ISSN: 2358-8829

O MODELO DE TRANSIÇÃO PARA A APRENDIZAGEM (MTPA): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMPROMETIDA COM O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA

Joyce Frade Alves do Amaral[1]
Michele Waltz Comarú[2]
[1] Laboratório de Comunicação Celular (LCC) – Instituto Oswaldo Cruz (IOC) – Fiocruz. E-mail: joycefaa5@hotmail.com. [2] Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) e Laboratório de Comunicação Celular (LCC) – Instituto Oswaldo Cruz (IOC) – Fiocruz. E-mail: michele.comaru@ifrj.edu.br.

INTRODUÇÃO

As transformações contemporâneas da educação têm ampliado o debate sobre a formação de sujeitos capazes de aprender, decidir e agir com responsabilidade em contextos marcados pela complexidade e pela rápida circulação de informações. Nesse cenário, o ensino centrado exclusivamente na transmissão de conteúdos mostra-se insuficiente. A escola e a universidade são chamadas a criar condições para que os estudantes compreendam os objetivos de aprendizagem, mobilizem estratégias, acompanhem o próprio progresso e transfiram conhecimentos para situações novas. A autonomia, portanto, não constitui um atributo espontâneo nem uma condição prévia exigida do aprendiz: é uma construção progressiva que depende da qualidade das experiências educativas e das formas de mediação realizadas pelo professor.

A defesa da autonomia possui longa trajetória no pensamento educacional. Freire (1996) associa o ato de ensinar ao respeito à autonomia do educando e recusa tanto o autoritarismo quanto a omissão docente. A perspectiva histórico-cultural evidencia que o desenvolvimento ocorre por meio de relações sociais e da mediação, permitindo compreender que a ação independente se forma inicialmente em atividades compartilhadas (VYGOTSKY, 2007). Os estudos sobre autorregulação, por sua vez, mostram que aprendizes autônomos estabelecem metas, selecionam estratégias, monitoram resultados e revisam seus modos de agir (ZIMMERMAN, 2002). Esses aportes convergem ao indicar que autonomia não se opõe à mediação: ela é favorecida por uma mediação intencional que se transforma conforme o estudante amplia suas possibilidades de ação.

Apesar desse reconhecimento, a autonomia aparece muitas vezes nos discursos educacionais como objetivo genérico, dissociado das decisões concretas de planejamento,

acompanhamento e avaliação. Em algumas práticas, confunde-se autonomia com abandono, liberdade sem orientação ou simples escolha entre tarefas. Em outras, o controle permanece integralmente concentrado no professor, enquanto se espera que o estudante demonstre iniciativa e responsabilidade. Essa contradição evidencia a necessidade de um referencial capaz de explicitar como a ação docente pode organizar uma passagem gradual da participação orientada para formas mais independentes, reflexivas e responsáveis de aprender.

A formação de professores é decisiva para enfrentar esse problema. Processos formativos centrados apenas na apresentação de técnicas podem estimular a reprodução de atividades sem que os docentes compreendam os princípios que orientam sua escolha. Por outro lado, uma formação comprometida com a autonomia precisa ajudar o professor a analisar finalidades, relações pedagógicas, graus de suporte, oportunidades de decisão e evidências de aprendizagem. Nóvoa (2019) defende uma formação construída na articulação entre conhecimento, profissão e trabalho coletivo; Tardif (2014) destaca que os saberes docentes são plurais e produzidos também na experiência. Essas contribuições sustentam a compreensão do desenvolvimento profissional como transformação refletida da prática.

Este estudo tem como objetivo apresentar o Modelo de Transição para a Aprendizagem (MTPA), concebido no âmbito da Teoria da Transição para a Aprendizagem (TTA), como referencial teórico para a formação de professores. O modelo organiza-se em quatro componentes interdependentes: Intencionalidade Pedagógica, Relação Pedagógica, Transferência Gradual da Responsabilidade pela Aprendizagem e Desenvolvimento Progressivo da Autonomia. A proposição busca integrar dimensões frequentemente tratadas de forma separada e oferecer uma linguagem analítica para compreender como a prática docente pode favorecer a passagem da dependência de orientações externas para uma participação progressivamente mais autorregulada.

