

APRENDIZAGEM ENTRE PARES PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NO ENSINO HÍBRIDO

Ana Alice de Rezende Fonseca Theobald¹

Ione Rodrigues Fraga²

José Périto Leite Rodrigues da Silva³

Marcilene Marques Pereira⁴

Maria Ozineide de Oliveira⁵

Marilene Leite de Souza Campos⁶

Régina Cristina Costa Moura⁷

Vanilce Aparecida Tafarel⁸

RESUMO: A aprendizagem entre pares tem se destacado como estratégia central nas práticas pedagógicas que integram o ensino híbrido, promovendo autonomia, engajamento e desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais. Este artigo analisa como a instrução entre pares, fundamentada nas metodologias ativas, favorece a construção colaborativa do conhecimento e a ressignificação das relações educativas no contexto escolar. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com base em revisão bibliográfica, articulando autores clássicos e contemporâneos sobre o tema. Os resultados apontam que, ao mediar os processos interativos entre os estudantes, o professor assume papel de curador e facilitador de aprendizagens significativas. Apesar das potencialidades, a prática enfrenta desafios relacionados à cultura escolar tradicional, à formação docente e às condições materiais das instituições. Conclui-se que a aprendizagem entre pares exige planejamento, sensibilidade e intencionalidade pedagógica, sendo necessária a valorização de ambientes dialógicos e colaborativos para consolidar sua eficácia no ensino híbrido.

377

Palavras-chave: Aprendizagem entre Pares. Ensino Híbrido. Metodologias Ativas. Mediação Docente. Colaboração.

ABSTRACT: Peer learning has emerged as a central strategy in pedagogical practices that incorporate hybrid education, promoting autonomy, engagement, and the development of cognitive and socio-emotional skills. This article analyzes how peer instruction, grounded in active methodologies, supports the collaborative construction of knowledge and reshapes educational relationships within the school context. The research adopts a qualitative approach, based on a bibliographic review, combining classical and contemporary authors on the subject. The findings show that, by mediating interactive processes among students, the teacher takes on the role of curator and facilitator of meaningful learning. Despite its potential, the practice faces challenges related to traditional school culture, teacher training, and material conditions in public schools. It is concluded that peer learning requires planning, sensitivity, and pedagogical intentionality, with the need to value dialogic and collaborative environments to consolidate its effectiveness in hybrid teaching.

Keywords: Peer Learning. Hybrid Teaching. Active Methodologies. Teaching Mediation. Collaboration.

¹ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

² Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

³ Mestre em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁴ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁵ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁶ Mestra em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁷ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

⁸ Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação, Must University (MUST).

I INTRODUÇÃO

A transformação dos processos educativos no século XXI exige que se repensem não apenas os conteúdos e objetivos da educação formal, mas também as formas de relação entre os sujeitos da aprendizagem. Entre os modelos emergentes, destaca-se a aprendizagem entre pares como um eixo formativo capaz de promover maior engajamento, autonomia e corresponsabilidade no espaço escolar. Tal abordagem, fundamentada nos pressupostos das metodologias ativas, articula colaboração, mediação e reciprocidade, favorecendo a co-construção do conhecimento no contexto do ensino híbrido. Bonwell e Eison (1991, p. 3) já indicavam que "a aprendizagem ativa envolve os alunos em atividades que os forcem a refletir sobre o que estão fazendo", propondo rupturas com práticas transmissivas e hierarquizadas.

O ensino híbrido, ao conjugar ambientes presenciais e virtuais, potencializa novas dinâmicas interativas que exigem reposicionamentos tanto do professor quanto dos estudantes. Nesse cenário, a instrução entre pares (Peer Instruction) emerge como estratégia didático-pedagógica que amplia a circulação de saberes e incentiva o protagonismo discente. Mazur (1997, p. 9), criador da abordagem, afirma que "os alunos aprendem mais quando se explicam uns aos outros do que ouvindo explicações de professores", defendendo a centralidade das interações horizontais no processo de aprendizagem significativa.

378

A presente pesquisa tem por objetivo analisar como a aprendizagem entre pares, inserida no modelo híbrido, contribui para a construção coletiva do conhecimento e para o fortalecimento da cultura colaborativa nas escolas. A investigação adota abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico, conforme orientações metodológicas de Siena et al. (2024) e Almeida (2021), articulando diferentes autores que tratam de metodologias ativas, mediação tecnológica e experiências pedagógicas no contexto híbrido.

