

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Metodologia metacognitiva na metaformação com estudantes universitários do Brasil e de Portugal

*Metacognitive methodology in meta-formation with university
students from Brazil and Portugal*

*Metodología metacognitiva en metaformación con estudiantes
universitarios de Brasil y Portugal*

Evelise Maria Labatut Portilho ^[a] 

Curitiba, PR, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Doris Beraldo ^[b] 

Curitiba, PR, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Giovani de Paula Batista ^[c] 

Curitiba, PR, Brasil

Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

Como citar: PORTILHO, Evelise Maria Labatut; BERALDO, Doris; BATISTA, Giovani de Paula. Metodologia metacognitiva na metaformação com estudantes universitários do Brasil e de Portugal. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, PUCPRESS, v. 25, n. 87, p. 2335-2346, dez. 2025. <https://doi.org/10.7213/1981-416X.25.087.AO04>

^[a] Doutora em Educação (Universidade Complutense de Madrid), e-mail: eveliseportilho@gmail.com

^[b] Doutoranda em Educação (PUC-PR), e-mail: dorisberaldo@gmail.com

^[c] Doutora em Educação (PUC-PR), e-mail: giovani.batista@escola.pr.gov.br

Resumo

Este artigo apresenta a estrutura da primeira parte do programa de metaformação *online* desenvolvido para estudantes universitários do Brasil e de Portugal, cujo objetivo foi fomentar a internacionalização da metodologia metacognitiva em programas de formação. O programa foi elaborado para ajudar a desenvolver estratégias metacognitivas que promovam a ampliação da autonomia, a cooperação social e a compreensão da diversidade humana. Este estudo apresenta a primeira etapa do processo da metaformação, que abrangeu sete encontros semanais, durante o 2.º semestre de 2023, com duração de uma hora e meia cada, envolvendo temas escolhidos a partir da realidade dos estudantes universitários dos dois países. A escolha por esta metodologia visa provocar o olhar do estudante para si, na tomada de consciência, regulação e transformação do próprio processo de aprendizagem. Os resultados indicam que a metodologia metacognitiva oportuniza o desenvolvimento das estratégias metacognitivas, levando o estudante ao ato de aprender a aprender.

Palavras-chave: Metodologia Metacognitiva. Metaformação. Internacionalização. Estudantes Universitários.

Abstract

This article presents the structure of the first phase of the Meta-formation Program, developed in an online format for university students from Brazil and Portugal. The program aimed to promote the internationalization of metacognitive methodology within educational training contexts. Designed to foster metacognitive strategies, the Meta-formation Program sought to enhance autonomy, social cooperation, and the understanding of human diversity. We describe the initial stage of the metaformation process, which consisted of seven weekly meetings held during the second semester of 2023, each lasting ninety minutes. The topics addressed were selected based on the lived realities of university students in both countries. The methodological approach encouraged students to engage in self-reflection, awareness, regulation, and transformation of their own learning processes. The results indicate that the metacognitive methodology offers opportunities for developing metacognitive strategies, guiding undergraduate students toward the process of learning how to learn.

Keywords: Metacognitive Methodology. Meta-formation. Internationalization. University Students.

Resumen

Este artículo presenta la estructura de la primera fase del Programa de Metaformación, desarrollado en formato virtual para estudiantes universitarios de Brasil y Portugal. El programa tuvo como objetivo promover la internacionalización de la metodología metacognitiva en contextos de formación educativa. Diseñado para fomentar estrategias metacognitivas, el Programa de Metaformación buscó potenciar la autonomía, la cooperación social y la comprensión de la diversidad humana. Describimos la etapa inicial del proceso de metaformación, que consistió en siete reuniones semanales celebradas durante el segundo semestre de 2023, cada una con una duración de noventa minutos. Los temas abordados se seleccionaron con base en las realidades vividas por los estudiantes universitarios de ambos países. El enfoque metodológico animó a los estudiantes a participar en la autorreflexión, la conciencia, la regulación y la transformación de sus propios procesos de aprendizaje. Los resultados indican que la metodología metacognitiva ofrece oportunidades para el desarrollo de estrategias metacognitivas, guiando a los estudiantes de pregrado hacia el proceso de aprender a aprender..

Palabras clave: Metodología metacognitiva. Metaformación. Internacionalización. Estudiantes universitarios.

Introdução

Neste artigo apresentamos a estrutura do programa de metaformação *online* desenvolvido para estudantes universitários do Brasil e de Portugal. Primeiramente, foi realizado um acordo de mobilidade entre uma Universidade do Brasil e outra de Portugal, especificando os detalhes do projeto intitulado *Experiência intercultural com estudantes universitários*. O objetivo de todo o programa foi oferecer uma formação aos estudantes do curso de Licenciatura em Pedagogia (Brasil) e Licenciatura em Educação (Portugal), voltada ao desenvolvimento de estratégias metacognitivas que promovam a ampliação da autonomia, a cooperação social e a compreensão da diversidade humana.

Para este texto, divulgamos a primeira etapa do processo da metaformação, que abrangeu sete encontros semanais, durante o 2º semestre de 2023, com duração de uma hora e meia cada, envolvendo temas escolhidos a partir da realidade dos estudantes universitários dos dois países.

