

## ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS NAS PRÁTICAS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

PRISCILA CÉLIA GIACOMASSI (IFPR)<sup>1</sup>

<https://orcid.org/0000-0002-8823-405X>

**RESUMO:** Estratégias metacognitivas podem ser ferramentas muito úteis, se aplicadas no processo de estruturação e execução do estágio supervisionado, especialmente nos cursos de licenciatura. Por metacognição, compreende-se um tipo elaborado de gerenciamento sobre o próprio pensamento, uma atitude autorregulatória cujo traço distintivo consiste em promover a busca constante do “aprender a aprender”. O andaimento, a documentação e a organização de registros por meio de dossiês ou portfólios, os contratos de aprendizagem firmados entre estudantes e professores, a autoavaliação e o planejamento coletivo são algumas estratégias autorregulatórias que visam instrumentalizar o estudante em contexto de estágio, para que possa atuar nele de forma autônoma e participativa. Para tanto, o contexto que envolve todas as etapas do estágio, desde a sua concepção, passando pela implementação e avaliação, deve proporcionar uma atmosfera que instigue o aluno a conduzir as suas ações e decisões com segurança e assertividade. Consequentemente, o planejamento precisa ser entendido como “coletivo”, contemplando os principais envolvidos no processo, ou seja, os professores orientador e supervisor bem como o próprio acadêmico. Para chegar a esse ponto de maneira satisfatória, a configuração final do estágio não deve ser “engessada”, mas organizada, permitindo antecipar ao mesmo tempo problemas e alternativas para resolvê-los. Tal movimento não é viável se não houver articulação entre universidade e escola visando a um constante aprimoramento dos métodos e técnicas empregados no processo. Nessa perspectiva, além de cumprirem seu papel previsto em lei de associarem de forma eficiente os conhecimentos teóricos e o fazer docente, as práticas de estágio podem se constituir em situações propícias a reflexões, iniciativas, projetos e propostas de intervenção capazes de beneficiar os atores e cenários envolvidos nessa ação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio. Metacognição. Autorregulação. Teoria. Prática.

## METACOGNITIVE STRATEGIES IN SUPERVISED INTERNSHIP PRACTICES

**ABSTRACT:** *Metacognitive strategies can be very useful tools if applied in the process of structuring and executing the supervised internship, especially in undergraduate courses. Metacognition is an elaborated type of management over one's own thinking, a self-regulatory attitude whose distinctive feature consists of promoting the constant search for “learning to learn”. Scaffolding, documentation and organization of records through dossiers or portfolios, learning contracts agreed between students and teachers, self-evaluation and collective planning are some self-regulatory strategies that aim to equip the student in the context of an internship so that he/she can act in an autonomous and participatory way. Therefore, the context that involves all stages of the internship, from its planning, through implementation and evaluation, should provide an atmosphere that instigates the student to conduct his/her actions and decisions self-assuredly and assertively. Consequently, its planning needs to be understood as “collective”, considering the main ones involved in the process, that is, the guiding and supervising professors as well as the student himself/herself. In order to reach this point in a satisfactory way, the final configuration of the internship should not be “plastered”, but extremely organized, allowing at the same time to anticipate problems and alternatives to solve them. This is not feasible if there is no effective articulation between university and school with a view to*

<sup>1</sup> Doutora em Letras pela Universidade Federal do Paraná e Professora de Línguas Portuguesa e Inglesa no Instituto Federal do Paraná. E-mail: [priscila.giacomassi@ifpr.edu.br](mailto:priscila.giacomassi@ifpr.edu.br)

*constantly improving the methods and techniques used in conducting the procedures inherent to the internship practices. From this perspective, in addition to fulfilling their role provided by law to articulate theoretical knowledge and teaching, internship practices can constitute situations conducive to reflections, initiatives, projects and intervention proposals capable of benefiting actors and scenarios involved in this process.*