A relevância da proposta reside em articular o desenvolvimento profissional docente e o desenvolvimento do aprendiz em um mesmo processo. O professor não desaparece à medida que o estudante se torna autônomo; sua atuação muda de natureza. Ele planeja, oferece modelos e suportes, observa respostas, regula intervenções, cria espaços de escolha e promove reflexão. O estudante, por sua vez, amplia gradualmente a capacidade de compreender objetivos, tomar decisões, monitorar estratégias, buscar apoio e avaliar resultados. O MTPA não deve ser entendido como receita, sequência rígida ou modelo já validado empiricamente, mas como proposição teórico-conceitual aberta à investigação e ao refinamento.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

A pesquisa possui natureza teórico-conceitual, abordagem qualitativa e caráter propositivo. Estudos dessa natureza não se destinam a testar relações causais ou generalizar resultados empíricos, mas a construir uma explicação articulada para determinado fenômeno com base na análise crítica de conceitos e tradições teóricas. O percurso foi orientado pela questão: quais componentes permitem compreender e orientar a ação docente comprometida com o desenvolvimento progressivo da autonomia do estudante?

O corpus teórico foi constituído por obras e estudos reconhecidos nos campos da formação docente, mediação pedagógica, autonomia, autorregulação da aprendizagem, suporte à autonomia, transferência gradual de responsabilidade e metodologias ativas. A revisão teve função integradora, buscando aproximações e tensões entre autores, e não pretendeu configurar uma revisão sistemática ou produzir indicadores bibliométricos. Foram priorizadas contribuições capazes de explicar: a natureza relacional da aprendizagem; o papel da intencionalidade docente; a provisão e retirada de suportes; a participação ativa do estudante; e a reflexão profissional sobre a prática.

A elaboração do modelo ocorreu em quatro movimentos analíticos. O primeiro consistiu na delimitação do problema conceitual, caracterizado pela fragmentação entre formação docente e autonomia discente. O segundo identificou núcleos explicativos recorrentes na literatura. O terceiro articulou esses núcleos em componentes interdependentes, definidos por sua função no processo educativo. O quarto examinou a coerência interna da proposição, suas possíveis contribuições para a formação de professores e seus limites. Como resultado desse processo, formularam-se a Teoria da Transição para a Aprendizagem como horizonte explicativo e o MTPA como representação operacional de suas relações centrais.

Por não envolver participantes, dados pessoais, intervenção ou experimentação, o estudo não demandou submissão a comitê de ética. A validade da proposição, nesta etapa, apoia-se na consistência conceitual, na articulação com a literatura e na capacidade heurística do modelo para gerar perguntas, orientar análises e subsidiar futuros desenhos de pesquisa. A validação empírica permanece como etapa posterior e deverá considerar diferentes níveis e modalidades de ensino.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Autonomia como construção relacional e autorregulada

A autonomia educacional não corresponde à autossuficiência absoluta. Aprender autonomamente inclui reconhecer limites, solicitar ajuda, utilizar recursos, colaborar e tomar decisões fundamentadas. Em Freire (1996), autonomia se relaciona à responsabilidade, à criticidade e ao reconhecimento do educando como sujeito. A autoridade pedagógica legítima não elimina a liberdade, mas cria condições para seu exercício responsável. Essa compreensão afasta duas posições extremas: o controle que impede a iniciativa e a ausência de mediação que transfere ao estudante uma responsabilidade para a qual ele ainda não dispõe de recursos.

