



## QUANDO METODOLOGIAS ATIVAS NÃO BASTAM: A MEDIAÇÃO DOCENTE NA CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA DE ESTUDANTES ADULTOS EM AULAS SÍNCRONAS NO ENSINO SUPERIOR

Joyce Frade Alves do Amaral<sup>1</sup>, Michele Waltz Comarú<sup>2</sup>

<sup>1</sup>LCC – IOC – Fiocruz / Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, Brasil ([joycefaa5@hotmail.com](mailto:joycefaa5@hotmail.com))

<sup>2</sup>LCC – IOC – Fiocruz / IFRJ, Rio de Janeiro, Brasil

**Resumo:** Estudo teórico qualitativo analisa como metodologias ativas podem favorecer a autonomia de estudantes adultos no ensino superior. Discute que estudantes formados no ensino tradicional tendem à dependência e insegurança diante do protagonismo. Com base em autores como Freire, Knowles, Ausubel, Vygotsky e Zimmerman, propõe mediação docente intencional e Modelo de Transição para Aprendizagem Autônoma, articulando etapas até o protagonismo discente e estratégias como estudos de caso, perguntas problematizadoras e feedback.

**Palavras-chave:** Metodologias ativas; Autonomia estudantil; Ensino superior; Aulas síncronas online; Andragogia

### INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas no ensino superior nas últimas décadas, intensificadas pela expansão da educação mediada por tecnologias digitais, têm exigido uma revisão das práticas pedagógicas tradicionalmente centradas na transmissão de conteúdos. Nesse contexto, metodologias ativas vêm sendo amplamente discutidas como alternativas capazes de promover maior participação discente, aprendizagem significativa e desenvolvimento de competências essenciais para a formação profissional no século XXI (Moran, 2018; Bacich; Moran, 2018). Entretanto, a adoção dessas metodologias nem sempre produz os resultados esperados, especialmente quando aplicadas a estudantes adultos cuja trajetória escolar foi construída em modelos de ensino predominantemente tradicionais.

Grande parte dos estudantes que ingressam atualmente no ensino superior foi formada em contextos educacionais nos quais o professor ocupava posição central no processo de ensino, enquanto ao aluno cabia, prioritariamente, memorizar conteúdos e reproduzir conhecimentos em avaliações. Embora esse modelo tenha possibilitado a construção de importantes bases conceituais, pouco favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia intelectual, à autorregulação da aprendizagem, à investigação e à resolução colaborativa de problemas. Como consequência, muitos estudantes demonstram insegurança diante de propostas que exigem maior protagonismo, interpretando a aprendizagem ativa como ausência de

ensino ou transferência integral da responsabilidade para o discente.

Essa realidade pode ser compreendida à luz da Andragogia proposta por Knowles (1984), segundo a qual o adulto aprende de forma mais significativa quando compreende os objetivos da aprendizagem, percebe sua aplicabilidade e participa ativamente das decisões relacionadas ao processo educativo. Todavia, a autonomia defendida pelo autor não constitui uma característica inata do estudante adulto, mas uma competência desenvolvida ao longo de experiências educativas que favoreçam a tomada de decisões, a reflexão crítica e a responsabilidade sobre o próprio aprender.

Nessa perspectiva, a compreensão Freireana da educação amplia esse debate ao defender que ensinar não consiste em transferir conhecimentos, mas em criar condições para sua construção (Freire, 1996). A autonomia, portanto, emerge como resultado de um processo educativo dialógico, no qual professores e estudantes assumem papéis ativos na produção do conhecimento. Entretanto, romper com décadas de escolarização fundamentada na pedagogia da transmissão demanda um processo gradual de ressignificação das práticas de ensino e das concepções que os próprios estudantes possuem sobre aprender.

Essa discussão também encontra respaldo na Teoria da Aprendizagem Significativa de Ausubel (2003), ao afirmar que novos conhecimentos somente adquirem sentido quando relacionados aos conhecimentos



prévios do aprendiz. Complementarmente, Vygotsky (2007) evidencia que a aprendizagem ocorre por meio da interação social e da mediação, indicando que o desenvolvimento da autonomia não implica redução da atuação docente, mas uma mediação intencional capaz de ampliar progressivamente a independência do estudante. Sob essa mesma perspectiva, Zimmerman (2002) demonstra que a autorregulação da aprendizagem envolve planejamento, monitoramento e avaliação das próprias estratégias cognitivas, competências que precisam ser ensinadas e continuamente estimuladas no contexto educacional.

