa forma, a escola ou a universidade vem sendo pressionada a adotar novas abordagens metodológicas em resposta a essas mudanças estruturais, sociais e, até mesmo, paradigmáticas.

Aqui é importante discernir entre o apelo legítimo à mudança daquele que parte de intenções mercadológicas. A pressão pela mudança pode ensejar, também, um novo campo de negócios para especialistas em metodologias inovadoras, que prometem altos índices de aprendizagem e formas mirabolantes de ensino. Como nos aponta Saviani (2020), é preciso desafiar os “slogans pedagógicos” que, à semelhança dos slogans religiosos e políticos, buscam adeptos ou convertidos, estando desprovidos de esclarecimentos necessários. Os slogans pedagógicos, segundo Saviani (2020), se originam em ideias complexas, muitas vezes difíceis de serem assimiladas por um público não especializado, mas são um recorte simplificado que, com o tempo, passam a ser interpretados por seus aderentes de forma literal.

É nesse sentido, portanto, que vemos circular nos últimos anos expressões como “ensino ativo”, “educação tecnológica”, “ensino centrado no aluno”, “educação 4.0” ou “metodologias ativas” que, longe do seu real significado, se convertem em material publicitário para a instalação de um novo mercado de produtos educacionais. Muitas vezes esses produtos são desprovidos da necessária reflexão pedagógica sobre o seu uso e os resultados para o ensino e para a aprendizagem podem não ser os melhores.

Contudo, não podemos negar que, das expressões citadas anteriormente, aquela que vem se consolidando com mais força é a que faz referência às metodologias ativas. É preciso, antes de tudo, compreender que aquilo que se convencionou chamar de metodologias ativas de ensino não se constitui como um corpo uniforme e sólido, mas de um conjunto de abordagens e estratégias diversas que demandam do professor um estudo crítico e minucioso para um uso qualificado (Bacich; Moran, 2017; Dias; Mill, 2024; Moran, 2017; Santiago; Oliveira, 2020; Soares, 2021; Souza et al, 2021; Weimer, 2002).

Do mesmo modo, é preciso compreender que as metodologias ativas não são uma descoberta recente, mas partem de princípios já apresentados por pensadores como Dewey, Piaget, Vygostky, Ausubel ou Rogers. Em síntese, as metodologias ativas propõem a mudança na direção do processo de ensino através do foco no aluno, na interação do estudante com os objetos do conhecimento de forma ativa, superando a visão convencional

do professor como transmissor e do aluno como receptor passivo. A superação da passividade do estudante confere um elemento diferenciado a estas metodologias.

O ensino convencional centrado na memorização e na preparação dos estudantes para avaliações se valia, frequentemente, de métodos behavioristas para o controle ou domínio do professor sobre a sala de aula, sinal da sua própria eficiência como docente. Dessa forma, as metodologias ativas seriam uma visão alternativa ou mesmo contrária aos elementos behavioristas na educação. Ainda que, como argumentam Mayes; Freitas (2007, p. 16), o behaviorismo tenha caído em descrédito enquanto base teórica séria para a educação, ele “estava centralmente preocupado em enfatizar a aprendizagem ativa pela prática com feedback imediato sobre o sucesso, a análise cuidadosa dos resultados da aprendizagem”, sendo erroneamente associado a ele o modelo passivo de aprendizagem centrada na figura do docente. Muitos dos métodos classificados como construtivistas, que são aceitos por muitos educadores como o pano de fundo para as metodologias ativas, são indistinguíveis daqueles derivados da tradição associacionista (Mayes; Freitas, 2007). Portanto, existe muito mais no campo das metodologias ativas do que os slogans simplistas podem nos dizer.

Como destacado por Santiago; Oliveira (2020, p. 16), o avanço das TDIC concedeu às metodologias ativas um caráter inovador ainda em desenvolvimento, sendo que o “intuito dos profissionais da educação é integrar a parte pedagógica com o uso de tecnologias, além de desenvolver um conhecimento prático no aluno”.