O desenvolvimento dos encontros, das técnicas e dos instrumentos se baseou na metodologia de pesquisa metacognitiva, construída a partir das experiências do grupo de pesquisa Grupo de Pesquisa Aprendizagem e Conhecimento da Prática Docente. Essa metodologia oferece aos participantes momentos de tomada de consciência e autorregulação em direção às possíveis transformações em seu próprio processo de aprendizagem. Em um programa de formação continuada, a metodologia metacognitiva “estimula o aprender a aprender quando solicita a tomada de consciência e a regulação das atividades cognitivas de seus participantes, em direção à transformação da prática” (Portilho; Silva; Batista, 2023, p.4).

Esse movimento assinala o que denominamos metaformação — a formação que vai além dos conteúdos acadêmicos propostos nos cursos de graduação porque estimula, por meio da reunião entre os participantes, o olhar para si a partir do contato com o outro (Portilho, 2025).

Durante os encontros, estimulamos a construção de uma rede interativa de estudantes conectados entre si por um objetivo comum e comprometidos com uma tarefa. O grupo se reuniu pela plataforma *Zoom*, discutiu o tema do dia por meio das redes de conversa e se comprometeu a realizar as atividades, postadas na plataforma *Google Classroom*, no período entre os encontros.

A pesquisa realizada, pautada no método da fenomenologia hermenêutica e na metodologia metacognitiva, se propôs a descrever e a interpretar os dados, levando em consideração o movimento intra e intersubjetivo dos participantes em direção à potencialização das aprendizagens.

A metodologia metacognitiva, no campo da Educação, como proposta pelo grupo de pesquisa (omitida a identificação), implica a reflexão sobre os sucessos e limitações no planejamento, no monitoramento e na avaliação de suas práticas e atitudes com seus pares.

A partir dessa perspectiva, objetivamos fomentar a internacionalização da metodologia de pesquisa denominada metacognitiva durante programas de formação.

Metodologia metacognitiva na metaformação de estudantes universitários

O Grupo de Pesquisa (omitida a identificação) tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem humana e a formação continuada de docentes, discentes e especialistas da área da Educação. No desenvolvimento de programas de formação em diferentes realidades, notamos que deveríamos fugir do modelo tradicional de formação que enaltece a oralidade do especialista convidado (palestras e cursos no modelo tradicional), deixando pouco ou nenhum espaço para os envolvidos reelaborarem as informações recebidas, convertendo-as em conhecimentos.

Foi quando, intencional e originalmente, buscamos na metacognição o respaldo metodológico necessário para uma formação que levasse o sujeito a volver os olhos para si, no contato com o outro. A metacognição pode ser efetivamente considerada o suporte para o aprender a aprender, potencializando o desenvolvimento de formas eficazes

de lidar com o meio, a regulação e a organização dos próprios processos cognitivos (Portilho; Brojato, 2021), essenciais para a criação de estratégias frente a realidades tão complexas, como é a realidade escolar.

O conceito de metacognição utilizado neste artigo está pautado no modelo proposto por Mayor, Suengas e Marques (1995). Esses autores concebem a atividade metacognitiva como detentora de dois componentes básicos a todos os outros modelos epistemológicos (estratégias) — tomada de consciência e autocontrole — mais um terceiro elemento denominado autopoiese. Portanto, faz-se necessária a reflexão sobre o papel da metacognição na aprendizagem escolar (Portilho; Medina, 2016; Locatelli, 2014) e da possibilidade do ensino metacognitivo aos estudantes, integrando-o ao currículo escolar (Flavell; Miller; Miller, 1999; Duffy, 2005).

O conceito de metacognição para Flavell (1976) se refere ao conhecimento que alguém tem sobre os próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer outro assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades da informação relevantes para a aprendizagem. “Pratico a metacognição (metamemória, meta-aprendizagem, meta-atenção, metalinguagem *etc.*) quando eu dou conta de que tenho mais dificuldade em aprender A que B; quando comprehendo que devo verificar pela segunda vez C antes de aceitá-lo como um fato” (Flavell, 1976, p. 232).

Ou seja, a metacognição geralmente está presente em nossas atitudes, favorecendo a tomada de consciência, a regulação e a transformação do processo de aprendizagem. E como isso acontece? Quando prestamos atenção naquilo que temos para fazer, nas estratégias a serem utilizadas e nos nossos próprios recursos, avaliamos e supervisionamos a atividade em si, e nos preparamos para obter melhores resultados a partir de nossas ações. É uma pena que as formações acadêmicas, em sua maioria, estejam presas aos conteúdos, aos currículos rígidos e às metodologias expositivas, desfavorecendo a reflexão dos estudantes sobre os temas expostos. Sair desse modelo é difícil. Mas, no momento em que vivemos, quando a procura pelas formações pedagógicas está diminuindo, faz-se necessária a presença de pessoas que tenham sido contaminadas pela experiência metacognitiva, bem como a existência de sistemas públicos que apostem nesse modelo de formação.

O processo da pesquisa

Ao considerar método de pesquisa aquilo que alimenta o olhar do pesquisador para o objeto a ser pesquisado, adotamos nesta pesquisa a fenomenologia hermenêutica, uma alternativa na área da Educação no que se refere à produção de conhecimento. Trata-se de uma epistemologia que aborda os significados contextuais, a historicidade e a comunicação do conhecimento das Ciências Humanas. Ela emerge na Educação para apreender a história e a linguagem necessárias à compreensão dessa área do conhecimento (Souza, 2001; Roach, 2008; Alves; Rabelo; Souza, 2014).

