



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

GISELE CARVALHO DE SIQUEIRA

METACOGNIÇÃO SOCIAL:
UMA ANÁLISE DO GRUPO DE ESTUDOS
FORMADORES EM AÇÃO

Londrina
2026

GISELE CARVALHO DE SIQUEIRA

METACOGNIÇÃO SOCIAL:
UMA ANÁLISE DO GRUPO DE ESTUDOS
FORMADORES EM AÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

Orientador: Profa. Dra. Marinez Meneghello Passos.

Londrina
2026

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de
Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

S618 Siqueira, Gisele Carvalho de.

Metacognição social: uma análise do Grupo de Estudos Formadores em
Ação / Gisele Carvalho de Siqueira. - Londrina, 2026.
154 f.

Orientador: Marinez Meneghello Passos.

Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) -
Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Exatas, Programa
de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática, 2026.

Inclui bibliografia.

1. Metacognição Social - Tese. I. Passos, Marinez Meneghello. II.
Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Exatas. Programa
de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática. III.
Título.

CDU 50

GISELE CARVALHO DE SIQUEIRA

METACOGNIÇÃO SOCIAL:
UMA ANÁLISE DO GRUPO DE ESTUDOS
FORMADORES EM AÇÃO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como requisito para a obtenção do título de Doutor em Ensino de Ciências e Educação Matemática.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Profa. Dra. Marinez Meneghello
Passos
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Profa. Dra. Nancy Nazareth Gatzke Corrêa
Secretaria de Estado da Educação – SEED

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa
Universidade de Passo Fundo – UPF

Prof. Dr. João Paulo Camargo de Lima
Universidade Tecnológica Federal do PR –
UTFPR

Londrina, 14 de março de 2026.

Dedico este trabalho aos sujeitos que deram vida a esta pesquisa e a todos os pesquisadores que se deixarão inquietar e inspirar pela Metacognição Social, fortalecendo a construção coletiva do saber.

AGRADECIMENTOS

Acredito que a graça de Deus não apenas nos guia, mas se manifesta naqueles que Ele coloca em nosso caminho. Ao olhar para trás e ver a trajetória desta pesquisa, percebo claramente a providência divina em cada momento e em cada pessoa que de alguma forma vivenciou comigo essa experiência.

Minha eterna gratidão à minha base, minha família. Aos meus pais, Joãozinho e Goreti, obrigada por serem meu porto seguro e por terem tanto orgulho de mim. Aos meus irmãos, Viviani e Alex, meus cunhados, Éder e Wanderléia, e aos meus sobrinhos Maria Eduarda, Arthur e Rafael: o amor de vocês foi meu combustível.

Ao meu esposo, Marcos, agradeço a parceria e compreensão. Sua crença no meu potencial, muitas vezes maior do que a minha própria, foi o combustível para que eu chegasse até aqui. Obrigada por dividir a vida e os sonhos comigo. Ao meu filho, João Paulo, razão pela qual busco ser uma pessoa e uma profissional melhor a cada dia. Que este trabalho sirva de exemplo para você, de que a dedicação constrói caminhos.

À minha orientadora, Profa. Marinez Meneghello Passos, que transformou esta orientação em um verdadeiro encontro. Obrigada por me guiar na construção do conhecimento com maestria, mostrando-me que o rigor epistêmico não caminha solitário, mas anda de mãos dadas com o afeto e a sensibilidade. Agradeço por ter sido não apenas uma mestra de conceitos, mas uma parceira de diálogo, inserindo-

-me em um universo social e acadêmico de trocas ricas. Com você, aprendi que pesquisar é um ato de ler o mundo, mas também de se relacionar com o outro com ética e humanidade. Ter sido sua orientanda foi um privilégio que levarei para toda a minha vida. Te amo!

À Nancy Nazareth Gatzke Corrêa, uma parceira incansável, que caminhou ao meu lado do início ao fim desta tese. Obrigada por mergulhar comigo nos dados, pelas discussões ricas, por sua disponibilidade e seu encantamento com os resultados. Agradeço imensamente por juntas exercitarmos a escuta atenta e a interpretação partilhada, transformando nossas trocas em um processo reflexivo que elevou a qualidade desta pesquisa. Gratidão por dividir comigo a complexa e bela tarefa de pensar o pensamento em coletividade. Espero que possamos continuar refletindo juntas em outros momentos e pesquisas.

Ao Prof. Dr. Sergio de Mello Arruda, pelo papel fundamental que desempenhou ao realizar questionamentos e compartilhar suas ideias e reflexões. Obrigada por desafiar meu pensamento e contribuir ativamente para que esta tese ganhasse corpo e profundidade.

Ao Prof. Dr. João Paulo Camargo de Lima, pelas valiosas contribuições, desde as apresentações iniciais até o momento final.

À Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa, pela generosidade em aceitar o convite para compor minha banca. Obrigada pelas arguições precisas que me permitiram 'monitorar' e 'regular' melhor a construção desta tese. Seu olhar experiente sobre os processos cognitivos aqui discutidos contribuiu muito, desafiando-me a aprofundar nas reflexões.

Aos professores suplentes Lucken Bueno Lucas, meu coorientador no Mestrado Profissional e Hugo Emmanuel da Rosa Corrêa, pela disponibilidade em contribuir com a avaliação deste trabalho.

Aos professores e membros do Grupo de Pesquisa EDUCIM, pela parceria e generosidade das sugestões e críticas construtivas realizadas durante as apresentações desta pesquisa.

À minha amiga Ediane, que ingressou junto comigo nesta jornada e que me auxiliou em diversos momentos: nas disciplinas, nas publicações de artigos, nas apresentações... Sua dedicação aos estudos foi uma fonte de inspiração para mim.

À Chefe Professora Leila Cândido de Bonfim Torres e a todos os colegas do NRE de Ibaiti, pelo apoio, incentivo e confiança em meu trabalho. Especialmente à minha Coordenadora, Hilda Morais do Paraizo Ribeiro, por ser um farol de experiência e crescimento pessoal.

À Chefe do Núcleo Formadores em Ação da SEED, Gilmara de Fátima Weingartner e à Coordenadora Fernanda Conte Bueno e demais colegas do NForm/SEED, por terem acreditado em mim e na relevância desta pesquisa. O apoio de vocês foi fundamental para a viabilização deste estudo. Obrigada por apostarem na pesquisa e na formação como caminho para a transformação.