Por meio do uso de recursos digitais, é oferecido ao professor possibilidades de interação síncrona e assíncrona, o uso de elementos de realidade virtual ou expandida, recursos de inteligência artificial para análise de dados e construção de elementos diversos, além de equipamentos que facilitam ou ampliam o processo de ensino como impressoras 3D, por exemplo. As metodologias ativas, em suas múltiplas abordagens, agrupam ou conectam esses recursos por meio de estratégias organizadas do trabalho pedagógico. Assim, além da aula expositiva, o professor poderá escolher entre estratégias de sala de aula invertida, aprendizagem por problemas ou projetos, gamificação ou *Design Thinking*, todas elas maximizadas pelo potencial praticamente inesgotável das TDIC.

A contribuição das TDIC vai além do simples uso de novas ferramentas. Ela busca transformar o modo como a própria escola se organiza. Moran (2013) nos apresenta três etapas no processo de assimilação das TDIC: o primeiro seria aquele que poderíamos chamar de uso instrumental limitado, ou seja, “as tecnologias começaram a ser utilizadas para melhorar o desempenho do que já existia: melhorar a gestão administrativa (...) Depois, passaram a ajudar o professor a ‘dar aula’” (Moran, 2013, p.129); o segundo pressupõe um uso mais sofisticado dos recursos tecnológicos, obtendo-se mudanças parciais como a criação de páginas eletrônicas para divulgação de trabalhos, organização de grupos de trabalho virtuais, sendo que “a escola continua a mesma, no essencial, mas há algumas inovações pontuais, periféricas” (Moran, 2013, p.131); no terceiro estágio “as tecnologias começam a ser utilizadas para modificar a própria escola e a universidade: para flexibilizar a organização curricular, a forma de gestão do ensino-aprendizagem” (Moran, 2013, p.133).

As TDIC também acrescentam uma nova camada de interação entre o aluno e o processo, entre o aluno e outros alunos, com possibilidades para a expansão dessas interações além das fronteiras escolares. Dessa forma criam-se verdadeiros ambientes virtuais de aprendizagem que se constituem através de uma dinâmica e cultura própria. O próprio processo de comunicação num ambiente de aprendizagem marcado pelas tecnologias digitais se torna omnidirecional e não mais linear, como verificado em abordagens convencionais de ensino.

Essa diversidade busca refletir a forma como aprendemos, por meio de diversas técnicas e procedimentos empregados a fim de conseguir objetivos previamente estabelecidos (Bacich; Moran, 2017). A aprendizagem ativa melhora a nossa flexibilidade cognitiva, que inclui habilidades para alternar entre tarefas, realizar diferentes operações mentais e se adaptar à mudanças inesperadas, nos ajudando também a superar modelos de pensamento fixos e automatismos pouco eficazes (Bacich; Moran, 2017). Contudo, é importante que, ao se enfatizar a palavra ativa, o processo metodológico escolhido esteja sempre associado à aprendizagem (Bacich; Moran, 2017). Dessa forma “é necessário promover o desenvolvimento da competência digital, a qual se dá entre a relação de



conhecimentos, habilidades, atitudes, utilização segura e objetiva das ferramentas digitais” (Figueira; Dorotea, 2022, p. 3).

As experiências bem-sucedidas com as metodologias ativas procuram sempre se apoiar no referencial da finalidade ou intencionalidade pedagógica fora do qual se tornam apenas experiências desprovidas de sentido educativo. Dessa forma, independentemente do método ativo escolhido, deve-se sempre ter na aprendizagem do educando o norte a ser alcançado. O fazer pelo fazer ou o uso das metodologias ativas apenas como distintivo de uma suposta abordagem moderna pela instituição de ensino, mas desprovido de qualquer intencionalidade crítica do processo de ensino e aprendizagem devem, obviamente, ser evitados.