A descrição de um fenômeno revisitado, quando um evento é contado ou escrito, apresenta significados ou princípios básicos que governam a inteligibilidade da experiência vivida. Na interpretação hermenêutica, expressa-se o reconhecimento das condições históricas a que está submetida toda a compreensão humana. Por isso, acreditamos que o pensamento fenomenológico hermenêutico vai ao encontro desta proposta e enquadra-se neste estudo.

Essa abordagem sugere falar do mundo não como fato, nem como mundo em si, tampouco como aquilo que é pensado, e sim aquilo que é vivido (Almeida Junior, 1997). “A consciência e a corporeidade humana intencional são origem dos sentidos da realidade” (Roach, 2008, p. 203). Ressaltar o que é vivido nas formações que realizamos nos mobiliza a pensar em como fazer esse método ter vida. Por isso nos debruçamos na metacognição e, a partir dela, elaboramos a metodologia que norteia nossas ações.

Uma vez fundamentada a escolha do método, criamos a metodologia metacognitiva, que “[...] permite a construção de um olhar acurado, que problematiza a realidade visível e possibilita o aprofundamento necessário para compreender e explicar um determinado fenômeno, tendo em mente que este está em constante transformação” (Portilho; Silva; Batista, 2023, p.5). Essa escolha explica como a pesquisa foi elaborada desde a estrutura dos encontros e a escolha dos instrumentos até as técnicas de pesquisa. Ao tomar consciência de si e autorregular-se, a pessoa pode adquirir a habilidade de analisar as exigências do que deve ser realizado e relacioná-la com a realidade que se apresenta.

O contexto da pesquisa foi a primeira parte do programa de formação — metaformação — com estudantes universitários dos cursos de Pedagogia (Brasil) e de Licenciatura em Educação (Portugal), durante sete encontros semanais de uma hora e meia cada, no 2º semestre de 2023, pela plataforma *Zoom*. As tarefas executadas no espaço entre os encontros foram postadas na plataforma *Google Classroom*.

Os participantes foram dezesseis estudantes, nove do Brasil (Pedagogia) e sete de Portugal (Licenciatura em Educação), sendo quinze mulheres e um homem. Os brasileiros são todos estudantes de primeira graduação, e os portugueses já estão no mercado de trabalho, a maioria na área da Educação.

Os instrumentos utilizados neste artigo foram: a entrevista, realizada individualmente com os estudantes, no período em que ainda estávamos vivenciando os encontros; e os questionários de avaliação metacognitiva, aplicados após cada encontro, o que permite descrever e interpretar os dados como propõe a fenomenologia hermenêutica.

Para a interpretação dos dados, baseados em Minayo (2014), elaboramos categorias a partir das respostas coletadas nos instrumentos de pesquisa, são elas: tomada de consciência, autorregulação e autopoiese.

A pesquisa contou com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos da Universidade do Brasil (CAAE: 60949522.7.0000.0020).

O processo da metaformação

A elaboração do programa de metaformação foi desenvolvida tendo como referencial a metacognição. Esse processo de construção formativa teve a duração de um ano e meio com reuniões quinzenais do grupo de pesquisa.

Como resultado desse processo, determinamos um formato de quatro etapas para o projeto, sendo elas: primeira etapa — encontros *online*; segunda etapa — mentorias; terceira etapa — a devolutiva; e quarta etapa — evento científico com apresentação de trabalhos e publicação de um livro. Além disso, definimos o número de encontros, os temas a serem abordados em cada um deles, as plataformas a serem utilizadas durante a formação e como seria feita a divisão das equipes de trabalho formadas pelos pesquisadores.

Depois da elaboração de cada encontro, os próprios pesquisadores vivenciaram toda a formação. Isso nos permitiu verificar as necessidades de ajuste na aplicação, assim como realizar a calibragem dos instrumentos e das técnicas.

Antes de iniciar a primeira etapa — os encontros *online* —, os estudantes responderam a um questionário previamente elaborado no *Google Forms*, com o objetivo de coletar dados de identificação e de conhecer o perfil do grupo.

A primeira etapa da formação (foco deste artigo) consistiu em sete encontros semanais, realizados via plataforma *Zoom*, todos gravados e com a duração de uma hora e meia cada. Seguindo a metodologia metacognitiva já desenvolvida pelo grupo de pesquisa (Portilho; Medina, 2021; Portilho; Silva; Batista, 2023), os encontros incluíram um disparador (uma técnica ou recurso que envolvesse o grupo e com o tema que seria abordado no dia), a apresentação teórica do tema do encontro, a rede de conversa (momento para reelaboração em grupo do que foi vivido, ouvido e discutido), a solicitação da tarefa a ser realizada durante a semana e, para concluir, a resposta ao questionário de avaliação metacognitiva (Portilho; Brojato, 2021; Portilho; Parolin; Barbosa, 2021).