Aos Formadores Daniele, Gefferson, Hilda, Joyci, Rafaela, à Tutora de Formação Liz e aos Professores Cursistas que participaram do Tema Engajamento para a Aprendizagem e se dispuseram a participar da minha pesquisa.

Aos Roteiristas, Rafael e Viviane, e às Formadoras, Micheline, Tatiana e Vanessa. Minha profunda gratidão pela disponibilidade e pela generosidade em colaborar com este estudo. A cada conversa, a cada reunião, a cada entrevista concedida, sentia o comprometimento de vocês. O engajamento e a forma como vibramos e nos encantamos juntos com cada roteiro, transformaram a coleta de dados em um verdadeiro encontro de formação e parceria para a vida.

Ao Professor Nivaldo Corrêa e sua esposa, Elisângela, por serem pilares em minha trajetória. Ao Nivaldo, expresso minha profunda gratidão por ter sido professor, diretor, colega de trabalho e, acima de tudo, um mentor que sempre incentivou e acompanhou meus passos na educação.

À Fernanda Carvalho Ribeiro Siqueira, amiga e Diretora do C.E. Júlia Wanderley. Gratidão por ter sido minha companheira leal neste ano decisivo. Assumir a direção auxiliar com você, justamente na reta final da tese, só foi possível graças à sua sensibilidade e apoio. Agradeço também aos demais colegas que sempre torceram por mim.

À Virgínia Cristina Audi Ayres, pelo trabalho minucioso de correção e organização desta tese.

Enfim, agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste sonho. Levo comigo não apenas um título, mas a marca de cada encontro e a certeza de que o conhecimento só tem sentido quando é partilhado e construído com muitas mãos.

RESUMO

SIQUEIRA, Gisele Carvalho de. **Metacognição social**: uma análise do Grupo de Estudos Formadores em Ação. 2026. 156 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2026.

Esta tese investiga as manifestações da Metacognição Social em professores participantes do Grupo de Estudos (GE) Formadores em Ação, com foco no tema “Engajamento para a Aprendizagem”. O objetivo central buscou compreender como o desenho da formação continuada influencia a autorregulação e a reflexão sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas dos envolvidos. A metodologia, de natureza qualitativa e fundamentada na Análise Textual Discursiva (ATD), utilizou um *corpus* multifacetado composto por entrevistas, reuniões, diálogos em aplicativos de mensagens e memórias escritas. Um diferencial desta investigação reside na inclusão da metacognição da própria pesquisadora como objeto de análise, evidenciada por meio de relatos de reuniões no Grupo EDUCIM e apontamentos da Banca de Qualificação, caracterizando o trabalho como um exercício vivo de correção. Os resultados revelam um movimento teórico-metodológico que culminou na transição da Matriz 3x3 para a proposição do Modelo das Experiências Metacognitivas M(EM). A análise evidenciou que Formadores e Roteiristas demonstram um elevado engajamento metacognitivo sobre suas próprias práticas e estratégias (variáveis Pessoa e Estratégia), embora persista uma lacuna na monitorização da autonomia metacognitiva do “Professor enquanto Aprendiz” (Cursista). Conclui-se que a tese, ao espelhar o processo de autorregulação da pesquisadora em harmonia com os dados coletados, valida o GE como um espaço de Metacognição Social, onde o conhecimento é construído de forma coletiva, consciente e permanentemente regulada.

Palavras-chave: Metacognição Social; Experiências Metacognitivas; Engajamento; Grupo de Estudos.

ABSTRACT

SIQUEIRA, Gisele Carvalho de. **Social metacognition: an analysis of the Formadores em Ação Study Group.** 2026. 156 p. Thesis (Doctoral in Science Teaching and Mathematics Education) – State University of Londrina, Londrina, 2026.

This thesis investigates the manifestations of Social Metacognition in teachers participating in the “Formadores em Ação” Study Group, focusing on the theme “Engagement for Learning”. The central objective was to understand how the design of continuing education influences self-regulation and reflection on the knowledge and pedagogical practices of those involved. The methodology, qualitative in nature and based on Discursive Textual Analysis (DTA), used a multifaceted corpus composed of interviews, meetings, dialogues in messaging applications, and written memoirs. A distinctive feature of this investigation lies in the inclusion of the researcher’s own metacognition as an object of analysis, evidenced through reports of meetings in the EDUCIM Group and notes from the Qualification Committee, characterizing the work as a living exercise in co-regulation. The results reveal a theoretical-methodological movement that culminated in the transition from the 3x3 Matrix to the proposition of the Metacognitive Experiences Model (M(EM)). The analysis revealed that Trainers and Scriptwriters demonstrate a high level of metacognitive engagement regarding their own practices and strategies (Person and Strategy variables), although a gap persists in monitoring the metacognitive autonomy of the “Teacher as Learner” (Course Participant). It is concluded that the thesis, by reflecting the researcher's self-regulation process in harmony with the collected data, validates the GE (Growth Experiment) as a space for Social Metacognition, where knowledge is constructed collectively, consciously, and permanently regulated.

Key-words: Social Metacognition; Metacognitive Experiences; Engagement; Study Group.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Estruturação do GE.....	28
Figura 2 -	Dimensões do Engajamento Escolar	34
Figura 3 -	Cinco inimigos do Engajamento	36
Figura 4 -	Sistema didático	47
Figura 5 -	Matriz 3x3.....	48
Figura 6 -	Fragmento da planilha de análise dos dados.....	60
Figura 7 -	Domínios da Metacognição	61
Figura 8 -	Fragmento da planilha de análise dos dados da segunda etapa	89