A teoria da autodeterminação contribui ao mostrar que ambientes que apoiam autonomia, competência e pertencimento favorecem formas mais internas e sustentadas de motivação (DECI; RYAN, 2000). No contexto escolar, apoiar autonomia não significa permitir qualquer ação, mas oferecer razões compreensíveis, reconhecer perspectivas, criar escolhas significativas e manter expectativas claras. Reeve (2006) demonstra que professores podem aprender práticas de suporte à autonomia, o que aproxima esse debate da formação docente e reforça a ideia de que o clima motivacional é pedagogicamente construído.

A autorregulação da aprendizagem acrescenta uma dimensão processual. Zimmerman (2002) descreve aprendizes autorregulados como participantes ativos que antecipam tarefas, definem metas, monitoram a execução e refletem sobre resultados. Essas capacidades não surgem de uma única atividade nem se desenvolvem de maneira uniforme. Elas requerem modelagem, feedback, oportunidades de prática e reflexão metacognitiva. A autonomia, assim, deve ser observada em comportamentos e decisões situados: planejar um estudo, justificar uma estratégia, persistir diante de uma dificuldade, revisar um produto ou transferir uma aprendizagem.

Essa perspectiva tem implicações para a avaliação. Se a autonomia é progressiva, a avaliação não pode se limitar ao produto final; precisa produzir informações sobre os processos utilizados pelo estudante. Autoavaliação, avaliação por pares, registros reflexivos, rubricas compreensíveis e feedback formativo podem tornar visíveis objetivos, critérios e estratégias. Todavia, esses instrumentos somente contribuem quando integrados ao ensino e acompanhados de orientação. Solicitar reflexão sem ensinar a refletir pode converter a autonomia em nova exigência vazia.

Mediação e transferência gradual da responsabilidade

A abordagem histórico-cultural fornece base para compreender a aprendizagem como processo mediado. Vygotsky (2007) destaca que funções complexas se desenvolvem inicialmente nas relações sociais e são progressivamente internalizadas. A zona de desenvolvimento proximal evidencia a distância entre o que o aprendiz realiza sozinho e aquilo que consegue realizar com colaboração qualificada. O desafio pedagógico não é manter o estudante permanentemente assistido, mas oferecer intervenções ajustadas que ampliem sua capacidade de realizar ações futuras com menor dependência.

O conceito de scaffolding, formulado por Wood, Bruner e Ross (1976), descreve o suporte temporário oferecido durante a resolução de tarefas. O apoio pode incluir redução inicial da complexidade, demonstração, perguntas, pistas, feedback e controle da frustração. Sua característica central é a contingência: a ajuda deve responder às necessidades observadas e ser gradualmente modificada. Quando o suporte é retirado cedo demais, a tarefa pode tornar-se inacessível; quando permanece inalterado, pode consolidar dependência.

A transferência gradual da responsabilidade organiza essa mudança de participação. Fisher e Frey (2008) sistematizam um movimento entre instrução focalizada, prática guiada, aprendizagem colaborativa e atuação independente. Embora essa formulação possa sugerir uma sequência, sua aplicação precisa ser flexível e recursiva. Estudantes podem necessitar de diferentes graus de apoio conforme a tarefa, o conteúdo e o contexto. No MTPA, a transferência não é linear nem definitiva: trata-se de regulação contínua das responsabilidades por objetivos, estratégias, monitoramento e avaliação.

Metodologias ativas podem criar oportunidades para essa transferência ao envolver investigação, resolução de problemas, projetos e colaboração. Berbel (2011) relaciona metodologias ativas à promoção da autonomia, enquanto Bacich e Moran (2018) ressaltam o papel do planejamento e da mediação em experiências centradas na participação do estudante. Entretanto, o simples uso de uma estratégia ativa não garante autonomia. Uma atividade pode exigir ação intensa e, ainda assim, manter todas as decisões relevantes sob controle do professor. O que importa é como objetivos, escolhas, suportes e reflexão são organizados.