Um destaque importante para uma correta aplicação das novas metodologias e das TDIC ao processo educativo é a questão da formação docente. Como aponta Soares (2021) a atuação dos professores muda ao longo do processo de incorporação de novas metodologias e novos recursos pedagógicos à prática em sala de aula, dessa forma a formação continuada em um sentido digital nunca foi tão necessária.

Imbernón (2021) destaca que a sociedade capitalista atual impõe aos sistemas de ensino e aos educadores uma série de novas exigências, muitas delas excessivas, que visam garantir uma atualização permanente do corpo docente frente aos desafios das novas tecnologias. É nesse sentido que ele destaca “A formação permanente como parte intrínseca da profissão de educar e como compromisso na aprendizagem durante toda a vida” (Imbernón, 2021, p.85).

Sobre a temática da formação docente para o uso das TDIC, Kuhl; Pontarolo (2023, p. 14), por sua vez, nos apresentam um dado interessante nos resultados de sua pesquisa.

Quais são os motivos que levaram a classe de professores a não reivindicar a presença no currículo de disciplinas específicas relacionadas às NTIC (Novas Tecnologias de Informação e Comunicação), durante os momentos de revisão e reconstrução do curso? Essa questão nos remete aos pensadores reflexivos, pois como os profissionais de educação teriam condições teórico-filosóficas consistentes e ao mesmo tempo financeiras para propor alterações que pudessem vir a dificultar ainda mais suas possibilidades de trabalho, já que novas disciplinas requerem outros profissionais que estariam literalmente concorrendo com o número de aulas a ser ofertada, respeitando a carga horária máxima do curso ao longo de quatro anos. Talvez essa mentalidade de sobrevivência profissional esteja

nas entrelinhas do processo moroso e pouco consistente na demanda por tecnologia na educação.

Portanto, alguns elementos que extrapolam a dinâmica da sala de aula também precisam ser considerados ao analisarmos, por exemplo, os processos de formação de professores, sobretudo aqueles processos que se dão no próprio ambiente de trabalho, na forma de formação continuada em serviço. Nesse sentido, vemos que a dinâmica capitalista de competição no mercado de trabalho pode impactar a forma como a docência se organiza internamente, tendo como consequência negativa indireta o próprio processo de ensino. Como forma de superação desse problema, as pedagogias cooperativas apresentam um olhar diferenciado sobre esse mesmo processo de ensino, propondo uma abordagem radicada na experiência social, valorizando a subjetividade dos sujeitos. Nesse sentido, apresentaremos na próxima seção o conceito de pedagogia cooperativa desenvolvido neste estudo.

#### 4 AS PEDAGOGIAS COOPERATIVAS

A ideia de aprendizagem cooperativa já é utilizada na pedagogia há bastante tempo. Foi desenvolvida através dos esforços de muitos professores e pensadores em diferentes países, mas tomamos como referencial a produção acadêmica dos Estados Unidos e da França. Nesse sentido, a abordagem norte-americana tem uma visão mais gerencial da cooperação, voltada para a melhoria dos resultados acadêmicos, enquanto a visão francesa preconiza elementos da psicologia, filosofia ou mesmo da microssociologia, voltando-se para o desenvolvimento de uma comunidade educativa e para a institucionalização da cooperação. Antes de prosseguirmos, uma ressalva deve ser feita.

O conceito de educação cooperativa pode ser confuso. Ao abordarmos o tema podemos pensar, em primeiro lugar, no tipo de constituição da instituição escolar que é financiado pelas contribuições dos estudantes, mas a educação cooperativa não é isso (Toraille, 1971). Toraille (1971) se opõe à definição cooperativista mais bem associada com aquela de Michel Profit, que se desenvolveu na França durante o período pós-guerras e que tinha uma perspectiva mais conservadora do que aquela proposta por outros educadores (Colom Cañellas, 2011). A visão cooperativista de Michel Profit “baseava-se na obtenção de

provisões financeiras e de material escolar em benefício dos centros educativos municipais, sendo por outro lado plenamente compatível com o pensamento do capitalismo” (Colom Cañellas, 2011, p. 30), uma vez que a cooperativa de Profit “permitia a organização de festas, concursos, sorteios, para conseguir o máximo de dinheiro possível” (Colom Cañellas, 2011, p. 30).