Desse modo, compreende-se que a efetividade das metodologias ativas depende menos da utilização de técnicas específicas e mais da capacidade do docente em promover uma cultura de aprendizagem orientada pela autonomia, pela reflexão e pela corresponsabilidade entre professor e estudante. Em ambientes síncronos mediados por tecnologias digitais, essa necessidade torna-se ainda mais evidente, uma vez que a distância física pode potencializar comportamentos passivos quando as estratégias pedagógicas permanecem centradas na exposição oral e na reprodução de conteúdos.

Diante desse cenário, este estudo parte da seguinte questão norteadora: como o docente do ensino superior pode favorecer o desenvolvimento da autonomia de estudantes adultos, oriundos de uma educação básica tradicional, por meio de metodologias ativas desenvolvidas em aulas síncronas on-line? Assim, o objetivo deste trabalho consiste em analisar, à luz da literatura científica, como a mediação docente associada às metodologias ativas pode contribuir para a construção gradual da autonomia discente, propondo estratégias pedagógicas que favoreçam o protagonismo, a autorregulação da aprendizagem e a participação ativa de estudantes adultos em contextos de ensino superior mediado por tecnologias digitais.

#### MATERIAL E MÉTODOS

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter bibliográfico e abordagem teórico-reflexiva. A opção por esse delineamento fundamenta-se na possibilidade de integrar diferentes referenciais teóricos que discutem a aprendizagem de adultos, a autonomia discente, a mediação pedagógica e as metodologias ativas, buscando compreender como esses elementos se articulam na prática docente do ensino superior.

A revisão bibliográfica foi desenvolvida a partir de obras clássicas e produções contemporâneas que abordam a aprendizagem significativa, a andragogia, a teoria histórico-cultural, a autorregulação da aprendizagem e as metodologias ativas. Foram considerados autores que constituem referenciais consolidados na área da Educação, como Freire (1996), Knowles (1984), Ausubel (2003), Vygotsky

(2007), Bandura (1997), Zimmerman (2002), Moran (2018), Bacich e Moran (2018), Valente (2018) e Perrenoud (2000), cujas contribuições permitiram construir uma análise integrada acerca dos desafios enfrentados por estudantes adultos diante da necessidade de desenvolver maior autonomia em contextos de aprendizagem mediados por tecnologias.

Os dados teóricos levantados foram organizados por aproximação temática, contemplando quatro eixos analíticos: (i) as implicações da escolarização tradicional na formação de estudantes adultos; (ii) os conceitos de autonomia, autorregulação e aprendizagem significativa; (iii) o papel da mediação docente na construção do protagonismo estudantil; e (iv) estratégias pedagógicas fundamentadas em metodologias ativas para aulas síncronas on-line. A análise foi conduzida de forma interpretativa, buscando estabelecer convergências entre os referenciais teóricos e identificar contribuições capazes de subsidiar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento gradual da autonomia discente.

Como produto da reflexão teórica, propõe-se um modelo conceitual de transição da aprendizagem dependente para a aprendizagem autônoma, estruturado a partir da articulação entre os referenciais analisados, bem como a sistematização de estratégias pedagógicas aplicáveis a aulas síncronas no ensino superior, visando oferecer subsídios para a atuação docente em contextos de educação mediada por tecnologias digitais.

#### RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos referenciais teóricos evidencia que as dificuldades apresentadas por estudantes adultos diante de propostas fundamentadas em metodologias ativas não podem ser compreendidas exclusivamente como resistência à inovação pedagógica. Em muitos casos, tais dificuldades refletem uma trajetória escolar construída sob pressupostos da pedagogia tradicional, na qual o professor assumia a posição de principal detentor do conhecimento e ao estudante era atribuída uma participação predominantemente receptiva. Essa lógica de ensino, embora tenha contribuído para a sistematização de conteúdos, pouco favoreceu o desenvolvimento de competências relacionadas à autonomia intelectual, à autorregulação da aprendizagem e à tomada de decisões sobre o próprio processo de estudo.