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - GE em números	25
Quadro 2 - Temáticas ofertadas nos anos 2023 e 2024	26
Quadro 3 - Papéis desempenhados no GE Formadores em Ação	28
Quadro 4 - Variáveis Metacognitivas.....	41
Quadro 5 - Pontos-chave do conceito de Metacognição Social, segundo Efkliides.....	44
Quadro 6 - Quantidade de professores por Jornada em 2023 e 2024	52
Quadro 7 - Quantidade de Respondentes em cada <i>Google Forms</i> em 2023	55
Quadro 8 - Entrevistas em 2023.....	64
Quadro 9 - Roteiro para a entrevista com os Formadores e Roteiristas	65
Quadro 10 - Sistematização das Experiências Metacognitivas.....	66
Quadro 11 - Indícios dos domínios metacognitivos dos Formadores e Roteirista	70
Quadro 12 - Modelo matricial para o GE Formadores em Ação	80
Quadro 13 - Modelo secundário das Experiências Metacognitivas M(EM) – instrumento de análise de processos reflexivo de aprendizagem envolvidos em uma sala de aula	84
Quadro 14 - Modelo final das Experiências Metacognitivas do Formador e Roteirista no tema Engajamento para Aprendizagem – GE Formadores em Ação.....	86
Quadro 15 - Modelo das Experiências Metacognitivas do Formador/Roteirista no tema Engajamento para Aprendizagem – GE Formadores em Ação em 2023: quantidade de excertos	90
Quadro 16 - Modelo Formadores e Roteirista 2023 – exemplos de excertos	92
Quadro 17 - Datas das entrevistas em 2024.....	98
Quadro 18 - Roteiro para a entrevista com os Formadores – 2024	98
Quadro 19 - Modelo das Experiências Metacognitivas do Formador/Roteirista no tema Engajamento para Aprendizagem – GE Formadores em Ação em 2024: quantidade de excertos	100
Quadro 20 - Modelo das Experiências Metacognitivas – Formadores e Roteirista 2024 – exemplos de excertos	102
Quadro 21 - Caracterização das falas do Sujeito PF5	109

Quadro 22 - Caracterização das falas do Sujeito PF7	111
Quadro 23 - Caracterização das falas do Sujeito PF8	112
Quadro 24 - Caracterização das falas do Sujeito PR1	113
Quadro 25 - Monitoramento dos processos cognitivos	114
Quadro 26 - Caracterização das falas de todos os Sujeitos da pesquisa	115
Quadro 27 - Processos e exemplos da Metacognição Social na Pesquisa.....	120
Quadro 28 - Apresentações no Grupo de Pesquisa EDUCIM/UEL e Qualificação	121
Quadro 29 - Caminhos percorridos na construção da tese	122
Quadro 30 - Metacognição Social o espelhamento “GE Formadores em Ação x Escrita da Tese”	125

SUMÁRIO

	APRESENTAÇÃO	14
1	INTRODUÇÃO	17
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	22
2.1	GE Formadores em Ação	22
2.2	Engajamento para a aprendizagem	31
2.3	Formação continuada e metacognição	37
2.4	Metacognição social	42
2.5	Matriz 3x3	46
3	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA	50
3.1	Pesquisa qualitativa	50
3.2	Análise textual discursiva	58
3.3	Coleta de dados	63
4	A METACOGNIÇÃO DOS DADOS ANALISADOS E CATEGORIZADOS	79
4.1	Da Matriz 3x3 ao Modelo das Experiências Metacognitivas M(EM)	80
4.2	O Modelo das Experiências Metacognitivas M(EM) no contexto do grupo de estudos	85
4.3	O Mapeamento das Experiências Metacognitivas individual e coletivo dos formadores e roteirista	108
5	REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO METACOGNITIVO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA	120
5.1	Aprofundando a tese	124
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	128

REFERÊNCIAS	133
APÊNDICES	140
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	140

APRESENTAÇÃO

Ingressei no campo da pesquisa muitos anos após a conclusão da graduação e pós-graduação, motivo pelo qual costumo dizer que minha identidade de pesquisadora é recente. Ao entrar no Mestrado Profissional da UENP (PPGEN), encantei-me pela pesquisa ao ver a teoria sustentando minha prática. Contudo, foi o contato com a Professora Marinez, na disciplina de Fundamentos da Investigação, que despertou em mim o desejo de aprofundamento e, quem dera, uma futura orientação.

E não muito distante, após 6 meses da conclusão do Mestrado, me aventurei a participar do processo de doutorado no PECEM/UEL com o intuito de ter uma experiência, escolhendo a Professora Marinez como orientadora. Tamanha surpresa quando recebi o resultado que havia sido aprovada, algo que parecia tão distante. Confesso que demorei um tempo para compreender tudo isso, pois ainda não me sentia pronta para tamanho desafio e por trabalhar 40 horas e pela distância entre minha cidade (Jaboti) e Londrina. Porém, com o incentivo de várias pessoas e da Professora Marinez, aceitei o desafio. Providencialmente, o formato remoto das disciplinas no primeiro ano permitiu que eu cumprisse os créditos iniciais.

A Professora Marinez estabeleceu uma condição crucial: a participação quinzenal e presencial no Grupo de Pesquisa EDUCIM. Expliquei que devido ao trabalho e à distância, poderia participar uma vez por mês e ela foi muito compreensiva. Hoje compreendo que aquele espaço não era apenas um requisito burocrático, mas um ambiente de aprendizagem, de compartilhamento de ideias, no qual as reflexões coletivas faziam refinar o meu individual, como poderá ser evidenciado ao longo da tese.

Quando escrevi o projeto para ingressar no doutorado, pensei na linha de pesquisa de formação de professores, que já era algo que havia pesquisado no Mestrado, mas ainda não estava muito bem definido. E mais uma vez Deus colocou a Nancy na minha vida, que junto com minha orientadora, exerceram um papel fundamental durante todo o processo e que farão parte da minha vida para sempre. Como Nancy fazia parte do Grupo, havia sido orientada pela Marinez e pesquisado sobre Metacognição, me sugeriu que fosse para esse campo, pois ainda havia poucos estudos a respeito.

No momento, fiquei preocupada, pois ainda não conhecia nada sobre esse tema e me lembro da Marinez falando: *para pesquisar metacognição, primeiro você precisa ser metacognitiva*. Aquilo soou como um alerta de monitoramento constante. Eu precisava internalizar processos que antes me eram estranhos. Mas durante todo o percurso elas me tranquilizaram e disseram que me ajudariam.

Mas pesquisar metacognição em que contexto? E ao relatar que trabalhava no Núcleo Regional de Educação de Ibaiti como Tutora de Formação no Grupo de Estudos Formadores em Ação, e como Nancy conhecia o programa, pois participava como cursista, me sugeriu que escolhesse um tema para podermos pesquisar. A escolha do contexto (Formadores em Ação) surgiu justamente dessa escuta atenta e da troca de ideias com a Nancy.