Nesse sentido, compartilhamos a opinião de Maier; Panitz (1996) quando afirmam que a aprendizagem cooperativa não se restringe tampouco a um conjunto de técnicas ou métodos didáticos, mas que ele elabora uma verdadeira filosofia.

A cooperação pode muito bem ser tão antiga quanto a própria humanidade. Ao longo da história o ser humano apenas foi capaz de sobreviver ao adotar o trabalho coletivo e cooperativo como forma de superar os inúmeros obstáculos naturais. A cooperação e o aprendizado cooperativo não são novidades e vêm impulsionando a própria evolução humana sendo, dessa forma, um elemento essencial. Contudo, como destacamos, o processo educativo desenvolvido no seio da modernidade tecnológica capitalista parece priorizar o individualismo em detrimento de ações coletivas e isso se reflete também na sala de aula.

Existem apenas três maneiras pelas quais as pessoas podem interagir umas com as outras: competitivamente, individualisticamente ou cooperativamente

Cada vez que um professor prepara uma aula, uma decisão consciente (ou inconsciente) é tomada para estruturar uma luta ganha-perde para ver quem é o melhor, para separar os alunos para que cada um trabalhe independentemente em direção aos seus próprios objetivos, ou para reunir os alunos em pequenos grupos para que eles trabalhem para garantir que cada membro conheça os materiais e o grupo seja bem-sucedido. Embora todos esses padrões de interação possam ser usados apropriadamente nas escolas, a pesquisa sobre como as pessoas aprendem melhor deixam claro que um ambiente cooperativo deve predominar (Johnson; Johnson, 1991, p. 6).

Dessa forma, precisamos falar não apenas em educação cooperativa, aprendizagem cooperativa, mas em uma verdadeira Pedagogia Cooperativa (PC). A PC pode ser definida como uma forma de ensino em que a aprendizagem é possível através da cooperação entre as pessoas que compõem o grupo (Connac, 2010). E Connac (2010) afirma ainda que, por cooperação, devemos entender todas as situações em que os indivíduos têm a oportunidade de ajudar uns aos outros através e no encontro educativo.

Ao pressupormos a cooperação, devemos ter em mente as relações sociais que são desenvolvidas no processo cooperativo e a atuação dos agentes desse processo. Esse processo passa pela relação dos alunos com o professor, dos alunos entre si e dos alunos com os objetos do conhecimento. O desenvolvimento de uma PC deve transpassar todas essas relações, criando e articulando espaços e oportunidades de interação produtiva, de respeito mútuo e de superação de conflitos.

A França se tornou um grande berço para muitas práticas cooperativas na educação, com destaque para o pensador Celestin Freinet, que fez parte do grupo que conhecemos por Educação Nova ao lado de nomes como o da italiana Maria Montessori e do belga Ovide Déroly. O movimento cooperativo capitaneado por Freinet deu às crianças o direito de falar e as apresenta à riqueza do ambiente externo, acompanhando-as no caminho da produção e do conhecimento (Santarelli, 2017). Freinet desenvolveu uma série de técnicas que buscavam motivar a expressão dos alunos, bem como criar elementos para a participação de todos. Entre elas, as aulas passeio que levavam os alunos além dos muros escolares e a escrita de textos coletivos para serem lidos entre os alunos e por outras turmas.