**KEYWORDS:** Academic Internship. Metacognition. Self-regulation. Theory. Practice.

## INTRODUÇÃO

As práticas de estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, para além de sua natureza compulsória, são essenciais no processo de ensino-aprendizagem, oportunizando a articulação entre teoria e prática de forma significativa, reflexiva e produtiva. Para que o momento do estágio seja o mais eficiente possível, é essencial que o aluno, trabalhando em cooperação com o professor orientador e supervisor, administre suas atribuições de modo autônomo e participativo. Torna-se imperativo, portanto, que o aluno adquira o domínio sobre os principais aspectos relativos ao estágio e tenha condições de identificar os espaços em que sua intervenção pode ser produtiva e gerar mudanças positivas. É isso o que se entende como *metacognição*, a qual consiste basicamente em um processo que visa a promover o autoconhecimento, desenvolver atitudes autorregulatórias, tais como tornar-se consciente sobre o processo de resolução de problemas, estabelecer-se metas, delinear um plano de ação e aderir a ele. Ou seja, trata-se do processo da “cognição sobre o fenômeno cognitivo” (FLAVELL, 1979, p. 906). As estratégias metacognitivas consistem, portanto, em compreender de que forma “o sujeito monitora seus processos de pensamento, regulando-os de forma a alcançar um determinado objetivo” e como utiliza estratégias cognitivas para “gerir o próprio pensamento durante a execução de uma tarefa, ou seja, de guiar, avaliar, corrigir e regular o processo de resolução de problemas” (PINTO; MARCOTTI, 2018, p. 170). Para John Hattie (2017), professor e pesquisador do desempenho dos estudantes na educação formal, por meio de ferramentas e encaminhamentos metacognitivos, é possível maximizar o seu êxito acadêmico:

Proporcionar aos alunos estratégias de aprendizagem é muito poderoso. A próxima etapa é fornecer oportunidades para que pratiquem essas estratégias, seguida pela oportunidade de assegurar que as estratégias escolhidas são eficientes. Isso é a essência da ideia de aprender a aprender: trata-se da intenção de utilização, consistência na utilização adequada das estratégias e em saber quando as estratégias escolhidas são eficientes. Esse aprender a aprender é frequentemente chamado de “autorregulação”, cujo termo destaca as decisões necessárias ao aluno no processo de aprendizagem (HATTIE, 2017, p. 92).

A metacognição, portanto, implica basicamente uma atitude autorregulatória cujos atributos mais desejáveis para aprendizes, segundo Hattie (2017), podem ser elencados como os de *automonitoramento*, *autoavaliação*, *autoanálise* e *autoensino*, ou seja, eles incentivam e viabilizam um aprendizado contínuo e autônomo. Para Alcântara (2014, p. 46), amparado nos estudos de Bruner (1976), a autorregulação corresponde à “necessidade de se refletir sobre as próprias condutas emitindo observações produtivas sobre o próprio desempenho”. Quando o estudante atinge um nível de maturidade que promova seu auto gerenciamento, ele está a caminho da excelência tanto em termos acadêmicos como profissionais, assim como destaca Alcântara (2014): “Uma vez que as atitudes metacognitivas e autorregulatórias tenham sido incorporadas aos hábitos do estudante, ele estará apto, então, a iniciar uma jornada de aprendizagem em outro patamar: iniciará seu caminho rumo à expertise” (p. 49). Em se tratando

das práticas de estágio, isso significa que o acadêmico, ao concluir o curso, não estará no início de uma trajetória de excelência no âmbito de sua atividade profissional, mas que já se encontra em pleno processo organizado e consciente de planejamento e execução das funções relacionadas à sua área com domínio sobre métodos e técnicas de sua implementação a partir de uma “capacidade de atuação mais ampla e precisa dentro desse determinado campo” (ALCÂNTARA, 2014, p. 50).