O questionário de avaliação metacognitiva é composto por 15 situações de aprendizagem para as quais os estudantes atribuíram respostas baseadas na escala Likert. Essa escala, amplamente utilizada em pesquisas, apresenta uma sequência de sentenças e alternativas graduadas nas quais os participantes devem assinalar aquela com a qual mais se identificam. Nesta proposta, o instrumento utilizado apresenta uma escala de quatro pontos, para cada afirmativa, variando de "nunca" a "sempre". Para cada uma dessas situações, realizamos uma análise de estratégias cognitivas e metacognitivas apontadas nas respostas dos estudantes.

Perto de finalizar os encontros de formação, os participantes passaram por uma entrevista, na qual responderam a 12 questões previamente elaboradas pelo grupo de pesquisa. Essa entrevista possibilitou aos participantes refletirem sobre seu processo de aprendizagem em relação aos objetivos da formação.

Um olhar sobre a metaformação na experiência de internacionalização

Com a intenção de responder ao objetivo deste artigo — fomentar a internacionalização da metodologia metacognitiva em programas de formação —, selecionamos algumas informações contidas nas respostas de cinco questões da entrevista e da avaliação metacognitiva preenchida pelos estudantes.

A categoria tomada de consciência se relaciona ao conhecimento que a pessoa tem de si enquanto sujeito aprendente, assim como com a tarefa a ser executada e as diferentes maneiras de encontrar soluções para a resolução de problemas (Portilho, 2024).

Ao responder à pergunta três — Como você se sentiu durante a formação? encontramos a tomada de consciência na manifestação sobre si e seu vínculo positivo com o programa

P3 — De uma forma global, senti-me bem, entusiasmada, motivada, por que eu gosto muito desse intercâmbio de culturas, desta troca, de partilha, de informações, por isso, eu acho que pra mim foi muito enriquecedor.

P5 — Me senti muito bem. Foi uma coisa nova, eu não sabia como ocorreria, nem nada. Eu nunca tinha feito nada do tipo, mas eu me senti muito bem nas reuniões.

P6 — Eu me senti muito bem durante a formação. Antes de me inscrever na verdade fiquei muito curiosa por ser uma formação com pessoas de outro país. Foi bem interessante essa comunicação com pessoas de outro país.

P9 — Eu me senti muito bem. Eu gostei muito dessa iniciativa. Quando a gente entra na faculdade, pensa que vai estudar tipo só ali.

As falas de P3, P5, P6 e P9 demonstram que os participantes se sentiram bem frente à metaformação desenvolvida. Essa situação favorece o comprometimento dos estudantes no próprio processo de aprendizagem, tornando-os hábeis para pensar, investigar e analisar as diferentes situações proporcionadas na metaformação.

O tipo de sentimento que um participante tem durante um programa de formação é um fato que pode gerar maior ou menor envolvimento em atividades e temas propostos, e pode influenciar diretamente a tomada de consciência e a regulação do próprio processo de aprendizagem. Isso vai ao encontro dos estudos de Damásio (2022). O autor afirma que os sentimentos que vem à mente são um incentivo para agir de acordo com o sinal positivo ou negativo, o que impacta as ações desenvolvidas. Nesse sentido, o fato de os participantes terem se sentido confortáveis durante a formação favoreceu a interação e a reflexão sobre temas oriundos da prática pedagógica.

Na interpretação da pergunta quatro — Como está sendo a sua experiência de interação com os participantes do grupo nesta formação? —, também notamos a tomada de consciência nos relatos, indicando que a composição do grupo e o formato do programa de metaformação permitiram interação e trocas de experiências entre os participantes.

P7 — Eu acho que tem sido produtivo no sentido em que ninguém é repetitivo, tem sempre um ponto novo, temos sempre algo novo a acrescentar em todos os temas que se desenvolvem. Vamos descobrindo, falando de uma forma muito mais prática, sem ser somente com conceitos.

P9 — Está sendo boa. Tanto que semana passada, a gente fez trabalho em grupo também e foi bem tranquilo. Está sendo boa, sem nenhum problema específico.

P11 — Olha, tem sido boa. Me dei bem, consegui conversar, a gente conseguiu alinhar as coisas juntas.

P12 — Está sendo muito boa, nossa! Não achei que fosse tão incrível ver o outro lado do mundo, ver como é que é o pessoal de Portugal achei muito incrível.

Podemos reconhecer na fala dos participantes P7, P9, P11 e P12 que a experiência de formação permitiu o conhecimento de pessoas e de realidades diferentes daquela que habitualmente vivem em seus países, o que possibilitou ampliar a compreensão dos desafios enfrentados em suas realidades. Isso foi possível porque a estrutura

do programa de formação coloca os participantes no centro de sua aprendizagem, uma vez que “oportuniza a reflexão sobre o que, como, quando e onde se aprende” (Portilho; Medina, 2016, p. 236).

A partir da pergunta cinco da entrevista — Há aspectos a serem destacados sobre a relação do grupo ser composto por estudantes do Brasil e de Portugal? —, a tomada de consciência pode ser observada na percepção de que existem desafios similares em relação aos problemas enfrentados por Brasil e Portugal na educação, como podemos verificar nos excertos a seguir:

P9 — A educação aqui no Brasil é muito diferente de lá. Foi interessante tanto para gente quanto para eles.

P2 — O Brasil e Portugal têm uma conexão histórica. Então os costumes e desafios acabam sendo parecidos em certos sentidos.

P4 — Vimos que o Brasil era muito parecido conosco. Percebemos o que realmente é importante. Nós também temos problemas.