A pedagogia de Freinet se originou no interior da França e, ao ser transportada para as escolas urbanas, coube aos irmãos Jean e Fernand Oury desenvolverem uma ramificação com características próprias, ainda que profundamente radicada em Freinet. Da mistura das técnicas freinetianas com a psicanálise surge a Pedagogia Institucional (PI). Fernand Oury viveu num ambiente operário aberto ao cosmopolitismo dos imigrantes e refugiados políticos, um mundo orgulhoso e dinâmico, com desejo de promoção social (Santarelli, 2017). Suas fortes opiniões políticas, nascidas desse contexto, lhe estimulavam a novas práticas e experimentos dentro da sala de aula da escola urbana até então ignorada pelo movimento de Freinet (Santarelli, 2017).

O princípio da institucionalidade nos permite falar em múltiplas pedagogias institucionais. Para Ardoino; Lourau (2003, p.1) aquilo que conhecemos por pedagogias tradicionais “só elucidam, inclusive teoricamente, a parte visível de um iceberg: o mundo da consciência racional”. Por sua vez, a “abordagem institucional, ao contrário, se dedicará ao estudo dos efeitos de tudo o que até então permanecia invisível, porque imerso, no seio dos

processos educativos” (Ardoino; Lourau, 2003, p. 1). Para Jacques Pain, que estudou sob a orientação de Fernand Oury, a PI é “pedagogia da convivência, da tolerância do outro, do reconhecimento do outro” e ela cria “situações pedagógicas de encontro, de trocas, de discussão, de cooperação entre os alunos e alunas, de modo que mude a representação de um diante do outro e vice-versa” (Carvalho; Andrade, 2009, p. 160).

É nessa perspectiva que concorre Santarelli (2017, p.82) ao afirmar que as instituições são “o conjunto de indivíduos que interagem seguindo determinadas normas, que são criadas pelo grupo e constituem um terceiro termo, que uma vez introduzido permite um distanciamento simbólico e estruturante”. Aqui vemos como a visão francesa da cooperação está mais associada aos princípios humanistas e da sociabilidade do que a visão norte-americana ou, como aponta Jacques Pain, aquela de matriz anglo-saxônica (Carvalho; Andrade, 2009), que trata da cooperação numa perspectiva da formação do sujeito mais qualificado. Essas diferenças, embora significativas, não diminuem as contribuições dos pensadores das duas vertentes.

Portanto, depois desta apresentação sobre as metodologias ativas e as pedagogias cooperativas, precisamos aprofundar a nossa compreensão sobre os fenômenos comuns que envolvem essas duas abordagens. Esse aprofundamento será discutido a seguir.

## 5 UM PASSO ADIANTE

O elemento comum nas duas abordagens apresentadas neste trabalho reside na superação do paradigma dos meios convencionais de ensino, como dito, marcados pelo uso de metodologias e fundamentos epistemológicos que valorizam a passividade e a não-participação. O ensino que se vislumbra no horizonte é aquele da participação, dos meios interativos que valorizam o sujeito que aprende, reconhecendo a necessidade da cooperação como superação de visão individualista do processo educativo, sobretudo aquele escolar.

Aqui precisamos reconhecer que não tratamos de duas metodologias (ou conjuntos metodológicos), mas de uma abordagem metodológica e de uma concepção pedagógica. As pedagogias cooperativas são um conjunto filosófico que envolve abordagens ativas. Seja na pedagogia de Freinet ou na PI de Fernand Oury, há o uso de práticas, recursos ou técnicas

que estimulam a participação ativa do sujeito que aprende. Não se pode, portanto, pensar numa educação cooperativa sem o uso de metodologias ativas diversas. Nesse sentido podemos afirmar que as PC possuem uma relação imprescindível com as metodologias ativas.