## **ESTRATÉGIAS METACOGNITIVAS APLICADAS AO ESTÁGIO SUPERVISIONADO**

É importante lembrar que a integralização dos cursos de licenciatura está condicionada ao cumprimento das práticas de estágio - de acordo com as especificações constantes do Projeto Pedagógico de cada curso”<sup>2</sup>. Portanto, é importante estar atento para evitar que essa obrigatoriedade tanto esvazie o seu significado e propósito, como evidencie um nível de comprometimento raso que leva, conseqüentemente, à pouca reflexão sobre a prática, bem como ao desestímulo para promover as intervenções necessárias nesse contexto.

O estágio acadêmico está preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996 que, em seu parágrafo único do artigo 61, dispõe sobre a natureza e objetivos de sua implementação. De acordo com essa norma, a formação dos profissionais da educação tem como os dois principais fundamentos: “I - a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; II - a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço” (BRASIL, 1996). Igualmente, a Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes, especifica, em seu artigo 1º § 1º, que este é um “ato educativo escolar supervisionado” integrante do “itinerário formativo do educando” e deve ser

desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

O estágio, portanto, tem o papel de atuar na interface entre o meio acadêmico e profissional, como disposto no parágrafo segundo do mesmo artigo: “§ 2º O estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008). A noção de que o exercício dessa prática curricular tem potencial de instrumentalizar o estudante para atuar e intervir em seu próprio contexto é corroborada por estudiosos do tema, como Wolf e Gomes (2006), para quem,

[a] essência da atividade prática por meio do estágio é o processo de ensino-aprendizagem na realidade histórico-social, é a intervenção docente do estagiário/acadêmico na realidade de maneira sistemática, objetiva e intencional, com o intuito de combater o antagonismo existente entre as duas etapas envolvidas no contexto de profissionalização docente: teoria e prática (WOLF; GOMES, 2006, p. 6809).

---

<sup>2</sup> De acordo com a Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, em seu artigo 2º, parágrafo 3º, “[a]s atividades de extensão, de monitorias e de iniciação científica na educação superior, desenvolvidas pelo estudante, somente poderão ser equiparadas ao estágio em caso de previsão no projeto pedagógico do curso”.

Da mesma forma, a prática não pode ser dissociada dos mecanismos teóricos necessários para a formação do discente. Essa ideia é corroborada por Calderano (2014, p. 27), professora e pesquisadora em educação, que entende o estágio como um tipo de “docência compartilhada” cujas atividades são desenvolvidas “simultaneamente pelos professores da universidade e da escola e que ao estagiário cabe participar ativamente desse processo, entendendo que sua formação se dá nos dois campos, os quais, por sua vez, estão ligados dialeticamente - um realimentando o outro”.

O papel dos professores envolvidos no processo do estágio também está contemplado na lei nº 11.788, que, no primeiro parágrafo do seu artigo 3º, discrimina “o estágio, como ato educativo escolar supervisionado, [o qual] deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e por supervisor da parte concedente”. Para fins de clareza nas atribuições de cada um, é importante nos reportarmos novamente à mesma lei que caracteriza e distingue os papéis e atribuições do orientador e do supervisor de estágio, como sumariza Fagundes (2014, n.p.):

Destarte, entendo restar nitidamente diferenciadas as figuras do orientador de estágio, que é integrante do corpo docente da instituição de ensino, responsável pela adequação pedagógica das atividades previstas nos planos individuais de estágio de cada estudante, e do supervisor de estágio, que é profissional da entidade concedente, responsável pela adequação técnica das atividades desenvolvidas pelos estudantes em cumprimento de seus respectivos planos de atividades.

Outro fator que nitidamente promove tal diferenciação, é a exigência que os orientadores de estágio, por serem integrantes do corpo docente da instituição, atendam aos requisitos relativos à titulação e ao regime de trabalho, o que, evidentemente, não se aplica aos supervisores.