Formação docente e transformação da prática

A formação comprometida com a autonomia exige coerência entre conteúdo e forma. Não é suficiente ensinar professores a promover participação por meio de percursos formativos expositivos e prescritivos. Os docentes também precisam experimentar processos nos quais analisem problemas, tomem decisões, recebam feedback e reflitam sobre as consequências de

suas escolhas. Schön (2000) contribui ao enfatizar a reflexão na ação e sobre a ação como dimensões do desenvolvimento profissional em situações complexas.

Tardif (2014) mostra que os saberes docentes provêm de diferentes fontes e são reconstruídos na prática. Isso significa que novos referenciais precisam dialogar com experiências, crenças, rotinas e condições reais de trabalho. Um modelo conceitual pode funcionar como instrumento de leitura e planejamento, desde que não seja imposto como fórmula universal. Sua potência formativa reside em ajudar o professor a nomear dimensões da prática, formular hipóteses, comparar alternativas e produzir justificativas pedagógicas.

Nóvoa (2019) situa a formação no interior da profissão e destaca a colaboração entre universidade e escola. O MTPA converge com essa orientação ao propor que seus componentes sejam utilizados em processos coletivos de análise de práticas: estudo de casos, observação entre pares, planejamento colaborativo, análise de produções dos estudantes e investigação da própria prática. Dessa maneira, o modelo pode apoiar uma formação menos centrada em eventos isolados e mais vinculada a ciclos de planejamento, ação, documentação e revisão.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A Teoria da Transição para a Aprendizagem e o MTPA

A articulação crítica da literatura resultou na proposição da Teoria da Transição para a Aprendizagem (TTA). A teoria parte do princípio de que a aprendizagem orientada à autonomia envolve transições sucessivas nas formas de participação e responsabilidade, produzidas na relação entre estudante, professor, conhecimento e contexto. A transição não descreve uma passagem automática da dependência para a independência, mas um processo de reorganização das condições de aprendizagem, no qual suportes externos são apropriados, transformados e convertidos em recursos de autorregulação.

O Modelo de Transição para a Aprendizagem (MTPA) representa as relações centrais da TTA por meio de quatro componentes: Intencionalidade Pedagógica, Relação Pedagógica, Transferência Gradual da Responsabilidade pela Aprendizagem e Desenvolvimento Progressivo da Autonomia. Os componentes não constituem etapas estanques. Cada um influencia e é influenciado pelos demais, formando um movimento contínuo de planejamento, interação, regulação de apoios, ação discente e reflexão sobre evidências.

Componente 1 — Intencionalidade Pedagógica

A Intencionalidade Pedagógica corresponde à capacidade de planejar e justificar experiências de aprendizagem à luz de finalidades formativas explícitas. Ela envolve definir o

que se espera que o estudante compreenda e seja capaz de fazer, antecipar barreiras, selecionar desafios adequados, organizar recursos e estabelecer evidências de aprendizagem. No MTPA, o desenvolvimento da autonomia precisa ser assumido como objetivo pedagógico observável, e não como efeito secundário esperado.

Para a formação docente, esse componente sugere perguntas como: quais decisões o estudante poderá tomar? Que estratégias precisará aprender? Que apoios serão oferecidos? Como o professor reconhecerá avanços na capacidade de planejar, monitorar e avaliar? Essas questões deslocam o foco da atividade em si para o desenho das condições de aprendizagem. A intencionalidade também protege o modelo contra o ativismo metodológico, no qual a novidade de uma técnica substitui a análise de sua finalidade.

Componente 2 — Relação Pedagógica

A Relação Pedagógica constitui o espaço ético, comunicativo e afetivo em que a transição se torna possível. A autonomia exige segurança para perguntar, tentar, errar, justificar e revisar. Relações baseadas em humilhação, imprevisibilidade ou controle excessivo podem reduzir a iniciativa, mesmo quando o currículo declara valorizar o protagonismo. Em contrapartida, apoio, escuta, expectativas elevadas e critérios transparentes sustentam a participação responsável.