As TDIC aplicadas à educação, por sua vez, evidenciam ainda mais essa condição, sendo um elemento estruturante da prática pedagógica atual. O uso de ambientes virtuais diversos oferece aos docentes novos caminhos para a instalação da prática cooperativa. Nesse sentido, podemos destacar a natureza colaborativa da produção do conhecimento em plataformas Wiki, por exemplo, onde cada participante se torna a parte de um todo. As redes sociais, com sua linguagem acessível e atraente, favorecem o engajamento dos estudantes na troca e no compartilhamento de informações.

As próprias técnicas aplicadas na PI e na pedagogia de Freinet podem ser revisitadas à luz das metodologias ativas com as TDIC. Um exemplo disso é a correspondência entre escolas, feita anteriormente por meio do correio, mas que pode receber uma “roupagem digital” com o uso das redes sociais. A produção do texto livre, adotada na PI de Fernand Oury como livre manifestação do aluno, pode se abrir a novos espaços de expressão na virtualidade, sobretudo com o auxílio da inteligência artificial.

Assim, somos convidados a dar um passo adiante na aplicação das metodologias ativas para encontrarmos esse novo paradigma proposto pelas PC. Ao encararmos que as metodologias ativas não são um fim em si mesmas, mas que podem conduzir a uma nova proposta de ensino, superamos a visão instrumental e nos abrimos a uma abordagem verdadeiramente pedagógica. De fato, a metodologia apenas, seja ela tradicional ou ativa, não modifica a educação e tampouco pode responder aos anseios por uma nova forma de ensino para os alunos do século XXI se não estiver associada a uma pedagogia transformadora. É nesse sentido, portanto, que encaramos a perspectiva apresentada pelas Pedagogias Cooperativas como um elemento que vale a pena ser articulado com esse conjunto moderno de técnicas que convencionamos chamar de metodologias ativas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao propormos a discussão sobre as metodologias ativas e as Pedagogias Cooperativas, buscamos criar uma conexão entre uma abordagem metodológica e uma linha Pedagógica.

Entendemos que a superação da competição enquanto prática pedagógica é necessária para que a educação seja verdadeiramente um elemento transformador da sociedade e dos seus integrantes. Essa transformação não pode ser alcançada apenas mudando a prática em sala de aula. Como foi dito, a utilização das metodologias ativas, por si só, não é suficiente quando separada de uma fundamentação pedagógica. É nesse sentido que encontramos nas Pedagogias Cooperativas um caminho, ainda pouco explorado, para conseguirmos tal finalidade.

A cooperação é um elemento que vai além da simples colaboração entre pares (os alunos), sendo um elemento radicado no reconhecimento e no respeito do outro, na sua valorização e em valores democráticos. As Pedagogias Cooperativas, sobretudo aquelas de origem francesa, como a Institucional ou a Freinet, trazem essa visão de forma explícita na sua base epistemológica.

O campo de pesquisa em torno das Pedagogias Cooperativas ainda é muito restrito no Brasil, demandando novas pesquisas teóricas e empíricas.

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa** 2a edição (e-book). [S. l.]: Cengage Learning, 2021.

ARDOINO, Jacques; LOURAU, René. **As pedagogias institucionais**. São Carlos: Rima, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: [s. n.], 2018.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Capitalismo financeiro-rentista. **Estudos Avançados**, [s. l.], v. 32, n. 92, 2017. Disponível em: <http://www.gnresearch.org/doi/10.5935/0103-4014.20180003>. Acesso em: 10 jun. 2024.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando Cezar Bezerra de. Ensinar a conviver: o currículo da pedagogia institucional - Entrevista com o Prof. Dr. Jacques Pain. **ESPAÇO DO CURRÍCULO**, [s. l.], v. 2, n. 2, p. 160–166, 2009.

COLOM CAÑELLAS, Antonio J. **La pedagogía institucional**. 1a. eded. Madrid: Síntesis, 2011.

CONNAC, Sylvain. Freinet, Profit, Oury, Collot : quelles différences ? . Spirale. **Revue de recherches en éducation**, [s. l.], v. 45, n. 1, p. 53–68, 2010.