Uma das primeiras preocupações ao escolher esse contexto era quanto à aprovação da pesquisa pela SEED, no entanto, antes mesmo de protocolar o pedido, consegui a aprovação da Chefe do programa, Gilmara, que durante todo o percurso confiou no meu trabalho e me permitiu coletar os dados. A coleta durou dois anos. No primeiro ano de coleta eu era Tutora de Formação no tema Clima Escolar e participei como cursista no tema Engajamento para a Aprendizagem; porém, no segundo ano, o NForm me presenteou com o tema de Engajamento para a Aprendizagem. Por ser a tutora, isso me permitiu mergulhar ainda mais em meu objeto de pesquisa.

Durante a escrita, a dinâmica com a Nancy e a Marinez, e, posteriormente, as apresentações no EDUCIM, foram fundamentais. Conforme a pesquisa ia avançando, apresentava aos integrantes do EDUCIM, e posso afirmar, como também lerão na tese, que esses momentos foram tensos, de muito conflito cognitivo provocado pelos participantes, mas essenciais para o monitoramento e controle da qualidade da pesquisa, pois me permitia avaliar, refletir e retomar.

Um exemplo de como o conhecimento é distribuído e construído socialmente, foram as inúmeras intervenções do professor Sérgio, inclusive preciso deixar registrado o momento que, em uma das apresentações, ele e o professor João Paulo, após discutirmos sobre a Matriz elaborada, ficaram muito intrigados e foram até ao quadro desenhar o triângulo didático-pedagógico, na ânsia de tentarem colaborar e ver uma justificativa para o meu modelo. E isso para mim foi riquíssimo, pois percebia quanto as nossas discussões mobilizavam os participantes e a mim, principalmente.

No momento de escolher a banca de qualificação, a sugestão de ser a Professora Cleci um dos membros, gerou em mim uma certa ansiedade, pois apesar de já ter participado de uma disciplina *on-line* ministrada por ela, sabia do seu conhecimento sobre o tema, sendo inclusive referência nacional em metacognição. Os demais membros já haviam participado de todo o processo e conheciam a minha pesquisa, porém a Cleci não. Mas me encorajaram a não me sentir insegura, pois era uma pessoa e uma pesquisadora excepcional. E a escolha realmente foi muito assertiva.

O resultado das discussões da banca foi determinante para o rumo desta pesquisa. Nesse contexto, identificou-se a necessidade de um aprofundamento teórico acerca da Metacognição Social, uma vez que esta se revelou muito latente não apenas nos dados, mas também nas reflexões individuais e coletivas desenvolvidas ao longo do processo. Consequentemente, a estrutura da tese foi toda revista.

Eu, sendo Professora de Ciências e Pedagoga da Rede Estadual de Educação do Paraná, encerro este ciclo de quatro anos com um profundo sentimento de gratidão e realização pela tese construída coletivamente. Espero que este trabalho encoraje outros pesquisadores a vivenciarem a Metacognição Social e aprofundarem os caminhos aqui trilhados. Quanto à minha própria constituição como sujeito metacognitivo, talvez a resposta não resida em uma aquisição definitiva, mas na certeza do processo: a pesquisadora que finaliza esta tese já não é a mesma que a iniciou.

1 INTRODUÇÃO

A metacognição, definida como o conhecimento e a regulação do próprio pensamento (Flavell, 1979), tem ganhado crescente atenção no campo da educação. Ela representa o reconhecimento do indivíduo sobre seu modo de pensar, possibilitando o maior domínio mental possível sobre si mesmo, cuja consequência resulta em maior autorregulação emocional e comportamental (Rosa *et al.*, 2020).

No contexto do processo ensino-aprendizagem, o conceito tem sido pesquisado por sua contribuição na potencialização da aprendizagem (Ribeiro, 2003; Davis; Nunes; Nunes, 2005; Andretta *et al.*, 2010), permitindo aos alunos não apenas adquirir conhecimento, mas também desenvolver estratégias para aprender de forma mais eficaz e independente.

A metacognição, ao envolver capacidades cognitivas e motivação (Souza, 2021), aumenta a percepção de responsabilidade e a autoconfiança dos alunos, influenciando positivamente sua motivação (Ribeiro, 2003).

Emergindo como o pilar da autorregulação profissional, a busca por melhorias na qualidade do ensino exige uma compreensão dos mecanismos internos que regem o desempenho e a persistência dos docentes em suas práticas pedagógicas. No entanto, o foco desta pesquisa transcende a dimensão individual, privilegiando a Metacognição Social, conforme conceituada por Efklikes (2009).

Esta perspectiva postula que a metacognição não é apenas um processo intrapessoal, mas é ativada, desenvolvida e manifestada através da interação e do diálogo em ambientes sociais, como grupos de estudo e formação continuada Efklikes (2009). É na negociação de significados e na regulação mútua que o professor pode aprimorar seu conhecimento sobre a Tarefa, a Pessoa e a Estratégia.

Conforme apontam Corrêa, Passos e Arruda (2018a), a integração da metacognição nas formações continuadas é essencial, pois o ambiente de colaboração e reflexão conjunta permite que o docente transite de um conhecimento implícito para um controle explícito e deliberado de seus saberes pedagógicos e crenças. A forma como a formação é desenhada — promovendo a discussão de estratégias, o monitoramento da própria aprendizagem e a revisão

do conteúdo — é o fator que pode mobilizar essa estrutura interna metacognitiva do professor, qualificando não só a sua atuação individual, mas a cultura de aprendizagem da escola.

A própria construção da pesquisa científica, especialmente em nível de tese, não se restringe ao processo cognitivo e reflexivo solitário do pesquisador. Conforme evidenciados em diversos contextos, o processo metacognitivo se expande e se transforma em um fenômeno social. Utilizando o referencial de Efklides (2011), que aborda a metacognição como um sistema integrado (conhecimento, monitoramento e regulação), é possível observar como também o ambiente do Grupo de Pesquisa, da Banca Examinadora e demais interações, potencializam a Metacognição Social.

Dessa forma, esta pesquisa se propõe a identificar as manifestações metacognitivas em professores que participam do Grupo de Estudos Formadores em Ação, ofertado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), cujo objetivo é promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos alunos por meio da formação continuada.

Dentre os vários temas ofertados, o tema Engajamento para a Aprendizagem foi selecionado como foco da investigação. Esta escolha foi estratégica, pois, a partir da análise das ementas, percebeu-se que o engajamento — por ser um construto que exige a regulação contínua da ação docente e a avaliação imediata do impacto dos roteiros elaborados semanalmente — ofereceria o ambiente mais propício para a identificação de manifestações metacognitivas. Esperava-se, assim, que o foco no Engajamento maximizaria a possibilidade de encontrar, nos dados coletados durante as interações no GE, indícios da experiência metacognitiva dos professores.