Serão discutidos os fundamentos da instrução entre pares e suas implicações no ensino híbrido, explorando os benefícios e os desafios dessa abordagem no cotidiano escolar. Em seguida, serão analisadas as potencialidades cognitivas e afetivas do trabalho colaborativo entre estudantes, considerando a diversidade de contextos e práticas. Por fim, serão apresentadas reflexões sobre o papel docente como mediador e formador de comunidades de aprendizagem, com foco na implementação crítica da proposta.

2 A instrução entre pares no ensino híbrido

A instrução entre pares tem suas raízes na pedagogia ativa e construtivista, sendo reconhecida por sua capacidade de engajar os estudantes no raciocínio crítico, na argumentação e na revisão de suas concepções. No contexto do ensino híbrido, essa abordagem ganha força por permitir que os estudantes ocupem lugar de protagonistas, colaborando na resolução de problemas e no aprofundamento dos conteúdos. Moran (2015, p. 19) destaca que “o aluno aprende melhor quando age, quando realiza, quando cria, quando erra e acerta”, o que converge com os princípios do Peer Instruction.

O modelo híbrido, ao integrar diferentes tempos e espaços educativos, amplia as possibilidades de interação entre os estudantes. Plataformas digitais, fóruns, aplicativos e ambientes virtuais tornam-se espaços férteis para o exercício da aprendizagem colaborativa, rompendo barreiras físicas e temporais. Silva (2020, p. 80) observa que “a sala de aula interativa demanda do professor uma nova postura: de condutor e estimulador de aprendizagens compartilhadas, em que os estudantes se tornam agentes de suas descobertas e conhecimentos”.

A mediação docente desempenha papel crucial no direcionamento das interações entre pares, sendo responsável por garantir a intencionalidade pedagógica das trocas realizadas. O professor atua como curador dos temas, selecionador de estratégias e fomentador da cultura dialógica. Bonwell e Eison (1991, p. 6) reforçam que “a aprendizagem ativa exige do professor mais planejamento, mas proporciona um ambiente mais dinâmico e envolvente”. Esse redirecionamento do papel docente exige formação continuada e abertura a novas experiências.

Além do aspecto cognitivo, a aprendizagem entre pares favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, cooperação e escuta ativa. O trabalho coletivo, ao promover a diversidade de vozes e experiências, contribui para a construção de um ambiente educativo mais inclusivo e democrático. Mazur (1997, p. 11) argumenta que “a aprendizagem entre pares é, antes de tudo, um processo de troca humana, em que o entendimento nasce da escuta e do diálogo entre iguais”.

No entanto, sua aplicação exige cuidado metodológico, planejamento detalhado e avaliação constante dos processos. É necessário garantir que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de participação e que as interações não se tornem apenas replicações de conteúdos, mas momentos de elaboração e reconstrução do saber. A ausência de mediação qualificada pode gerar assimetrias, silenciamentos e reforço de desigualdades.

2.1 Estratégias de ensino e mediação docente

A implementação da aprendizagem entre pares demanda do professor habilidades de organização, escuta ativa e domínio de ferramentas didáticas inovadoras. A criação de situações-problema, estudos de caso, simulações e projetos colaborativos são caminhos eficazes para mobilizar os estudantes à participação ativa. Silva (2020, p. 84) reforça que “o professor passa a ser um facilitador, responsável por estimular os alunos a aprenderem uns com os outros e não apenas dele”.

Nesse processo, o uso de recursos tecnológicos assume papel estratégico. Ambientes como Google Classroom, Padlet, Kahoot, Jamboard e plataformas de aprendizagem adaptativa permitem que os estudantes compartilhem saberes, corrijam-se mutuamente e expandam as discussões iniciadas em sala de aula. Moran (2015, p. 30) argumenta que “a aprendizagem em rede rompe com os limites da aula tradicional e valoriza o saber coletivo que emerge da colaboração entre pares”.

A mediação docente, portanto, exige formação pedagógica que considere tanto as dimensões técnicas quanto éticas do uso das tecnologias e das práticas colaborativas. O educador deve saber identificar desequilíbrios nas interações, apoiar os estudantes com dificuldades de expressão e garantir a participação ativa de todos os envolvidos. Mazur (1997, p. 15) aponta que “o papel do professor não é fornecer respostas prontas, mas provocar perguntas que incentivem o pensar em conjunto”.

380

A organização do tempo pedagógico também é uma variável determinante para o êxito das estratégias de instrução entre pares. Espaços de aula devem ser pensados com momentos de exposição, escuta, debate e síntese. A flexibilidade curricular e a gestão autônoma do tempo favorecem a construção coletiva do conhecimento e o respeito às singularidades de cada estudante. Bonwell e Eison (1991, p. 10) alertam que “o tempo investido no diálogo entre pares retorna em forma de compreensão mais sólida e duradoura”.