Visando dirimir as dificuldades e potencializar os sucessos da prática de estágio, é imprescindível que a interação e a cumplicidade entre o acadêmico e o professor orientador e supervisor sejam priorizadas. Essa é a principal chave para que o estudante desenvolva uma postura autônoma e participativa, centrada no movimento constante do “aprender a aprender”. Essa independência do estudante com relação ao seu processo de formação é tão importante que é assunto central de uma das obras mais importantes do educador mundialmente conhecido e Patrono da Educação Brasileira, Paulo Freire. *Pedagogia da Autonomia* (1996) é um livro voltado para a formação dos educadores que almeja fazer com que reflitam sobre formas de promover a independência e conseqüente emancipação dos educandos. O autor insiste que é necessário que o “formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se com sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (FREIRE, 2009, p. 22). Ou seja, essa ideia encerra os dois conceitos básicos indicados também por Vasconcellos (2009) como imprescindíveis de uma gestão moderna dos sistemas educacionais em relação ao estudante: autonomia e participação. A autora explica:

Quando esses fatores são percebidos como inerentes aos sistemas educacionais, fica bastante claro que as questões da educação não se limitam às paredes da sala de aula, já que a autonomia se constitui na faculdade de se governar por si mesmo e participação significa tomar parte. Ambas as definições trazem, implícitas, a não delimitação de espaços, para que o estudante possa atuar efetivamente e se construir enquanto sujeito, enquanto cidadão (VASCONCELLOS, 2009, p. 90).

Para que esse tipo de postura possa encontrar lugar de manifestação, é necessário que se entenda que [o estágio] não deve ser realizado de maneira mecânica e limitante, como bem postula Calderano (2014, p. 85): “A experiência de estágio não é unívoca. Discrepâncias acontecem. Mesmo em meio a diversidades e conturbações estruturais, algumas pessoas - professores e/ou alunos - conseguem quebrar regras e propor a superação dos obstáculos encontrados”. Para corroborar com essa visão, a autora menciona a contribuição do sociólogo Giddens (1998), o qual postula que a “estrutura é dual”, pois, ao mesmo tempo que constrange, possibilita: “Da mesma forma que o agente social pode se deixar constranger por ela, ele também pode ter uma autonomia relativa em relação a ela. Isso se dá pela reflexividade, pelo poder de ação do agente social, que, segundo Giddens, não é uma marionete social” (CALDERANO, 2014, p. 85).

Incentivar a autonomia do estudante na sua trajetória acadêmica e, em particular, na implementação de suas práticas de estágio, não implica o entendimento que equivaleria a “abandoná-lo à própria sorte”. Pelo contrário, de acordo com a abordagem sociointeracional, assim como postulada por Santos (2012), “a aprendizagem ocorre a partir do desenvolvimento de um contexto de apoio (ou *andaimento*) proporcionado por um par mais competente. Este “par mais competente” pode ser o professor, um colega, ou livros” (p. 35). Severo e Kramer (2016) expõem de forma pormenorizada como funciona esse conceito e sua relação com a aprendizagem:

O conceito de andaimento (*scaffolding*), proposto por Wood, Bruner e Ross (1976), parte do conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) presente na teoria sociocultural de Vygotsky e refere-se à quantidade de assistência prestada pelo especialista ao aprendiz de modo a colocá-lo em uma zona proximal de aprendizagem, oferecendo e retirando a assistência conforme a necessidade do aprendiz. Assim, a aprendizagem pode ser otimizada a partir da resolução de problemas com o auxílio de indivíduos que já tenham desenvolvido tal habilidade e/ou com o auxílio de artefatos culturais como ferramentas de apoio para mediar o processo de aprendizagem. Essas ferramentas de apoio podem ser de ordem material (livros, dicionário, computador) e/ou simbólica (a escrita, por exemplo) (SEVERO; KRAMER, 2016, p. 2).