O referencial teórico adotado pela SEED-PR para este tema, “Cinco Caminhos para o Engajamento: Rumo ao Aprendizado e ao Sucesso do Estudante” de Shirley e Hargreaves (2022), evidencia como a motivação e o engajamento atuam como elementos facilitadores para a aprendizagem, sendo que a motivação “desperta nossos interesses e nos move inicialmente, capturando nossa atenção e mantendo nosso envolvimento, mesmo diante de obstáculos ou dificuldades” (Shirley; Hargreaves, 2022, p. 48).

A fundamentação teórica desta pesquisa buscou inspiração na tese de Corrêa (2021), nas pesquisas de Anastasia Efklides, nos artigos “Metacognição e

as relações com o saber” (Corrêa; Passos; Arruda, 2018a) e “Um novo instrumento para a análise da ação do professor em sala de aula” (Arruda; Lima; Passos, 2011), além do Mapa dos Domínios da Metacognição de Rosa *et al.* (2020).

É importante destacar que o processo de construção desta investigação será ilustrado, ao longo dos capítulos, por relatos das apresentações realizadas no Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática da Universidade Estadual de Londrina – EDUCIM (UEL/CNPq). Tais evidências foram extraídas das Memórias¹ escritas pelos participantes e serão identificadas por meio de uma codificação específica (ex.: MEMO246GQ23março23Gisele), indicando respectivamente, a Memória de número 246 do Grupo de Pesquisa EDUCIM, redigida na reunião do dia 23 de março de 2023 e o excerto refere-se à pesquisadora Gisele. Isso permitirá ao leitor rastrear a origem cronológica e subjetiva de cada reflexão, levando em consideração que “o saber se constrói mediante uma história coletiva [...] e está submetido a processos coletivos de validação, acúmulo e transmissão” (Corrêa; Passos; Arruda, 2018a, p. 519).

Essa base documental permitiu, inclusive, perceber que a própria trajetória da pesquisadora nesta tese — desde as discussões no âmbito do Grupo EDUCIM, os diálogos intensos com as pesquisadoras Marinez M. Passos e Nancy N. G. Corrêa, até as contribuições da Banca de Qualificação — representa um conjunto de indícios da Metacognição Social. Assim como as Memórias do Grupo, as intervenções e apontamentos realizados pelos membros da banca foram incorporados ao longo da tese, sendo identificados por meio de uma codificação específica (ex.: BQ7novembro2025Gisele), no qual BQ refere-se à Banca de Qualificação realizada no dia 7 de novembro de 2025 e o excerto corresponde à fala da pesquisadora Gisele, o que assegura a rastreabilidade das reflexões que impulsionaram o refinamento desta versão final.

Em particular, esse percurso materializa o conceito de Corregulação, conforme abordado por Efklides (2009). Tais processos ilustram como a metacognição transcende o âmbito estritamente individual para se manifestar e ser aprimorada em um contexto social de colaboração e reflexão mútua, onde a tese deixa de ser um esforço isolado para tornar-se o resultado de um pensamento

¹ Memórias são os registros utilizados pelo *Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática (EDUCIM/UEL)* para suas reuniões, discussões e encaminhamentos.

coletivamente regulado.

Considerando a natureza social e interativa da formação continuada e a escolha estratégica do tema Engajamento para a Aprendizagem é que surgiu a questão de pesquisa que esta tese busca responder: “De que maneira o Grupo de Estudos Formadores em Ação, focado no tema Engajamento para a Aprendizagem, possibilita o acionamento e a manifestação da Metacognição Social?”.

O objetivo desta tese é analisar a manifestação e o acionamento da Metacognição Social nas interações dos professores participantes do Grupo de Estudos Formadores em Ação, com foco no tema Engajamento para a Aprendizagem, a fim de compreender como o desenho da formação continuada influencia a autorregulação e a reflexão sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas dos envolvidos.

A presente tese está estruturada em seis capítulos, cuja organização visa proporcionar ao leitor uma compreensão clara e abrangente do processo investigativo empreendido. A seguir, apresenta-se uma síntese da estrutura, delineando o percurso metodológico e os principais temas abordados em cada seção.

Neste primeiro capítulo, discorre acerca do referencial teórico, abordando a organização do Grupo de Estudos Formadores em Ação, os conceitos de engajamento, a relação entre formação continuada e Metacognição Social e, por fim, a Matriz 3x3.

O segundo capítulo descreve os procedimentos conceituais metodológicos adotados que caracterizam a investigação, incluindo a coleta de dados por meio de Entrevistas, Reuniões no Grupo de Estudos Formadores em Ação, Papos Formativos e mensagens via *WhatsApp*, bem como os procedimentos de análise desses dados.

No terceiro capítulo detalha o contexto e a metodologia da pesquisa, que busca compreender a relação entre formação continuada, autorregulação e prática pedagógica.

No quarto capítulo, a trajetória de como ocorreu a elaboração de um novo instrumento denominado Modelo das Experiências Metacognitivas M(EM).

Já no quinto capítulo, algumas ponderações sobre o processo metacognitivo da pesquisadora juntamente com sua orientadora e colaboradores

durante o processo de construção desta tese, bem como uma seção sobre o espelhamento da Metacognição Social no GE Formadores em Ação (Engajamento para a Aprendizagem) e a escrita da Tese.

Por fim, o sexto capítulo apresenta as considerações finais, destacando as contribuições da pesquisa para o campo da formação de professores, entre as limitações do estudo e sugestões para futuras pesquisas. Nos Apêndices, encontram-se os modelos dos questionários metacognitivos que foram respondidos pelos professores, servindo como material de referência para a metodologia da pesquisa, assim como o termo de consentimento livre e esclarecido.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta a pesquisa, dividido em cinco seções. A primeira seção aborda a importância da formação continuada de professores e apresenta o Grupo de Estudos Formadores em Ação como um exemplo de prática formativa.

A segunda seção discute o conceito de engajamento para a aprendizagem, explorando principalmente as contribuições de Shirley e Hargreaves (2022) para a compreensão desse fenômeno, referencial escolhido e utilizado pela SEED nos roteiros do GE, no tema de Engajamento para a Aprendizagem.