Assim, a aprendizagem entre pares se consolida como prática pedagógica potente no ensino híbrido, desde que mediada com intencionalidade, sensibilidade e compromisso com a inclusão. O docente, nesse modelo, assume a função de arquiteto das experiências de aprendizagem, apoiando a construção de ambientes seguros, críticos e colaborativos.

2.2 Competências desenvolvidas por meio da aprendizagem entre pares

A aprendizagem entre pares favorece o desenvolvimento de múltiplas competências cognitivas e socioemocionais, sendo uma das estratégias mais eficazes para consolidar a autonomia intelectual dos estudantes. A capacidade de explicar um conteúdo a um colega exige a reorganização do pensamento, o domínio de conceitos e a tradução de ideias em linguagem acessível. Mazur (1997, p. 19) afirma que “quem ensina aprende duas vezes”, destacando o valor formativo da explicação recíproca.

Entre as competências mais evidenciadas nesse processo estão o pensamento crítico, a argumentação, a escuta ativa, a empatia, a autorregulação da aprendizagem e a responsabilidade compartilhada. A instrução entre pares também potencializa a metacognição, permitindo que os estudantes reflitam sobre seus modos de aprender, identifiquem dúvidas e revisem estratégias. Moran (2015, p. 27) ressalta que “as metodologias ativas despertam a consciência do aluno sobre o que sabe, o que não sabe e como pode avançar”.

A prática recorrente do diálogo entre estudantes contribui para a construção de uma cultura de confiança mútua e respeito às diferenças, aspectos essenciais para ambientes educativos democráticos e inclusivos. Bonwell e Eison (1991, p. 13) defendem que “a aprendizagem entre pares cria condições para que todos tenham voz, sejam ouvidos e reconhecidos em sua singularidade”, valorizando o coletivo como espaço de crescimento individual.

Além disso, a instrução entre pares permite que estudantes de diferentes níveis avancem juntos, respeitando seus ritmos e necessidades. O feedback entre colegas torna-se uma ferramenta poderosa para a melhoria contínua e o refinamento das ideias. Silva (2020, p. 87) observa que “o feedback horizontal é mais acolhido e menos intimidante, o que favorece a autorreflexão e a superação de dificuldades”.

Essas competências, quando cultivadas sistematicamente, extrapolam os muros da escola, formando cidadãos mais críticos, solidários e preparados para atuar em contextos de colaboração no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

2.3 Desafios da aprendizagem entre pares na educação básica

Apesar de suas inúmeras potencialidades, a aprendizagem entre pares enfrenta resistências e limitações em contextos escolares marcados por estruturas rígidas, cultura avaliativa tradicional e ausência de formação docente específica. A desvalorização do diálogo

como ferramenta pedagógica e a priorização do ensino centrado no professor comprometem a implementação efetiva dessas práticas. Moran (2015, p. 24) adverte que “as metodologias ativas requerem mudanças culturais, não apenas técnicas, o que desafia modelos cristalizados de ensino”.

Outro entrave significativo diz respeito à formação inicial e continuada dos docentes. Muitos professores não foram formados para atuarem em ambientes colaborativos ou para mediar processos de aprendizagem entre estudantes. A ausência de experiências prévias com metodologias ativas dificulta a apropriação crítica da proposta. Silva (2020, p. 82) destaca que “sem apoio institucional e formação adequada, o docente tende a reproduzir modelos conhecidos, mesmo que ineficazes”.

A heterogeneidade das turmas também representa desafio para a implementação da instrução entre pares. Diferenças de habilidades, estilos de aprendizagem, níveis de engajamento e barreiras comunicacionais podem gerar desequilíbrios nas trocas e silenciamento de determinados sujeitos. Bonwell e Eison (1991, p. 11) alertam que “a aprendizagem entre pares deve ser cuidadosamente planejada para evitar assimetrias que reproduzam exclusões já existentes no espaço escolar”.

A infraestrutura tecnológica das escolas públicas ainda é um obstáculo relevante. O ensino híbrido pressupõe acesso a dispositivos, conectividade e ambientes virtuais funcionais, condições nem sempre garantidas de forma equitativa. Mazur (1997, p. 16) reconhece que “as tecnologias ampliam as possibilidades da instrução entre pares, mas sua ausência não pode ser desculpa para abdicar do diálogo e da colaboração como princípios pedagógicos”.