DIAS, Danilo Augusto; MILL, Daniel. Hibridização e Educação 4.0 – Perspectivas para o Futuro da EaD. **EaD em Foco**, [s. l.], v. 14, n. 2, p. e2245, 2024.

FIGUEIRA, Larissa Fonseca; DOROTEA, Nuno. Competência digital, DigCompEdu Check-In como ferramenta diagnóstica de literacia digital para subsidiar formação de professores. **Educ. Form.**, [s. l.], v. 7, p. e8332, 2022. DOI: 10.25053/redufor.v7.e8332. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/8332>. Acesso em: 05 ago. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Editora Atlas Ltda, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **A Educacao no Século XXI: Os Desafios Do Futuro Imediato**. [S. l.]: Artmed, 2021.

JOHNSON, Roger T.; JOHNSON, David W. Cooperative learning: The best of the one-room schoolhouse. **The Teacher Educator**, [s. l.], v. 27, n. 1, p. 6–13, 1991.

KUHL, Marcelo Guilherme; PONTAROLO, Edilson. Lacuna de tecnologia na Formação Docente: uma análise na perspectiva do pensamento reflexivo. **Educ. Form.**, [s. l.], v. 8, p. e11850, 2023.

LIBÂNIO, José Carlo. **Didática**. 1. ed. São Paulo: Cortez Editora e Livraria Ltda, 2017.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

MAIER, Mark H.; PANITZ, Ted. End on a High Note: Better Endings for Classes and Courses. **College Teaching**, [s. l.], v. 44, n. 4, p. 145–148, 1996.



MAYES, Terry; FREITAS, Sara de. Learning and e-learning: The role of theory. In: BEETHAM, Helen; SHARPE, Rhona (org.). **Rethinking pedagogy for a digital age: designing and delivering e-learning**. London ; New York: Routledge, 2007. p. 13–25.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia de Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas, Quantitativas e Mistas**. São Paulo, SP: Edições 70, 2021.

MORAN, José Manuel. **A educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. São Paulo: Papirus Editora, 2013. (Papirus educação).

MORAN, José. Metodologias Ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017. p. 34–72.

PRIESS, Fernando Guilherme. Encantando o estudante para aprender. In: DEBALDI, Blasius (org.). **Metodologias ativas no ensino superior: o protagonismo do aluno**. Porto Alegre: Penso, 2021. p. 56–65.

SACRISTAN, Jose Gimeno; GÓMEZ, Ángel I. Pérez. **Comprender e transformar o Ensino**. [S. l.]: Artmed, 2021.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. tradução: Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTARELLI, Giuliana. Pédagogie Institutionnelle. **Stadium Educationis**, [s. l.], v. XIII, n. 3, p. 75–83, 2017.

SANTIAGO, Glauber; OLIVEIRA, Camila Dias de. **Metodologias ativas de aprendizagem**. [S. l.]: Universidade Federal de São Carlos, 2020. (EduTec).

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Editora Autores Associados BVU, 2020.

SOARES, Cristine. **Metodologias ativas: uma nova experiência de aprendizagem**. Sao Paulo, SP: Cortez Editora, 2021.

SOUZA, Maria Eliana Lopes De; MARTINS, Olga Aparecida Da Silva; DUARTE, Mathaus Natan Moura. Conectivismo e os desafios da formação docente na era digital. **Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - Rev. Pemo**, [s. l.], v. 3, n. 3, p. e335592, 2021.

TORAILLE, Raymond. Cooperação escolar e renovação pedagógica. **Revue française de pédagogie**, [s. l.], v. 14, n. 1, p. 27–31, 1971.

WEIMER, Maryellen. **Learner-centered teaching**: five key changes to practice. 1st eded. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. (The Jossey-Bass higher and adult education series).

---

*Recebido em: 25/3/2024.*

*Aceito em: 6/11/2024.*

*Publicado online em: 25/3/2025.*