P6 — A gente acha que Portugal é perfeito, mas a gente acaba vendo que lá as coisas não são tão boas assim.

O reconhecimento de desafios comuns durante o processo de formação abre caminhos para que os estudantes em conjunto possam, por meio do diálogo e da troca de experiências, construir conhecimentos que gerem o desenvolvimento de ações mais efetivas conforme o seu contexto. É uma oportunidade para que se sintam parte integrante dos processos de mudança, aumentando as possibilidades de desenvolverem ações concretas que resultem em avanços no processo de ensino e aprendizagem (Portilho; Silva; Batista, 2023).

No que diz respeito ao processo de aprendizagem dos participantes, na questão nove — Como você descreve o seu próprio processo de aprendizagem? —, as falas dos participantes demonstram claramente a estratégia metacognitiva de tomada de consciência:

P1 — Eu sempre tento aprender de forma autônoma, (...) eu sempre fui “*autodidata*”, então, eu sempre gostei muito de ler também para conseguir aprender as coisas, eu sempre gostei de ir atrás de descobrir as coisas.

P6 — O meu processo de aprendizagem, eu acho assim, que até que é bem tranquilo que eu consigo aprender as coisas com facilidade e rápido.

P9 — Eu aprendo muito mais com a troca do outro, sabe? Por exemplo, eu não faria faculdade EAD porque eu preciso da troca em sala de aula pra aprender, sabe? Preciso estar numa mesa discutindo com outras pessoas pra botar para fora o que eu sei, discutir o que eu sei e entender o que o outro sabe também, sabe? Então eu acho que a troca, entre a diversidade, facilita muito a minha aprendizagem.

P11 — Então, eu percebo assim que eu aprendo bastante escrevendo. Escuta. E interagindo, como eu falei, porque quando a gente conversa, às vezes algum ponto que a gente não tinha anotado, outra pessoa anotou.

P05 — Então eu aprendo muito escrevendo e eu gosto muito de ouvir também, debater com as outras pessoas. Eu acho que eu aprendo assim mesmo, escrevendo e ouvindo, e falando, debatendo.

P12 — Eu sou uma pessoa que tenho que escrever muito. (...) Eu aprendo muito na dinâmica, na participação.

É diante da tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa

que o estudante vai avaliar como deve proceder para realizá-la e se vai realizá-la. Essa decisão envolve os conhecimentos de fatores pessoais que, neste momento, estão entrelaçados nas variáveis da pessoa e da tarefa, demonstrando que essas variáveis relacionam-se (Corrêa; Passos; Arruda, 2018, p. 522).

Assim sendo, passamos para a questão 10 — Em algum momento nesta formação, você percebeu a necessidade de rever as estratégias que utiliza em sua maneira de aprender? Se sim, em qual momento? Nesta pergunta, os participantes revelaram a sua relação com as estratégias utilizadas na maneira de aprender, sendo para isso necessário olhar para si, diante da necessidade da resposta.

P3 — Se eu fiz, eu fiz de uma forma muito inconsciente.

P4 — Sim, (...) no início da aula, quando havia professores e outras pessoas da área a explicar, a reunir todas as opiniões das tarefas que fizemos ao longo da semana e expor, fez-me sempre ficar a pensar sobre o assunto e a querer saber mais.

P5 — Eu acho que muito quando a gente está ali na roda de conversa, que as vezes alguém está falando e você se pega meio despercebido, ali na roda de conversa mesmo.

P12 — Não.

P13 — Quando eu ia responder às avaliações metacognitivas, elas iam me fazendo pensar sobre esse processo de ensino aprendizagem e também pensar em como que as estratégias que a gente usou foram me ajudando, sabe?! (...) De analisar como que foi a minha participação e como que eu pude/podia melhorar a minha participação e absorção do que estava sendo debatido.

O olhar para si e perceber ou não as suas necessidades, na fala dos participantes, está de acordo com Brown (1987). O autor afirma que, na estratégia de tomada de consciência, “os estudantes devem conhecer e saber sobre o próprio conhecimento: a) saber quando se sabe; b) saber o que se sabe; c) saber o que se necessita saber e d) conhecer a utilidade das estratégias de intervenção” (Brown *apud* Gasque, 2017, p. 184).

A categoria de autorregulação apresenta o conhecimento do próprio funcionamento cognitivo e possibilita às pessoas que a utilizam planejar-se e organizar-se antes de iniciar uma atividade, realizando os ajustes necessários durante a atividade e monitorando cada passo a ser dado; e que avaliem a si mesmos, a tarefa e a estratégia adotada nas revisões que fazem depois de finalizar as diferentes etapas da aprendizagem (Portilho, 2024, p.119).

Nas respostas à pergunta três, encontramos essa categoria quando os participantes relatam como se sentiram na metaformação:

P13 — É, eu acho que nos primeiros encontros eu fiquei um pouco, talvez apreensiva. (...) mas com o passar dos encontros, eu fui me sentindo mais confortável. (...), mais confiante também em participar dos debates. Também achei que foram temas muito relevantes, então isso fez que eu com que eu refletisse muito sobre o processo... meu próprio processo de ensino, acho que mais ou menos isso.

P14 — Para mim foi um pouco desafiador porque eu tinha bastante receio de falar e eu vejo que a cada encontro eu consigo, me sinto mais à vontade para falar e me expressar melhor. Eu sinto que tem sido algo que não é só de aprender informações novas, mas algo mais íntimo de superação em relação a essas questões.