Sob essa perspectiva, Freire (1996) afirma que ensinar não significa transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. Essa compreensão desloca o foco da atuação docente da simples exposição de conteúdos para a construção de experiências que favoreçam a reflexão, o diálogo e a problematização da realidade. Entretanto, quando estudantes permanecem por anos em uma cultura escolar baseada na reprodução de informações, é



natural que ingressem no ensino superior esperando encontrar práticas semelhantes, compreendendo o professor como principal responsável pela aprendizagem.

Esse comportamento também pode ser analisado à luz da Andragogia. Knowles (1984) argumenta que adultos aprendem de maneira mais efetiva quando compreendem os objetivos do estudo, participam das decisões relativas ao processo educativo e reconhecem a utilidade prática dos conhecimentos construídos. Contudo, o autor ressalta que essa participação ativa depende de experiências anteriores que favoreçam a autonomia. Dessa forma, embora o estudante adulto possua potencial para assumir maior protagonismo, esse potencial pode permanecer pouco desenvolvido quando sua escolarização ocorreu em contextos excessivamente diretivos.

Essa interpretação converge com a Teoria da Aprendizagem Significativa proposta por Ausubel (2003). Para o autor, novos conhecimentos são incorporados de forma consistente quando estabelecem relações com estruturas cognitivas previamente organizadas. Assim, ao ingressar em disciplinas que utilizam metodologias ativas, o estudante não mobiliza apenas conhecimentos conceituais, mas também concepções construídas ao longo de sua vida escolar acerca do que significa aprender. Se essas concepções estiverem fundamentadas na expectativa de receber explicações prontas e reproduzir conteúdos, a participação ativa poderá inicialmente provocar insegurança, ansiedade e sensação de despreparo.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) amplia essa compreensão ao evidenciar que o desenvolvimento ocorre mediante processos de interação social mediados por sujeitos mais experientes. Sob essa ótica, a autonomia não representa ausência da intervenção docente, mas o resultado de uma mediação planejada que promove, gradativamente, a independência intelectual do estudante. Consequentemente, a utilização de metodologias ativas não reduz a importância do professor; ao contrário, exige uma atuação ainda mais intencional, capaz de organizar situações de aprendizagem que desafiem os estudantes sem comprometer sua segurança cognitiva.

Os estudos de Zimmerman (2002) reforçam essa discussão ao demonstrar que estudantes autorregulados estabelecem metas, monitoram seu desempenho, selecionam estratégias de aprendizagem e avaliam continuamente seus resultados. Tais competências, entretanto, não surgem espontaneamente, sendo desenvolvidas mediante orientação sistemática e experiências educativas que estimulem a reflexão sobre o próprio aprender. Nessa mesma direção, Bandura (1997) destaca que crenças

de autoeficácia influenciam diretamente a persistência diante de desafios acadêmicos. Estudantes que não acreditam em sua capacidade tendem a evitar situações que exigem participação ativa, reforçando comportamentos de dependência em relação ao professor.

A partir da articulação desses referenciais, torna-se possível compreender que metodologias ativas, isoladamente, não garantem o desenvolvimento da autonomia. Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) enfatizam que tais metodologias constituem estratégias capazes de favorecer uma aprendizagem mais participativa, desde que estejam inseridas em propostas pedagógicas coerentes e acompanhadas por mediação qualificada. Em outras palavras, não é a metodologia, por si só, que transforma a aprendizagem, mas a forma como ela é planejada, conduzida e integrada aos objetivos formativos.

Com base nessa análise, propõe-se o Modelo de Transição para a Aprendizagem Autônoma (MTPA), elaborado pelos autores deste estudo como uma síntese interpretativa dos referenciais analisados. O modelo compreende oito etapas interdependentes que descrevem o percurso gradual de construção da autonomia acadêmica no ensino superior. Esse modelo não deve ser interpretado como uma sequência rígida ou linear, mas como um constructo analítico que permite compreender os movimentos de avanço, resistência e reconfiguração vivenciados pelos estudantes ao longo do processo formativo. As etapas são: (1) escolarização tradicional; (2) dependência cognitiva; (3) conscientização pedagógica; (4) mediação docente intencional; (5) metodologias ativas; (6) autorregulação da aprendizagem; (7) autonomia acadêmica; e (8) protagonismo estudantil.