Esse componente não reduz a docência à dimensão afetiva. A relação pedagógica organiza o acesso ao conhecimento e regula posições de autoridade e responsabilidade. O professor mantém compromisso com objetivos e critérios, mas reconhece a perspectiva do estudante e cria oportunidades reais de voz. A formação pode explorar esse componente por meio de análise de interações, linguagem do feedback, negociação de critérios e estudo de situações em que apoio e exigência precisam ser equilibrados.

Componente 3 — Transferência Gradual da Responsabilidade pela Aprendizagem

A Transferência Gradual da Responsabilidade diz respeito à redistribuição planejada de decisões e ações antes concentradas no professor. Ela pode envolver compreender objetivos, escolher procedimentos, gerir tempo, buscar fontes, monitorar a qualidade, solicitar ajuda e avaliar resultados. A transferência é orientada por evidências: o professor observa o desempenho e ajusta o suporte, ampliando ou retomando intervenções conforme a necessidade.

O componente evita duas distorções. A primeira é a permanência de dependência produzida por explicações e correções constantes. A segunda é a retirada abrupta do apoio em nome do protagonismo. Entre esses extremos, o MTPA propõe alternância entre modelagem, prática guiada, colaboração, atuação independente e retorno ao suporte quando necessário. A

formação docente pode utilizar matrizes de responsabilidades para tornar visível quem decide, executa e avalia em diferentes momentos de uma sequência didática.

Componente 4 — Desenvolvimento Progressivo da Autonomia

O Desenvolvimento Progressivo da Autonomia constitui simultaneamente finalidade e fonte de evidências para a regulação do processo. Ele se manifesta quando o estudante passa a compreender metas, selecionar estratégias, sustentar esforços, avaliar a qualidade do próprio trabalho, tomar decisões justificadas e transferir aprendizagens. O termo progressivo reconhece que esses avanços são graduais, situados e sujeitos a oscilações.

A autonomia não é um ponto final uniforme. Um estudante pode demonstrar independência em determinada área e necessitar de mediação intensa em outra. Por isso, o MTPA propõe observar trajetórias e ampliar repertórios, evitando rótulos como “autônomo” ou “dependente”. A formação docente deve apoiar a construção de instrumentos que documentem processos, como registros de decisão, protocolos de autorregulação, portfólios e conversas reflexivas.

Interdependência e movimento do modelo

A principal contribuição do MTPA está na interdependência entre os componentes. A intencionalidade define finalidades e antecipa suportes; a relação pedagógica cria condições para participação e confiança; a transferência gradual redistribui responsabilidades; e as evidências de autonomia retroalimentam novas decisões. O movimento pode ser representado como um ciclo, mas não se limita a uma ordem fixa. Em uma situação de dificuldade, o professor pode fortalecer a relação, retomar modelagem, reorganizar o desafio ou revisar objetivos.

O modelo também articula dois desenvolvimentos. Ao aprender a planejar e regular transições, o professor amplia seu repertório profissional. Ao participar dessas experiências, o estudante amplia seus recursos de autorregulação. Assim, a prática educativa transforma simultaneamente quem ensina e quem aprende. Essa reciprocidade diferencia o MTPA de esquemas que descrevem apenas o comportamento discente ou somente a sequência de instrução.

Contribuições para programas de formação de professores

Em cursos de formação inicial, o MTPA pode funcionar como lente para analisar planos de aula, estágios e registros de observação. Licenciandos podem identificar onde se localizam as decisões, quais suportes são oferecidos e que evidências indicam progressão da autonomia. Em

formação continuada, o modelo pode orientar comunidades de prática, ciclos de investigação e revisão colaborativa de sequências didáticas.