Da mesma forma que os mecanismos de ensino e aprendizagem se tornam mais produtivos ao lançarem mão do que a autora chama de “andaimento”, também as práticas de estágios podem ser realizadas de uma forma mais dinâmica, eficiente e, principalmente, conferindo mais autonomia aos discentes. Chauí (1980) ilustra de forma alegórica qual seria a postura ideal do professor num contexto como esse:

Ao professor não cabe dizer: “faça como eu”, mas “faça comigo”. O professor de natação não pode ensinar o aluno a nadar na areia fazendo-o imitar seus gestos, mas leva-o a lançar-se n’água em sua companhia para que aprenda a nadar, lutando contra as ondas, fazendo seu corpo coexistir com o corpo ondulante que o acolhe e repele, revelando que o diálogo do aluno não se trava com seu professor de natação, mas com a água (CHAUÍ, 1980, p. 39).

Uma conduta comprometida com o sucesso do desempenho acadêmico do aluno é essencial para gerar o vínculo de confiança entre ele e o professor. Nas palavras de Hattie (2017, p. 14), “o que os professores fazem faz a diferença - mas o que mais importa é ter uma atitude adequada em relação ao impacto que eles apresentam. Uma atitude adequada, combinada a ações adequadas, trabalham juntas para alcançar um efeito positivo na aprendizagem”. De fato, a postura adotada pelo professor de estágio, em particular a do orientador, é crucial para os rumos a serem tomados e para os resultados do processo como

um todo. Calderano (2014, p. 77) reitera essa premissa ao afirmar que o “papel e a postura do professor da universidade podem contribuir ou não para a expansão do aprendizado do acadêmico, potencializando ou não as possibilidades oferecidas pelo campo de estágio como aprendizado fecundo”. Além do planejamento prévio e da visão panorâmica do processo de cada uma das etapas, ele deve, primeiramente, estar comprometido com o autoaprendizado consistente e constante. É o que vai gerar segurança nos alunos que enfrentam cada etapa de seu estágio sabendo que o professor orientador atua, juntamente com ele e o professor supervisor, como um administrador eficiente do estágio. O docente engajado que se importa realmente com o processo educativo deve ele mesmo ser um estudioso em sua área de atuação. Essa expertise é, inclusive, um dos saberes fundamentais que Paulo Freire (2009, p. 68) atrela à natureza da experiência educativa: “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho”. E como a natureza do estágio está sempre vinculada à dicotomia teoria e prática, essa é uma área que não pode ser ignorada no processo de formação permanente de professores. Para Freire (2009, p. 39), “o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser tal modo concreto que quase se confunde com a prática”. Para que o aluno estagiário possa transitar de forma segura por essas duas esferas, é imprescindível que desenvolva e mantenha uma conduta orientada pela organização de suas atividades e manutenção de registros, aspecto, inclusive, previsto pela Lei nº 11.788 que, em seu Art. 3º § 1º, regula a documentação das práticas de estágio as quais devem ser comprovadas “por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final”.

Uma das estratégias que ajuda a promover a autonomia e a participação positiva do aluno durante o estágio é forjar nele um comprometimento com a organização dos registros de atividades, dos relatórios e da avaliação dessas práticas, o que pode acontecer através do uso de um dossiê ou *portfólio* - seja ele em formato físico ou digital - que reúna os documentos relacionados ao estágio durante o curso. Um *portfólio* com fins educativos pode ser definido, como apontam Carlberg; Pilatti; Junghans (2006, p. 112) “como um continente facilitador da reconstrução e da reelaboração do processo de aprendizagem”. É nesse mesmo tipo de dossiê que deveriam estar de forma continuada - independentemente do encerramento do semestre ou ano letivo - os comprovativos dos diversos procedimentos de estágio, a carga horária (cumprida e a cumprir), os registros junto ao professor orientador e supervisor e as amostras das atividades realizadas com os alunos. Essa é uma ferramenta eficiente, já que se reveste do papel de

auxiliar concreto da memória individual e/ou grupal. Se bem utilizado pela escola, é um instrumento dinâmico de avaliação realizada pelo próprio estudante, em interação com os pares do processo educativo. Isso oportuniza a circulação do conhecimento, mas resguarda o significado que é particular a cada sujeito.