A capacidade de autorregulação ou monitoramento da aprendizagem permite a adaptação às novas condições, contextos ou imprevistos decorrentes de um novo processo de aprendizagem. De modo específico, o programa de metaformação possibilitou aos aprendizes P13 e P14 a avaliação sobre si e a adequação nos momentos de contribuição com o grupo, a partir dos temas discutidos.

Ao comentar sobre os benefícios da autorregulação no processo de ensino e aprendizagem, Fabri *et. al.* (2022, p. 3) lembram que ela “não é característica inata do indivíduo, mas sim, uma habilidade desenvolvida ao longo da vida por experiências, ensinamentos de outras pessoas e interferência do ambiente em que o sujeito está inserido”.

A presença da estratégia de autorregulação no processo de metaformação é evidenciada também no momento em que o P13 descreve o próprio processo de aprendizagem na pergunta nove, como podemos verificar a seguir.

P13 – Mas dentro dos nossos encontros eu fui entendendo que tem outras formas que às vezes podem ser mais promissoras do que só esse simples fato de ouvir e anotar. Então, para mim, ficou muito isso de testar coisas novas assim, de que ok, eu sei que dessa forma eu aprendo, mas que existem muitas outras possibilidades e que se eu explorar essas possibilidades eu vou conseguir potencializar mais ainda o meu processo de aprendizagem.

O reconhecimento e a autorregulação das estratégias mais eficazes abrem caminhos para que os aprendizes possam, diante de um cenário de possibilidades, identificar pontos fortes de suas aprendizagens, bem como aqueles que precisam ser melhorados. Em outras palavras, é uma possibilidade de realizar um exame de ações que ocorreram e que podem acontecer em sua prática, reconhecendo características, recursos, procedimentos e estratégias que têm produzido resultados mais satisfatórios.

Ao responderem sobre a necessidade de rever as próprias estratégias durante a metaformação, também se abriu caminhos para que os participantes pudessem autorregular o próprio processo de aprendizagem, conforme podemos verificar nas falas de P1 e P6 ao mencionarem que tiveram a oportunidade de refletir sobre a maneira como aprendem.

P1 — Eu achei muito bom a maneira de aprender me expressando e falando o que eu penso sobre um assunto. Eu acho que isso é uma maneira muito rica de aprender. É como se você fosse o próprio professor daquele assunto e estivesse ajudando os outros a pensar daquela maneira que você pensa.

P6 — a possibilidade de revisitar algum conteúdo, porque às vezes a gente aprende, deixa pra lá e o hábito de revisitar acho que é algo bem interessante que eu até comecei a utilizar depois que foi algo que revi e comecei a utilizar na minha vida.

Assim, nessas falas, notamos a autorregulação, que se refere “ao ato de observação do próprio monitoramento realizado, possibilitando mudanças pertinentes de estratégias caso as que foram aplicadas não sejam eficazes para a compreensão da atividade” (Fabri *et al.*, 2022, p. 6).

Por sua vez, a autopoiese é a categoria vinculada ao reconhecimento das limitações, demonstrando um movimento de abertura dos participantes que contribui para a continuidade do processo metacognitivo num sentido de transformação, e não de manutenção de condutas. Essa mudança durante o programa de metaformação também foi evidenciado na fala dos participantes ao responderem sobre seu processo de aprendizagem:

P3 — Eu acho que o meu processo de aprendizagem passou a ser evolutivo, se eu lembrar de quem eu seria no workshop 1 e aquilo que eu sei nesse momento, houve uma evolução que foi contínua, por isso eu acho que foi um processo contínuo e que vai continuar a ser.

P8 — Perceber que eu preciso realizar as coisas de forma autônoma sem alguém ali do meu lado dizendo exatamente o que devo fazer, é uma coisa que alterou o meu processo de aprendizagem.

Observamos nas falas de P3 e P8 que o programa de metaformação permitiu não apenas a tomada de consciência e a autorregulação das próprias ações, mas também o desenvolvimento da autopoiese. É graças a essa estratégia de autopoiese que a pessoa que realiza a atividade metacognitiva pode estar consciente e ter controle sobre/de si mesma, e, indo mais além da consciência e do controle, pode transformar seu processo. Esse movimento é preponderante enquanto dimensão do fenômeno metacognitivo, representada na abertura, adaptação e regulação por interação, promovidas pela experiência metaformativa vivenciada.