Uma proposta formativa inspirada no MTPA pode incluir cinco movimentos: análise de concepções sobre autonomia; estudo dos quatro componentes; exame de casos reais; planejamento e implementação de uma experiência; e reflexão com base em evidências. Esses movimentos não configuram uma receita, mas exemplificam como o referencial pode ser convertido em objeto de desenvolvimento profissional. O formador precisa preservar a mesma coerência defendida para a sala de aula, transferindo progressivamente aos professores a responsabilidade por investigar e transformar suas práticas.

O modelo também pode apoiar avaliação de programas formativos. Em vez de medir apenas satisfação ou domínio conceitual, a avaliação pode investigar mudanças nas justificativas pedagógicas, na qualidade das interações, na regulação dos apoios e nas oportunidades de decisão oferecidas aos estudantes. Futuras pesquisas poderão desenvolver indicadores para cada componente e examinar relações entre práticas docentes, autorregulação, engajamento e aprendizagem.

Limites e agenda de validação

Como proposição teórico-conceitual, o MTPA possui limites. Seus componentes foram construídos por articulação da literatura e ainda não foram submetidos à validação empírica sistemática. O modelo não determina a duração das transições nem estabelece uma progressão universal. Condições institucionais, conhecimentos prévios, idade, área curricular, acessibilidade e culturas escolares podem modificar a forma como cada componente se expressa.

A agenda de pesquisa inclui validação de conteúdo com especialistas, estudos de caso, pesquisas-formação, elaboração de instrumentos observacionais e análises longitudinais. Também será necessário investigar o modelo em diferentes componentes curriculares e níveis de ensino, além de examinar sua pertinência para estudantes que demandam suportes específicos. A abertura à revisão é condição de rigor: um modelo teórico deve ser avaliado por sua capacidade de explicar, orientar e ser transformado diante das evidências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentou o Modelo de Transição para a Aprendizagem, concebido no âmbito da Teoria da Transição para a Aprendizagem, como referencial para a formação de professores comprometida com a autonomia. A proposição responde à necessidade de integrar

ISSN: 2358-8829

intencionalidade, relação pedagógica, regulação dos suportes e desenvolvimento da autorregulação em uma compreensão processual da prática educativa.

Os quatro componentes — Intencionalidade Pedagógica, Relação Pedagógica, Transferência Gradual da Responsabilidade pela Aprendizagem e Desenvolvimento Progressivo da Autonomia — permitem analisar como objetivos, interações e responsabilidades se reorganizam ao longo do processo. Sua interdependência evidencia que autonomia não resulta da retirada do professor, mas da transformação qualitativa da mediação e da participação do estudante.

Para a formação docente, o MTPA oferece uma linguagem para problematizar práticas, planejar experiências, analisar evidências e promover reflexão coletiva. Sua contribuição é teórica e heurística: o modelo organiza conceitos e produz questões capazes de orientar investigação e desenvolvimento profissional. Não pretende substituir o julgamento docente nem funcionar como técnica universal.

Conclui-se que formar professores para desenvolver autonomia requer processos igualmente intencionais, relacionais, graduais e reflexivos. A consolidação do MTPA dependerá de estudos que examinem sua clareza, pertinência e aplicabilidade em contextos diversos. A validação empírica poderá confirmar, revisar ou ampliar os componentes propostos, fortalecendo o diálogo entre teoria, formação de professores e transformação das experiências de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de professores; Intencionalidade pedagógica; Autonomia; Relação pedagógica; Teoria da Transição para a Aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACICH, L.; MORAN, J. (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. The “what” and “why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. Psychological Inquiry, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.

FISHER, D.; FREY, N. Better learning through structured teaching: a framework for the gradual release of responsibility. Alexandria: ASCD, 2008.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

NÓVOA, A. Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84910, 2019.

REEVE, J. Teachers as facilitators: what autonomy-supportive teachers do and why their students benefit. The Elementary School Journal, v. 106, n. 3, p. 225-236, 2006.

SCHÖN, D. A. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

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

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 17, n. 2, p. 89-100, 1976.

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