A utilização do portfólio como um instrumento de avaliação permite ao estudante (e ao professor) identificar em que momento da aprendizagem ele se encontra, de que vai precisar e aonde deseja chegar. Assim, possibilita-se a organização de metas a curto, médio e longo prazo (CARLBERG; PILATTI; JUNGHANS, 2006, p.112).

Outra estratégia para incentivar uma postura autorregulatória no estudante durante o estágio é a aderência aos contratos de aprendizagem firmados entre ele e professores orientadores e supervisores. É primeiramente imprescindível que esses acordos sejam muito

bem “amarrados”. Em outras palavras, as estratégias de ação e os critérios de avaliação devem ser estabelecidos e acordados por todas as partes logo no início do processo. A esses “contratos” (que abrangem os encaminhamentos, os objetivos, a metodologia e os critérios avaliativos), alguns educadores referem-se como consignas, que, nas palavras de Calberb (2006), equivaleriam a instruções que “ocupam o lugar de intervenção operativa, no sentido que criam situações, promovem a comunicação e levam os aprendentes/ensinantes (alunos e professores) ao constante exercício de autonomia individual e grupal” (p. 106). Quanto mais se incentive a autonomia do estudante em seu trânsito pelos caminhos das diferentes etapas de um estágio, mais complexa se torna sua coordenação por parte dos professores que o orientam e supervisionam. Nesse sentido, vale destacar que as consignas são intervenções operativas realizadas por meio de “instruções muito bem elaboradas” e que levam a uma atitude “predominantemente operativa”, que consiste em oferecer ao educando “um continente seguro, onde as margens estão definidas” (CARLBERG, 2006, p. 106-108). A partir dos pressupostos do educador Knowles (2009), Alcântara (2014, p. 85) entende que, de maneira pragmática e visando ao sucesso de sua implementação, um contrato de aprendizagem “deve ser discutido entre as partes, professor e aluno, no primeiro encontro. Uma vez acordado, deve ser registrado por escrito”. De fato, improvisos e tratativas informais são nocivas em se tratando do mecanismo complexo e com vários atores e cenários que o estágio circunscreve. Apesar de não se buscar uma fórmula engessada e limitadora, as práticas de estágio devem ser balizadas por instruções simples e extremamente claras, acordadas entre as partes envolvidas no processo e devidamente documentadas.

É necessário pontuar que, para que os relatórios finais de estágio também não venham a tornar-se um fim em si mesmos, eles devem ser elaborados de forma a contemplar, além da avaliação, instrumentos autoavaliativos que promovam reflexões e propostas de intervenção no contexto de atuação do estagiário. Nessa linha, Calderano (2014, p. 28) ressalta “a necessidade de uma abordagem avaliativa frente ao estágio curricular, na qual se preveja também a autoavaliação desenvolvida por aqueles que realizam o estágio em seus diferentes papéis”. Uma vez que a metacognição é basicamente a expressão de condutas autorregulatórias, a autorreflexão assume um papel de protagonismo que não pode ser ignorado.

A adoção de estratégias metacognitivas é essencial no encaminhamento de práticas de estágio, no sentido de promover a autonomia e a participação do aluno de forma mais proveitosa. Weil (2002, p. 42) reforça a importância desse tipo de perfil do educando ao afirmar que “o novo paradigma substitui o conceito de aluno (aquele que é ensinado), pelo de estudante (que participa ativamente do processo, que assume e dirige a própria transformação)”. Essa noção também é reiterada por Hattie (2017, p. 14), para quem a prática educativa acontece de forma eficiente e profícua quando, entre outros fatores, “há pessoas ativas e apaixonadas envolvidas (professores, alunos, pares) participando no ato de aprendizagem”. Trata-se de uma espécie de “retroalimentação” muito saudável e que promove aperfeiçoamento acadêmico e profissional de todos os atores envolvidos no momento de ensinar e aprender:

Trata-se de professores vendo aprendizagem através dos olhos dos alunos, e de alunos vendo o ensino como a chave para sua aprendizagem contínua. A característica notável dessas evidências é a de que os maiores efeitos sobre a aprendizagem dos alunos ocorrem quando os professores se tornam alunos da sua própria aprendizagem e quando os alunos se tornam seus próprios professores. Quando os alunos se tornam seus próprios professores, exibem os atributos auto regulatórios que parecem ser mais desejáveis para aprendizes (automonitoramento, autoavaliação, autoanálise e autoensino) (HATTIE, 2017, p.14).

Entendendo que a autorregulação é o traço distintivo da metacognição, ela deve ser entendida ao mesmo tempo como meta e objeto de análise de forma reiterada no processo de ensino-aprendizagem. Nas palavras de Alcântara (2014), a “aprendizagem autorregulada facilita o desenvolvimento de tarefas de aprendizagem e a flexibilidade na aplicação de uma variedade de estratégias específicas, incluindo a monitoração, elaboração e gerenciamento de esforços” (p. 46). Cabe, portanto, à instituição de ensino - e na linha de frente, o professor orientador e supervisor de estágio - colaborar no processo de organização do “conhecimento metacognitivo do estudante”, fornecendo-lhe ferramentas e estratégias para a realização eficiente das diversas demandas relacionadas ao estágio. Para que essa parceria seja produtiva e o momento do estágio aconteça de forma harmoniosa e profícua, a articulação entre a universidade e a escola não pode ser deixada para segundo plano. Como pontua Calderano (2014, p. 77), é emergencial dar “mais atenção às relações estabelecidas entre universidade e escola e desenvolver um olhar mais atento ao professor da escola básica como supervisor de estágio, reconhecendo nele seu poder de formação, mas também reconhecendo que muitas vezes ele necessita de orientações”. É importante lembrar que o professor da escola básica tem também um papel formativo na vida profissional do estudante. Dessa forma, como postulado por Calderano (2014, p. 85), torna-se imperativo preservar “uma estrutura institucional que dê respaldo a um trabalho de formação mais orgânico entre universidade e escola, entre teoria e prática, para superar seus desafios”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando se trata daquilo que poderíamos chamar de “compartilhar aprendizagens” como uma das principais características da prática do estágio, torna-se relevante apreender e implementar estratégias metacognitivas, as quais, além de criarem mecanismos que instigam o estudante a desenvolver uma postura autorregulatória, levam esse momento a ter um caráter mais significativo, com propósito e não como um fim em si mesmo. Para tanto, é fundamental que o seu planejamento seja elaborado de forma coletiva, com base na experiência e no estudo sobre dos procedimentos inerentes ao processo. Esse tipo de abordagem estimula o protagonismo e a sensação de pertencimento por parte do aluno, o qual, em conjunto com o professor, tem condições de visualizar o percurso a ser trilhado de modo prospectivo e interativo. Igualmente, instrumentaliza o professor para antecipar situações de difícil ou complexa realização e orientar o aluno sobre como contorná-las. Ademais, possibilita identificar a necessidade de eventuais mudanças de rotas, bem como propor redirecionamentos e tomadas de decisões.

Um tipo de prática de estágio nesses moldes favorece a concentração esforços na busca pela excelência em termos de organização e implementação de cada uma de suas etapas e possíveis desdobramentos. A organicidade aliada à organização, além de promover uma atmosfera de segurança, estimula a adoção de mecanismos de autogerenciamento dos pensamentos e, conseqüentemente, leva os agentes do estágio curricular, em especial nos cursos de licenciatura, a agir de forma mais autônoma e participativa. Uma vez que esse momento é uma excelente oportunidade para gerar reflexões e análises, é sempre oportuno ressaltar que ele tem o potencial de viabilizar propostas e iniciativas de intervenção que beneficiem todos os atores e cenários envolvidos nessa ação - algo tão necessário no carente campo educacional brasileiro.