Desse modo, a avaliação da aprendizagem entre pares exige reformulação dos instrumentos e critérios tradicionalmente utilizados. É necessário valorizar os processos, as interações, o percurso formativo e não apenas os produtos finais. A mudança na cultura avaliativa é fundamental para o reconhecimento da instrução entre pares como prática legítima de ensino e aprendizagem.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem entre pares no contexto do ensino híbrido se apresenta como uma das estratégias mais promissoras para promover uma educação centrada na autonomia, na colaboração e na formação integral dos estudantes. Ao favorecer o diálogo, a reciprocidade e o

protagonismo discente, essa abordagem rompe com práticas transmissivas e abre caminho para a construção de comunidades de aprendizagem mais inclusivas, críticas e engajadas.

Entretanto, sua efetivação requer mudanças estruturais, culturais e formativas nas escolas. O professor, como mediador, precisa ser preparado para planejar, acompanhar e avaliar os processos colaborativos com intencionalidade pedagógica. Investir na formação docente, na infraestrutura tecnológica e na flexibilização curricular é condição indispensável para consolidar a instrução entre pares como prática transformadora no cenário educacional contemporâneo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem entre pares no contexto do ensino híbrido se apresenta como uma das estratégias mais promissoras para promover uma educação centrada na autonomia, na colaboração e na formação integral dos estudantes. Ao favorecer o diálogo, a reciprocidade e o protagonismo discente, essa abordagem rompe com práticas transmissivas e abre caminho para a construção de comunidades de aprendizagem mais inclusivas, críticas e engajadas.

Entretanto, sua efetivação requer mudanças estruturais, culturais e formativas nas escolas. O professor, como mediador, precisa ser preparado para planejar, acompanhar e avaliar os processos colaborativos com intencionalidade pedagógica. Investir na formação docente, na infraestrutura tecnológica e na flexibilização curricular é condição indispensável para consolidar a instrução entre pares como prática transformadora no cenário educacional contemporâneo.

383

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BONWELL, C. C., & Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). George Washington University. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

MAZUR, E. (1997). Peer Instruction: A user's manual. Prentice Hall. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED415288>

MORAN, J. M. (2015). Metodologias ativas para uma aprendizagem mais significativa. In Metodologias ativas para uma educação inovadora (pp. 15-34). Papyrus. Disponível em: <https://www.papyrus.com.br/livro/metodologias-ativas-para-uma-educacao-inovadora>

SILVA, J. A. (2020). A sala de aula interativa: tecnologias e protagonismo docente. Revista Educação e Linguagens, 9(17), 76-91. <https://doi.org/10.14393/REL.V9I17.40412>. Disponível em: <https://periodicos.unoeste.br/index.php/educacao/article/view/4041>

MARANHÃO, A. S. (2024). Tecnologias, cidadania e educação. *Revista Ilustração*, 5(2), 83–90. <https://doi.org/10.46550/ilustracao.v5i2.303>. Disponível em:

<https://revistailustracao.com.br/ilustracao/article/view/303>

MACHADO, A. S., & Costa, M. A. (2023). Tecnologias, cidadania e educação: práticas digitais e riscos no contexto das instituições escolares. In *Educação e Tecnologia transformando a maneira como ensinamos e aprendemos* (Vol. 3, pp. 75–81). AYA Editora. <https://doi.org/10.47573/aya.5379.2.234.6>. Disponível em:

<https://ayaeditora.com.br/livros/educacao-tecnologia-vol-3/>

SOUZA, G., Sansone, R. C., Chereta, V. M. S., & Zucchetti, D. T. (2025). Pesquisa-ação em educação. *Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares*, 2, 1–6. <https://doi.org/10.56579/eduinterpe.vii2.1960>. Disponível em:

<https://ceeinter.com.br/index.php/anais/article/view/1960>

PRICINOTI, B. M., Moura, J. V. S., & Teixeira, S. A. (2025). Interdisciplinaridade em ação. *Congresso de Educação, Interdisciplinaridade e Práticas Escolares*, 2, 1–2. <https://doi.org/10.56579/eduinterpe.viii.1988>. Disponível em:

<https://ceeinter.com.br/index.php/anais/article/view/1988>

SIENA, O., Braga, A. A., Oliveira, C. M. de, & Carvalho, E. M. de. (2024). *Metodologia da Pesquisa Científica e Elementos para Elaboração e Apresentação de Trabalhos Acadêmicos*. Editora Poisson. Disponível em: [https://www.editorapoisson.com.br/product-](https://www.editorapoisson.com.br/product-page/metodologia-da-pesquisa-cientifica)

384

ALMEIDA, Í. D. (2021). *Metodologia do Trabalho Científico*. Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Secretaria de Programas de Educação Aberta e Digital (SPREAD). Disponível em: <https://www.spread.ufpe.br/metodologia-do-trabalho-cientifico>