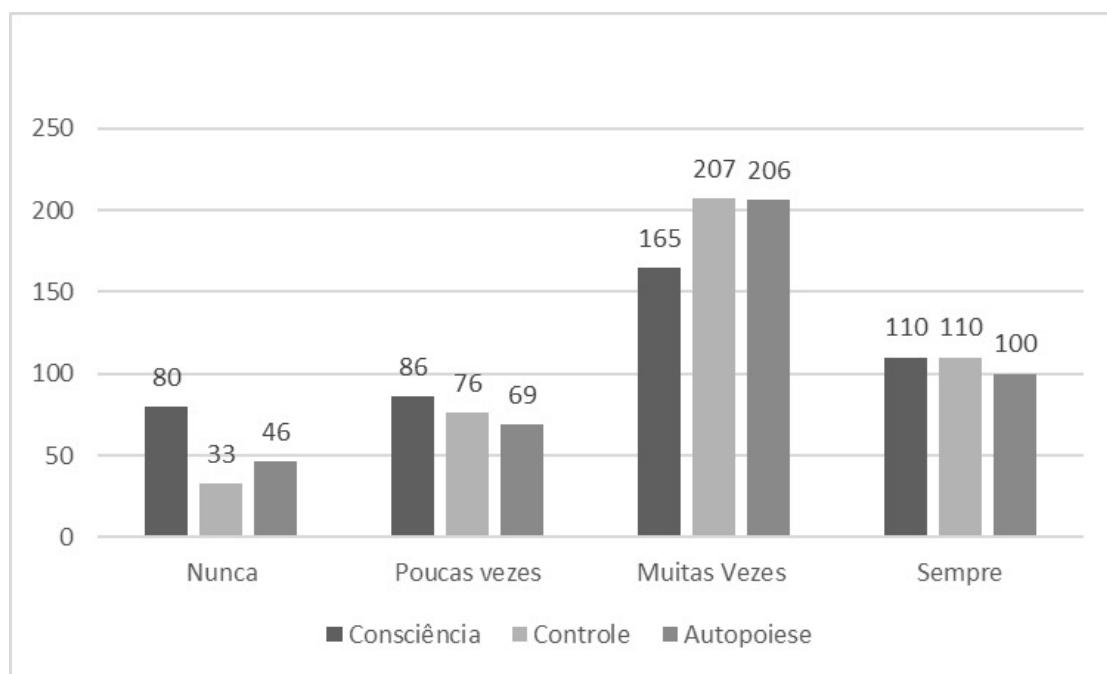
Na interpretação das respostas, observamos que a metodologia metacognitiva proporcionou momentos de tomada de consciência em 24 excertos dos participantes, autorregulação com redução de incidência em três excertos e a autopoiese em menor quantidade, estando presente em dois excertos. Esse resultado é esperado, pois a metacognição trata-se de um processo no qual cada etapa depende da anterior.

O outro instrumento analisado — o questionário de avaliação metacognitiva — nos oferece a possibilidade de interpretações a respeito de como os estudantes perceberam e avaliaram seus processos cognitivos e metacognitivos durante a formação.

Ao analisar as respostas, percebemos uma alteração na incidência das estratégias metacognitivas, quando comparamos aos resultados dos dados coletados na entrevista.

Esses dados foram apresentados por Portilho *et al.* (2025, p. 36) e demonstram a soma das respostas atribuídas pelos estudantes em todas as aplicações realizadas ao longo do programa de metaformação, de acordo com a escala Likert, distribuídas pelas estratégias metacognitivas.

Gráfico 1 – Soma das respostas dos estudantes subdivididas pelas estratégias metacognitivas



Fonte: Portilho *et al.* (2025).

Observamos que as estratégias de autopoiese e de autocontrole são predominantes nas respostas dos estudantes nas opções “muitas vezes” e “sempre” da escala Likert, assim como a estratégia controle obteve maior índice de respostas (317), seguida da autopoiese (306) e da consciência (275). Chama a atenção que a estratégia consciência obteve menor índice de respostas, considerando que o desenvolvimento dessa estratégia é imprescindível para as demais. Esse resultado demonstra que o grupo, de forma geral, tendeu a se avaliar melhor em assertivas de autocontrole e autopoiese do que em assertivas sobre tomada de consciência. Esse efeito está de acordo com o estudo de Brojato (2021) que analisou as respostas de avaliações metacognitivas aplicadas em um programa de formação continuada com pedagogos escolares. Nas suas análises, o pesquisador notou que a tomada de consciência também teve menor índice comparado às demais estratégias. Por se tratar de um instrumento autoavaliativo, essas respostas parecem indicar que, ao olhar para o próprio processo de aprendizagem, há um receio dos participantes em apontar seus limites e possibilidades, denotando a dificuldade em volvermos os olhos para a maneira como nos colocamos em situações de aprendizagens que exigem diferentes atitudes.

Ao observarmos esses dados e os do questionário de avaliação metacognitiva, percebemos que os estudantes afirmam que o processo foi transformador, mas em suas falas notamos que eles atribuem a transformação ao fato de começarem a perceber ou tomar consciência do processo. Essa sensação, para o próprio estudante, pode ser percebida como algo novo, o que para ele é interpretado como transformadora, mas trata-se ainda do primeiro passo. Isso reforça a necessidade de fomentarmos processos de ensino e aprendizagem focados em proporcionar a autorregulação e a transformação, para que os momentos de tomada de consciência possam, de fato, acontecer e assim estarmos contribuindo para a transformação dos estudantes.

Considerações finais

Ao analisar os dados a partir do objetivo deste artigo — fomentar a internacionalização da metodologia metacognitiva em programas de formação —, notamos que ao reconhecer as diferentes realidades, experiências, formações, contextos, idades, entre outras, a pesquisa oportunizou a realização da metaformação a partir do ineditismo da metodologia metacognitiva.