A terceira e a quarta seção se dedicam aos fundamentos da metacognição e da Metacognição Social, com base nas pesquisas de Flavell (1979), Efklides (2008, 2011), Corrêa (2017, 2021) e as relações com o saber de Corrêa, Passos e Arruda (2018a).

Por fim, a quinta seção apresenta a Matriz 3x3 de Arruda, Lima e Passos (2011) como ferramenta para analisar os saberes docentes, tendo como referência os estudos de Charlot (2000), Chevallard (2005), Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2002, 2012).

2.1 GE FORMADORES EM AÇÃO

Embora a formação continuada seja um tema recorrente nos debates educacionais, sua relevância foi acentuada nos últimos anos em decorrência dos desafios impostos pela pandemia de Covid-19, que exigiram novas frentes de reflexão e adaptação docente. Com a suspensão das suas atividades presenciais, de repente foi necessário adaptar as salas de aula e implantar o ensino não presencial, denominado Ensino Remoto Emergencial (ERE).

Esta abordagem virtual de interação, ou seja, o ERE, foi amparada pelo Ministério da Educação, que estabeleceu na Portaria MEC nº 343, de 17 de março de 2020, a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia de Covid-19, numa tentativa de manter o processo de ensino-aprendizagem e diminuir o impacto no calendário letivo, conforme aponta o artigo primeiro:

Art. 1º Autorizar, em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (MEC, 2020).

No estado do Paraná, as aulas presenciais foram suspensas em todas as escolas estaduais públicas e privadas, inclusive nas entidades conveniadas e universidades públicas, mediante decreto nº 4.258, de 17 de março de 2020. No período entre 20 de março e 3 de abril de 2020, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED) decretou recesso escolar nas escolas da rede pública estadual do Paraná e começou a organizar o Ensino Remoto Emergencial para atender os alunos.

Esta modalidade de ensino deveria abrigar atividades que utilizassem mídias digitais, programas televisivos, plataformas virtuais, como as redes sociais, videoaulas e, considerando a exclusão digital de parte da população paranaense, previa ainda a entrega de material impresso para pais ou responsáveis.

Durante todo esse período, a SEED elaborou diretrizes, resoluções, ofícios, instruções normativas e outros documentos que foram encaminhados às equipes gestoras dos diferentes Núcleos Regionais de Educação (NREs) que orientavam as Equipes Gestoras de todo o Estado do Paraná. Dentre as muitas medidas emergenciais tomadas, têm-se:

– Resolução 891/2020 – 18/3/2020: estabelecia a antecipação do recesso escolar, o teletrabalho para professores, coordenadores, diretores e demais profissionais, e trazia algumas orientações iniciais quanto ao atendimento ao público por meio não presencial, isto é, meios eletrônicos disponíveis, telefone e outros;

– Processo 32/2020 – 31/3/2020: o Conselho Estadual de Educação (CEE) aprovou um regime especial para o desenvolvimento das atividades escolares no Paraná, em decorrência da legislação específica sobre a pandemia causada pela Covid-19, sendo possível a retomada do calendário acadêmico no sistema de aulas não presenciais, utilizando-se dos recursos possíveis;

– Resolução 1016/2020 – 3/4/2020: organização e detalhamento pela SEED de como se daria o funcionamento do ERE, detalhando a criação de novos

canais na TV Aberta para exibição das aulas, do aplicativo Aula Paraná, que permitia a interação em tempo real entre alunos e professores, o canal de mídias <http://www.aulaparana.pr.gov.br/>, a criação de turmas virtuais pelo sistema *Google Classroom* e instruções quanto à impressão, disponibilização e entrega de atividades para alunos com dificuldade de acesso às plataformas *on-line*;

– Ofício Circular 37/2020 – 23/4/2020: tratava da criação e compartilhamento do Plano de Trabalho do Docente (PTD), com a disponibilização das aulas gravadas, materiais e exercícios para acompanhamento dos professores, com liberdade para acrescentar ou alterar conteúdos, conforme as necessidades dos alunos;

– Resolução 1259/2020 – 28/4/2020: orientava quanto à presença *on-line* dos professores durante o horário previsto na grade escolar, prevendo que o docente fizesse atendimento aos alunos no sistema de tira-dúvidas;

– Ofício Circular 40/2020 – 6/5/2020: dispunha acerca do sistema de avaliação dos alunos, principalmente com relação àqueles que não tinham acesso a recursos tecnológicos para resolução das atividades propostas.

A suspensão das aulas presenciais perdurou até o mês de maio de 2021, no mês de junho as escolas gradativamente foram aderindo ao modelo de ensino híbrido (EH), em que os docentes tiveram que atender os alunos de forma presencial e remota simultaneamente; e em fevereiro de 2022, com exceções pontuais, as aulas retornaram no modelo presencial.

Esse processo demandou adaptação, o conhecimento de novas tecnologias, mas, acima de tudo, a necessidade de desenvolver e aplicar novas práticas pedagógicas, sendo que é nesse espaço de debate que o processo de engajamento é compreendido como dependente de professores, alunos e atividades desenvolvidas entre esses atores (Shirley; Hargreaves, 2022).

À medida que as práticas educacionais se tornam cada vez mais complexas, impulsionadas pelas rápidas mudanças no conhecimento dos professores, especialmente no que diz respeito às novas tecnologias no mundo do trabalho, o docente é obrigado a buscar uma formação contínua, a fim de romper e superar estruturas que já não atendem mais às suas necessidades educacionais atuais (Gatti, 2008).

Para superar essa situação, é cada vez mais urgente adotar práticas formativas colaborativas, baseadas no diálogo e na reflexão durante as formações

(Pimenta, 2012; Imbernón, 2010; Nóvoa, 1992; Gatti, 2008; Garcia, 1999). Diante deste cenário, no que diz respeito à formação dos professores, a partir de julho de 2020, a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná implantou o Grupo de Estudos Formadores em Ação, com a proposta de abordar a prática em sala de aula aliada a metodologias ativas e tecnologias educacionais.

O Grupo de Estudos Formadores em Ação foi criado por meio da Resolução 4.817 – GS/SEED de 13 de outubro de 2021. Conforme consta no Art. 1 da presente Resolução:

Autorizar a formação de Grupos de Estudo “Formadores em Ação” com os professores da Rede Estadual de Ensino, a fim de ofertar formação continuada por meio de docência colaborativa na modalidade a distância, visando à melhoria da qualidade de ensino e o cumprimento do disposto na Lei Complementar Estadual nº 103, de 15 de março de 2004, que institui o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná (Paraná, 2021).