1. Escolarização tradicional: a base histórica da dependência

A primeira etapa do MTPA refere-se à escolarização tradicional, caracterizada pela centralidade do professor, pela transmissão unidirecional de conteúdos e pela valorização da memorização. Nesse contexto, o estudante é frequentemente posicionado como receptor passivo do conhecimento, desenvolvendo competências voltadas à reprodução de informações em avaliações padronizadas.

Autores como Freire (1996) criticam esse modelo por limitar a capacidade crítica do sujeito e reduzir o ato de aprender à assimilação mecânica de conteúdos. Embora tal modelo tenha sido historicamente eficiente na organização curricular e na padronização do ensino, ele produz efeitos de longo prazo na formação acadêmica, especialmente no que se refere à baixa autonomia intelectual.

2. Dependência cognitiva: a internalização do modelo transmissivo



Como consequência direta dessa escolarização, emerge a dependência cognitiva, segunda etapa do modelo. Nela, o estudante desenvolve a expectativa de que o conhecimento será sempre fornecido de forma pronta e estruturada pelo docente. Essa condição se manifesta por meio da baixa iniciativa para buscar informações, da dificuldade em tomar decisões sobre o próprio estudo e da forte insegurança diante de tarefas abertas ou investigativas.

Do ponto de vista da teoria social cognitiva de Bandura (1997), essa dependência está associada a crenças de baixa autoeficácia, que impactam diretamente a motivação e a persistência diante de desafios acadêmicos. Assim, a dependência cognitiva não é apenas um hábito, mas uma construção psicológica e social reforçada ao longo da trajetória escolar.

### 3. Conscientização pedagógica: o ponto de inflexão

A terceira etapa, denominada conscientização pedagógica, representa um momento de ruptura progressiva com o modelo anterior. Trata-se da compreensão, por parte do estudante, de que aprender exige participação ativa, esforço cognitivo e responsabilidade compartilhada. Essa conscientização não ocorre espontaneamente, mas é mediada pela prática docente.

Nesse sentido, Freire (1996) destaca a importância do diálogo como elemento fundante da educação libertadora. A conscientização pedagógica emerge quando o estudante passa a compreender o sentido das metodologias adotadas, reconhecendo que sua participação é condição essencial para a construção do conhecimento. Esse movimento inicial é decisivo para o desenvolvimento da autonomia, pois altera a percepção do papel do estudante no processo de aprendizagem.

### 4. Mediação docente intencional: o papel estruturante do professor

A quarta etapa do modelo enfatiza a mediação docente intencional, elemento central para a efetivação da transição proposta pelo MTPA. Nessa perspectiva, o professor deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e assume o papel de organizador de experiências de aprendizagem progressivamente mais complexas.

A teoria histórico-cultural de Vygotsky (2007) fundamenta essa compreensão ao demonstrar que o desenvolvimento ocorre por meio da mediação social. O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal reforça que a autonomia não é ponto de partida, mas resultado de intervenções planejadas que desafiam o estudante dentro de limites possíveis de aprendizagem.

Assim, a mediação docente não diminui sua relevância no processo educativo; ao contrário, torna-se ainda mais sofisticada, exigindo planejamento pedagógico, sensibilidade didática e acompanhamento contínuo do desenvolvimento discente.

### 5. Metodologias ativas: instrumentos de transição

A quinta etapa refere-se às metodologias ativas, compreendidas como instrumentos pedagógicos que favorecem a investigação, a colaboração e a resolução de problemas. Moran (2018) e Bacich e Moran (2018) destacam que essas metodologias deslocam o foco do ensino para a aprendizagem, promovendo maior engajamento discente.

Entretanto, o MTPA propõe uma leitura crítica: as metodologias ativas não são responsáveis diretas pela autonomia, mas ferramentas inseridas em um processo mais amplo de transição. Quando aplicadas sem mediação adequada ou sem conscientização prévia do estudante, podem gerar resistência, insegurança ou participação superficial. Assim, sua eficácia depende da articulação com as etapas anteriores do modelo.