Além disso, notamos que esse modelo de formação com estudantes universitários favorece o desenvolvimento das estratégias metacognitivas, pois a dinâmica proposta possibilita aos participantes tomar consciência, autorregular-se e transformar o seu processo de aprendizagem. A metacognição, assim como o processo de aprendizagem, é processual, e, portanto, depende de ambientes de aprendizagem que oportunizem formações que favoreçam o “aprender a aprender”, o pensar sobre o pensar e o conhecer do conhecer.

Destacamos ainda a importância da própria formação dos professores, na qual esses conceitos precisam ser apresentados, mobilizados e vivenciados, proporcionando cursos, aulas e avaliações que provoquem aprendizagens. Desse modo, ao favorecer a interação entre os participantes, a percepção sobre si e o outro, bem como a reflexão sobre os desafios, temos a possibilidade de construir situações de aprendizagem para mobilizar atitudes que provoquem transformação. Como salienta Nóvoa (1992), “A formação não se reduz a um conjunto de saberes, mas supõe um processo de construção de identidade pessoal e profissional”.

Outro ponto a ser destacado é que, apesar de a formação *online* proporcionar o encontro de distintas realidades, esse encontro fica muito mais no nível das representações do que do conhecimento propriamente dito. Desse modo, acaba por não suprir a necessidade dos participantes conhecerem, efetivamente, a realidade vivida pelo grupo e por cada um.

Propomos que novos instrumentos de caráter metacognitivo sejam elaborados para ampliar a coleta dos dados sobre o objeto observado e interpretado.

Os resultados indicam que a metodologia metacognitiva pode ser experenciada por diferentes grupos de estudantes, profissionais e contextos a partir do movimento que ela proporciona no reconhecimento de si em direção ao outro, ampliando o próprio conhecimento a partir de outros cenários.

Referências

- ALMEIDA JUNIOR, J. B. *Imagem e conhecimento: análise das concepções representacionista e fenomenológica e suas implicações na educação*. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.
- ALVES, P. C; RABELO, M. C.; SOUZA, I. M. Hermenêutica-fenomenológica e compreensão nas ciências sociais. *Sociedade e Estado*, v. 29, p. 181-198, 2014.
- BROWN, A. L. Metacognition, Executive Control, Self-Regulation, and Other More Mysterious Mechanisms. In: WEINERT, F.; KLUWE, R. (eds.). *Metacognition, Motivation and Understanding*. Hillsdale: LEA, 1987.
- BROJATO, H. C. *Metacognição e formação continuada de pedagogos escolares*. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Educação) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.
- CORREA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Metacognição e as relações com o saber. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 2, p. 517-534, 2018.
- DAMÁSIO, A. *Sentir e saber: as origens da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- DUFFY, G. G. Developing metacognitive teachers: visioning and the expert's changing role in teacher education and professional development. In: ISRAEL, S. E. et al. (eds.). *Metacognition in literacy learning: theory, assessment, instruction, and professional development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 299-314.

FABRI, N. B.; *et al.* Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação*, v. 27, p. e270068, 2022.

FLAVELL, J. H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum, 1976. p. 231-235.

FLAVELL, J. H.; MILLER, H. P.; MILLER, S. A. *Desenvolvimento cognitivo*. Trad. Claudia Dornelles. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GASQUE, K. C. G. D. Metacognição no processo de letramento informacional. *Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação*, São Paulo, v. 13, n. especial, p.177-195, jan/jul, 2017.

LOCATELLI, S. W. *Tópicos de metacognição: para aprender e ensinar melhor*. Curitiba: Appris, 2014.

MAYOR, J.; SUENGAS, A.; MARQUES, J. G. *Estratégias metacognitivas: aprender a aprender y aprender a pensar*. Madrid: Síntesis, 1995.

MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitex, 2014.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PORTELHO, E. M. L.; MEDINA, G. B. K. Metacognition as Methodology for Continuing Education of Teachers. *Educação Criativa*, v. 7, n.1, p.1-12, 2016.

PORTELHO, E. M. L.; BROJATO, H. C. Metacognição e Ensino Superior: o estado do conhecimento de 2016 a 2020. *Linhas Críticas*, v. 27, p. 1-22, 2021.

PORTELHO, E. M. L.; PAROLIN, I. C. H.; BARBOSA, L. M. S. Formação continuada de pedagogos escolares: o significado de grupo e comunicação na prática pedagógica. *Roteiro*, Joaçaba, v. 46, p. 1-17, 2021.

PORTELHO, E. M. L.; SILVA, C. S. R. da; BATISTA, G. de P. A metacognição como metodologia de pesquisa na formação de estudantes e profissionais da educação. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, p. 14912, 2023.

PORTELHO, E. *Como se aprende? Estratégias, estilo e metacognição*. 3 ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2024.

PORTELHO, E. (org.). *Aprendizagens entre redes: A metaformação em pesquisa*. Curitiba: CRV, 2025.

ROACH, E. F. F. Abordagem fenomenológico-hermenêutica e pesquisa em educação: um estudo de vigilância epistemológica. *Educação Temática Digital*, Campinas, v.10, n. 1, p.198-226, 2008.

SOUZA, Osmar de. Abordagens fenomenológico-hermenêuticas em pesquisas educacionais. *Revista Contrapontos*, v. 1, n. 1, p. 31-38, 2001.

Editor Responsável: Alboni Marisa Dudeque Pianovski Vieira

Recebido/Received: 30.06.2025 / 06.30.2025

Aprovado/Approved: 10.11.2025 / 11.10.2025