Quando iniciou, no ano de 2020, foram ofertados 7 temas: Biologia, Ciências, Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História e Química, com mais de 20 mil vagas. Ao longo dos anos, a oferta foi se ampliando e no ano de 2024 ofertou mais de 100 mil vagas em 74 temas diferentes, como pode-se observar no Quadro 1:

Quadro 1 – GE em números

2020	2021	2022	2023	2024
7 temas	16 temas	46 temas	68 temas	74 temas
505 Formadores	702 Formadores	375 Formadores	523 Formadores	479 Formadores
1.022 turmas	1.250 turmas	3.375 turmas	5.367 turmas	5.328 turmas
20.424 Cursistas	25.000 Cursistas	67.396 Cursistas	96.757 Cursistas	+ 100.000 Cursistas

Fonte: Oficina formativa (2024).

Dentre os temas, ofertou-se nos anos de 2023 e 2024 o tema Engajamento para a Aprendizagem, foco desta pesquisa, como pode ser observado no Quadro 2 e justificado na primeira apresentação no Grupo EDUCIM:

Depois de olhar os 68 temas disponíveis e conversar com a Nancy, analisamos as ementas e percebemos que o tema 'Engajamento para a Aprendizagem' era uma novidade, pois estava sendo ofertado pela primeira vez no Formadores em Ação. Ao ler o conteúdo dessa ementa, percebemos que ela trazia o que precisávamos para a pesquisa, já que esse tema novo tinha potencial para despertar a reflexão e os processos metacognitivos dos professores (MEMO246GQ23março2023GISELE).

Quadro 2 – Temáticas ofertadas nos anos 2023 e 2024

ANO/QUANTIDADE TEMAS	TEMAS
2023 68 temas	Administração EP; Agronegócio EP; Arte EF; Arte EM; Avaliação para a Aprendizagem; Biologia; Cidadania e Civismo; Ciências; Clima Escolar; Coordenação de Cursos EP; Coordenação de Cursos – Mód. II; Desafio Pr; Desenvolvimento de Sistemas EP; Docência na EP; Educação do Campo; Educação Especial Contraturno; Educação Especial Turno; Educação Financeira; Educação Física EF; Educação Física EM; Educação Tempo Integral; Educação para as Relações Étnico-Raciais – ERER; Educação Profissional; EJA-Formação Geral; Engajamento para a Aprendizagem ; Ensino Religioso; Farmácia EP; Filosofia; Física; Formação Docentes EP; Geografia EF; Geografia EM; Gestão Sala de Aula; História EF; História EM; Língua Espanhola; Língua Inglesa EF; Língua Inglesa EM; Língua Portuguesa EF; Língua Portuguesa EM; Matemática EF; Matemática EM; Multianos; Observação de Sala de Aula; Pedagogo em Foco; Pensamento Computacional EF; Pensamento Computacional EM; Plataforma Redação e Leitura; PMA Leitura, Interpretação e Escrita; PMA Resolução de Problemas; Programação Jogos Digitais EP; Projeto de Vida; Química; Recursos Digitais Básico; Recursos Digitais Intermediário; Sociologia; Trilha Biotecnologia; Trilha Empreendedorismo; Trilha Liderança e Ética; Trilha Mídias Digitais; Trilha Oratória; Trilha Práticas Esportivas; Trilha Programação EM; Trilha Robótica; Trilha de Aprendizagem Energia e Astronomia; Trilha de Aprendizagem Geopolítica; Trilha de Aprendizagem Governo e Cidadania; Trilha de Aprendizagem História Econômica do Paraná.
2024 74 temas	Arte; Avaliação para Aprendizagem; Biologia; Cidadania e Civismo; Ciências; Clima Escolar; Desafio Paraná; Desenvolvimento de atribuições dos MEIVs; Educação do Campo para o futuro – Formação geral; Educação em Tempo Integral – Concepções Gerais; Educação em Tempo Integral – Protagonismo e Projeto de Vida I; Educação Especial – AEE; Educação Especial – Inclusão na Sala de Aula; Educação Especial – TEA; Educação Especial – Área sensorial; Educação Financeira; Educação Física; Educação para as Relações Étnico-raciais – ERER; Educação Profissional – Administração; Educação Profissional – Agronegócio; Educação Profissional – Coordenação de Curso em Ação; Educação Profissional – Desenvolvimento de Sistemas; Educação Profissional – Docência na Educação Profissional; Educação Profissional – Formação de Docentes; EJA – Formação Geral; Engajamento para a Aprendizagem ; Ensino Religioso; Filosofia; Física; Geografia; Gestão de Sala de Aula; História; Língua Espanhola; Língua Inglesa; Língua Portuguesa – EF; Língua Portuguesa – EM; Matemática – EF; Matemática – EM; Observação de Sala de Aula; Organização Multianos; Pedagogo em Foco; Pensamento Computacional – EF; Pensamento Computacional – EM; Plataformas Redação e Leitura; PMA – Leitura, escrita e interpretação; PMA – Resolução de problemas; Projeto de Vida; Química; Recursos Educacionais Digitais – Avançado; Recursos Educacionais Digitais –

	Básico; Recursos Educacionais Digitais – Intermediário; Recursos Educacionais Digitais – Primeiros cliques; Recomposição da aprendizagem; Sociologia; Trilha de Aprendizagem Biotecnologia; Trilha de Aprendizagem de Robótica I; Trilha de Aprendizagem de Robótica II; Trilha de Aprendizagem Empreendedorismo; Trilha de Aprendizagem Energia e Astronomia; Trilha de Aprendizagem Geopolítica; Trilha de Aprendizagem Governo e Cidadania; Trilha de Aprendizagem História Econômica do Paraná; Trilha de Aprendizagem Liderança e Ética; Trilha de Aprendizagem Mídias Digitais e Processos Criativos; Trilha de Aprendizagem Mídias Digitais II; Trilha de Aprendizagem Oratória e Comunicação I; Trilha de Aprendizagem Oratória II; Trilha de Aprendizagem Práticas Esportivas; Trilha de Aprendizagem Resolução de Problemas; Trilha de Aprendizagem Saúde e Bem-Estar; Trilha de Aprendizagem Tecnologia e Química em Ação; Trilha de Aprendizagem <i>Tracking the World of Work</i> ; Trilha de Programação I – 2ª série; Trilha de Programação II – 3ª série.
--	---

Fonte: A autora.