### 6. Autorregulação da aprendizagem: desenvolvimento da autonomia funcional

A sexta etapa corresponde à autorregulação da aprendizagem, conceito central na teoria de Zimmerman (2002). Nessa fase, o estudante desenvolve competências de planejamento, monitoramento e avaliação de suas próprias estratégias de estudo.

A autorregulação representa uma mudança qualitativa no processo de aprendizagem, pois desloca o estudante para uma posição de controle consciente sobre seu percurso formativo. Esse processo envolve habilidades metacognitivas, organização do tempo, definição de metas e análise crítica do próprio desempenho.

Segundo Zimmerman (2002), tais competências não são inatas, mas aprendidas por meio de instrução explícita e experiências educativas sistematicamente estruturadas.

### 7. Autonomia: independência intelectual progressiva

A sétima etapa, denominada autonomia, refere-se ao fortalecimento da independência intelectual do estudante. Aqui, o sujeito já não depende exclusivamente da orientação docente para organizar seu processo de aprendizagem, sendo capaz de tomar decisões fundamentadas sobre o que, como e quando estudar.

Ausubel (2003) contribui para essa compreensão ao destacar a importância da aprendizagem significativa, na qual novos conhecimentos são integrados a estruturas cognitivas prévias. A autonomia, nesse sentido, está associada à capacidade de estabelecer



conexões conceituais, atribuir sentido ao conteúdo e transferir conhecimentos para diferentes contextos.

#### 8. Protagonismo acadêmico: consolidação do sujeito aprendiz

A última etapa do MTPA é o protagonismo acadêmico, no qual o estudante assume plenamente a responsabilidade pelo próprio aprendizado e é capaz de transferir conhecimentos para diferentes situações acadêmicas, profissionais e sociais.

Essa fase representa a consolidação do processo formativo proposto pelo modelo. O estudante não apenas aprende de forma autônoma, mas também atua como sujeito ativo na produção, aplicação e compartilhamento do conhecimento. Trata-se de uma formação alinhada às demandas contemporâneas da educação superior, que exige sujeitos críticos, reflexivos e adaptáveis.

Diferentemente da compreensão frequentemente encontrada na literatura, o modelo sugere que as metodologias ativas não constituem o ponto de partida para o desenvolvimento da autonomia, mas um elemento inserido em um processo pedagógico mais amplo, precedido pela conscientização do estudante acerca de seu papel na construção do conhecimento e pela atuação planejada do professor como mediador da aprendizagem.

Sob essa perspectiva, considera-se que um dos primeiros desafios do docente consiste em tornar explícitas as expectativas relacionadas ao processo de aprendizagem. Antes da realização de atividades investigativas, estudos de caso ou resolução colaborativa de problemas, torna-se necessário discutir com os estudantes por que aprender exige participação ativa e quais competências serão desenvolvidas ao longo da disciplina. Essa etapa inicial contribui para reduzir resistências e favorecer o engajamento, especialmente em turmas compostas por estudantes adultos que apresentam histórico de escolarização tradicional.

No contexto das aulas síncronas mediadas por tecnologias digitais, essa mediação assume importância ainda maior. A facilidade de permanência passiva em ambientes virtuais exige que o planejamento didático incorpore estratégias que promovam interação contínua e reflexão permanente. Ou seja, além da construção teórica do MTPA, este estudo apresenta uma contribuição prática ao sistematizar estratégias pedagógicas aplicáveis a aulas síncronas on-line, articulando desafios comuns enfrentados por estudantes adultos e intervenções docentes correspondentes.

O uso de perguntas problematizadoras antes da exposição teórica favorece a ativação de conhecimentos prévios e estimula a participação ativa desde o início da aula, alinhando-se à perspectiva de

Ausubel (2003). Os estudos de caso em pequenos grupos promovem a aprendizagem colaborativa e a aplicação prática de conceitos, fortalecendo a mediação social descrita por Vygotsky (2007).