## REFERÊNCIAS

- ALCÂNTARA, Marcelo Silveira de. **Metacognição e auto-regulação na graduação universitária**: estratégias de estudo individual e ensino-aprendizagem em contexto de iniciação à expertise. 254 f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2014.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**/ nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm) Acesso em: 28 jan. 2021.
- BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11788.htm) Acesso em: 29 jan. 2021.
- CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência compartilhada entre universidade e escola**: formação no estágio curricular. São Paulo: FCC/SEP, 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/textosfcc/issue/download/305/67> Acesso em: 29 jan. 2021.
- CARLBERG, Simone. Considerações. In.: **O processo educativo**: articulações possíveis frente à diversidade. São José dos Campos: Pulso, 2006, p. 106-108.
- CARLBERG, Simone; PILATTI, Elisângela; JUNGHANS, Marianne Kollarz. Portfólio: Instrumento-meio de educação. In.: **O processo educativo**: articulações possíveis frente à diversidade. São José dos Campos: Pulso, 2006, p. 111-128.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Ideologia e Educação**: educação e sociedade. São Paulo: Cortez, 1980.
- HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como maximizar o impacto da aprendizagem. (Trad.) Luís Fernando Marques Dorvillé. Porto Alegre: Penso: 2017.
- FAGUNDES, Gustavo. **Educação Superior Comentada**. A diferença entre as figuras de orientador e supervisor de estágio na educação superior. Ano 2 Nº 16 de 15 a 21 de julho de 2014. Disponível em: <https://abmes.org.br/colunas/detalhe/1105/educacao-superior-comentada-%E2%80%93-a-diferenca-entre-as-figuras-de-orientador-e-supervisor-de-estagio-na-educacao-superior#> Acesso em 31 jan. 2021.
- FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, No. 10, 906-911, October, 1979. Disponível em: [http://jwilson.coe.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavel%20\(1979\).pdf](http://jwilson.coe.edu/EMAT7050/Students/Wilson/Flavel%20(1979).pdf) Acesso em: 26 abr. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra. 2009.
- PINTO, Rosimar Sabino; MARCOTTI, Paulo. Metacognição - uma proposta de intervenção psicopedagógica no Ensino Fundamental I. **Revista de Pós-Graduação Multidisciplinar**, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 169-178, mar. 2018/set. 2018. Disponível em: <https://www.fics.edu.br/index.php/rpgm/article/view/781/711> Acesso em: 28 jan. 2021.
- SANTOS, Denise. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. Barueri: Disal, 2012.
- SEVERO, Suzan Severo de; KRAMER, Rossana. **O professor de Inglês e o livro didático**: uma relação crítico-dialógica. XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação - Mentis Inquietas: pessoas, experiências e atitudes. SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis, Porto Alegre, RS - 24 a 28 de outubro de 2016. Disponível em: [https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos\\_trabalhos\\_2017/4368/1695/2039.pdf](https://www.uniritter.edu.br/files/sepesq/arquivos_trabalhos_2017/4368/1695/2039.pdf) Acesso em: 31 jan. 2021.
- VASCONCELLOS, Maria de Nazareth Machado de Barros. **Gestão de Sistemas Educacionais**. Curitiba, IESDE Brasil S.A., 2009.
- WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz**: por uma nova consciência e educação. São Paulo: Gente, 2002.
- WOLF, Rosângela Abreu do Prado; GOMES, Thaís de Sá. A prática de estágio supervisionado no Ensino Superior. IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2006 – PUC-PR. **Anais...** Curitiba: 2006. Disponível em: [https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3174\\_1460.pdf](https://educere.bruc.com.br/cd2009/pdf/3174_1460.pdf) Acesso em: 28 jan. 2021.

Recebido em 01-02-2021  
Revisões requeridas em 15-04-2021  
Aceito em 10-05-2021