Os quizzes diagnósticos funcionam como instrumentos de autoavaliação e feedback imediato, contribuindo para o monitoramento da aprendizagem. Já os momentos de metacognição ao final da aula estimulam o estudante a refletir sobre como aprendeu, fortalecendo processos de autorregulação descritos por Zimmerman (2002).

O feedback formativo contínuo atua como elemento de ajuste do processo de aprendizagem, enquanto os contratos de aprendizagem e os roteiros de estudo orientado promovem maior responsabilidade discente e organização do percurso formativo.

As atividades em salas simultâneas, os diários reflexivos e os planos individuais de aprendizagem ampliam as possibilidades de personalização do ensino e favorecem o desenvolvimento da autonomia progressiva.

A integração dessas estratégias evidencia que a promoção da autonomia não depende de ações isoladas, mas de um conjunto articulado de práticas pedagógicas intencionais, sustentadas por uma base teórica consistente e por uma mediação docente qualificada.

A discussão apresentada reforça, portanto, que o desenvolvimento da autonomia no ensino superior é um processo gradual, complexo e dependente da articulação entre teoria, prática pedagógica e formação docente. O MTPA contribui para ampliar essa compreensão ao organizar conceitualmente as etapas envolvidas na transição do estudante adulto rumo ao protagonismo acadêmico.

Essas estratégias encontram respaldo nas contribuições de Perrenoud (2000), ao defender que ensinar consiste em organizar situações de aprendizagem capazes de desenvolver competências, e de Biggs e Tang (2011), ao enfatizarem a necessidade de alinhamento entre objetivos, metodologias e avaliação. Nessa perspectiva, as metodologias ativas deixam de representar apenas um conjunto de técnicas e passam a constituir instrumentos pedagógicos integrados a uma proposta educativa orientada para a construção gradual da autonomia.

Os resultados desta reflexão permitem inferir que promover autonomia exige compreender o estudante adulto em sua historicidade. Mais do que substituir aulas expositivas por atividades colaborativas, cabe ao professor universitário reconhecer que a mudança de paradigma envolve processos cognitivos, afetivos e culturais que demandam tempo, acompanhamento e mediação permanente. Assim, a construção do



protagonismo estudantil depende menos da adoção isolada de metodologias ativas e mais da intencionalidade pedagógica que orienta sua implementação.

### CONCLUSÃO

A presente reflexão permitiu compreender que os desafios enfrentados por estudantes adultos diante das metodologias ativas não decorrem, exclusivamente, da utilização dessas estratégias pedagógicas, mas são resultado de uma trajetória escolar historicamente marcada pela centralidade do professor e pela limitada participação discente na construção do conhecimento. Esse percurso contribuiu para a formação de estudantes que, frequentemente, associam aprender à recepção de informações, encontrando dificuldades para assumir um papel mais autônomo e protagonista no ensino superior.

A articulação entre os referenciais de Freire, Knowles, Ausubel, Vygotsky, Zimmerman, Bandura, Moran e Perrenoud evidencia que a autonomia acadêmica constitui uma competência desenvolvida progressivamente por meio de experiências educativas intencionalmente planejadas. Nesse sentido, as metodologias ativas representam importantes instrumentos para favorecer a aprendizagem significativa, desde que sua implementação seja precedida por ações de conscientização pedagógica e mediação docente capazes de apoiar a transição do estudante de uma postura passiva para uma aprendizagem autorregulada.

Como principal contribuição teórica, este estudo propôs o Modelo de Transição para a Aprendizagem Autônoma (MTPA), compreendendo a autonomia como resultado de um processo composto por diferentes etapas interdependentes: escolarização tradicional, dependência cognitiva, conscientização pedagógica, mediação docente, metodologias ativas, autorregulação, autonomia e protagonismo acadêmico. Tal modelo amplia a compreensão de que o sucesso das metodologias ativas depende menos da adoção de técnicas específicas e mais da intencionalidade pedagógica que orienta sua aplicação.

Do ponto de vista prático, as estratégias apresentadas para aulas síncronas on-line oferecem subsídios para que docentes do ensino superior organizem experiências de aprendizagem mais participativas, favorecendo o desenvolvimento gradual da autonomia, da reflexão crítica e da corresponsabilidade dos estudantes pelo próprio processo formativo.

Por fim, sugere-se que pesquisas futuras validem empiricamente o Modelo de Transição para a Aprendizagem Autônoma (MTPA), investigando sua aplicabilidade em diferentes cursos, modalidades de

ensino e contextos institucionais. Tal perspectiva poderá contribuir para o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas voltadas à formação de estudantes mais autônomos, críticos e preparados para responder às demandas da sociedade contemporânea.

Diante dos achados discutidos neste estudo, torna-se fundamental enfatizar que a promoção da autonomia discente no ensino superior não pode ser compreendida como um processo espontâneo ou exclusivamente centrado no estudante, mas como resultado direto da qualidade da formação docente e de sua capacidade de mediação pedagógica. Em especial, quando se trata de estudantes adultos oriundos de uma escolarização tradicional, a atuação do professor assume um papel ainda mais estratégico, pois envolve não apenas o planejamento de metodologias ativas, mas também a reconstrução de concepções arraigadas sobre o que significa aprender.

Nesse sentido, a formação docente precisa ir além do domínio técnico de estratégias pedagógicas inovadoras, incorporando uma compreensão crítica e aprofundada sobre os processos de aprendizagem do adulto, suas trajetórias escolares e suas possíveis resistências diante de propostas que exigem protagonismo. Isso implica reconhecer que a autonomia discente deve ser ensinada, estimulada e continuamente fortalecida por meio de práticas intencionais de mediação, feedback formativo, problematização e criação de situações de aprendizagem progressivamente mais complexas.

A formação inicial e continuada de professores do ensino superior deve, portanto, contemplar espaços de reflexão sobre andragogia, autorregulação da aprendizagem, teorias cognitivas e sociointeracionistas, bem como sobre o uso pedagógico qualificado das tecnologias digitais. Mais do que instrumentalizar o docente, trata-se de promover uma mudança de paradigma, na qual o professor se reconheça como mediador do processo formativo e não apenas como transmissor de conteúdos. Essa mudança é essencial para que o estudante adulto compreenda seu papel ativo na construção do conhecimento e desenvolva gradualmente competências de planejamento, organização e avaliação de sua própria aprendizagem.

Como desdobramentos possíveis para este estudo, sugere-se, em primeiro lugar, a realização de pesquisas empíricas que investiguem a aplicação do Modelo de Transição para a Aprendizagem Autônoma (MTPA) em diferentes contextos do ensino superior, especialmente em cursos com alta concentração de estudantes trabalhadores e em ambientes de educação a distância. Em segundo lugar, recomenda-se o desenvolvimento de intervenções formativas com docentes universitários, a fim de analisar como a



formação pedagógica influencia a adoção de práticas voltadas à autonomia discente.

Além disso, novos estudos podem explorar a percepção dos próprios estudantes adultos acerca de sua autonomia, investigando fatores emocionais, cognitivos e sociais que interferem na transição de uma postura passiva para uma aprendizagem autorregulada. Também se mostra pertinente a construção e validação de instrumentos de avaliação da autonomia acadêmica, que possam auxiliar docentes no acompanhamento do desenvolvimento dessas competências ao longo da formação.

Por fim, destaca-se a necessidade de aprofundar investigações sobre o papel das tecnologias digitais nesse processo, especialmente em aulas síncronas, considerando como diferentes formatos de interação podem potencializar ou limitar o engajamento e a responsabilidade do estudante sobre sua aprendizagem. Dessa forma, amplia-se o campo de análise e contribui-se para a consolidação de práticas pedagógicas mais coerentes com as demandas da educação superior contemporânea.

#### REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2003.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W. H. Freeman, 1997.
- BIGGS, John; TANG, Catherine. **Teaching for quality learning at university**. 4. ed. Maidenhead: Open University Press, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KNOWLES, Malcolm S. **Andragogy in action: applying modern principles of adult learning**. San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- 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, 2018. p. 35-76.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- VALENTE, José Armando. **A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado**. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.).

**Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZIMMERMAN, Barry J. Becoming a self-regulated learner: an overview. **Theory Into Practice**, Columbus, v. 41, n. 2, p. 64-70, 2002.

Autor(es) da revista. Título do artigo. Nome da revista, volume, número das páginas, Ano.