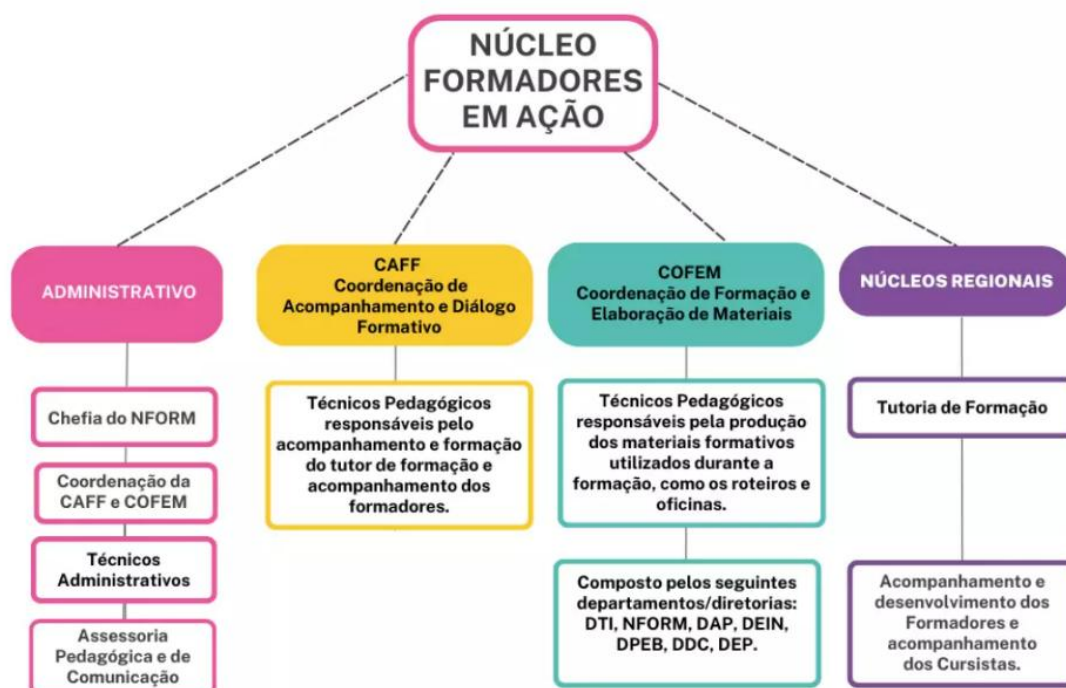
As Reuniões do GE Formadores em Ação são conduzidas por Formadores (Professores e Pedagogos) da Rede Pública Estadual de ensino do Paraná, aprovados em Processo Seletivo específico. Os Formadores recebem os materiais elaborados pela SEED, bem como participam, semanalmente, de uma reunião formativa denominada Papo Formativo. Neste momento o Professor da SEED conduz a reunião, proporcionando o estudo e a formação dos Formadores sobre os roteiros que serão vivenciados pelas turmas do Grupo de Estudos.

Deixar claro que o formador, ele é obrigatoriamente alguém que tem horas em sala de aula na escola e horas de formador, porque isso faz a diferença (BQ7novembro2025NANCY).

Cada temática conta com uma ementa própria, com uma breve apresentação, objetivo geral e específicos, conteúdos programáticos, avaliação e referências.

Para atender a essa grande demanda, em 2022 criou-se a Escola Estadual de Formação Continuada Formadores em Ação, a qual atualmente está estruturada, conforme Figura 1:

Figura 1 – Estruturação do GE



Fonte: Guia (Paraná, 2024a, p. 8).

Observando a Figura 1, os profissionais envolvidos nessa formação são os Professores da SEED, responsáveis pelos setores administrativos, pela Coordenação de Acompanhamento e Diálogo Formativo (CAFF) e Coordenação de Formação e elaboração de materiais (COFEM). Os Núcleos Regionais de Educação estão representados pela Tutoria de Formação.

Como comentado anteriormente, os demais envolvidos são professores, pedagogos e alunos. Para esta pesquisa, na sequência será apresentada a denominação e os papéis que exercem dentro do GE (Quadro 3).

Deixar mais claro os termos que são usados, por exemplo, técnico roteirista, técnico que é o tutor, pois isso pode trazer uma certa confusão para o leitor. Então, deixar claro que na sua tese, quando se fala com esses termos, tutor, técnico pedagógico, todos eles são professores (BQ7novembro2025JOÃO PAULO).

Quadro 3 – Papéis desempenhados no GE Formadores em Ação

SUJEITO	FUNÇÃO
Roteirista/SEED	Professor, denominado Técnico Pedagógico, responsável pela produção dos roteiros utilizados nas reuniões em cada tema específico.

Tutor de Formação/NRE	Professor (Técnico Pedagógico) responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do Formador e Cursista, de acordo com o tema em que é responsável.
Formadores	Professores e pedagogos da Rede Pública Estadual de ensino do Paraná do Quadro Próprio do Magistério (QPM) ou do Processo Seletivo Simplificado (PSS), aprovados no Processo Seletivo específico, responsáveis por planejarem, estudarem e mediar as reuniões.
Cursistas	Professores e pedagogos atuantes na rede (QPM ou PSS) que se inscreveram na formação por meio do Portal RH-SEED e participam dos encontros de formação, compartilhamento de experiências entre pares, construindo uma rede de apoio com todos os participantes e implementação das práticas junto aos alunos.
Estudantes	Alunos matriculados na Rede Pública Estadual do Paraná, que participam das implementações realizadas pelos professores a partir do que foi estudado em sua temática durante as atividades escolares.

Fonte: A autora.

A formação destina-se a todos os professores e pedagogos QPM e PSS da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, com uma carga horária de 40 horas por trimestre. As turmas são organizadas com média de 20 Cursistas no Google Classroom. Cada turma tem um encontro semanal, de 1h40, via plataforma de videoconferência Google Meet.

Para ser considerado concluinte do GE, o Cursista deve obter nota igual ou superior a 70 pontos na média das atividades avaliativas e estar presente em 75% das reuniões realizadas com a câmera aberta (Paraná, 2024b).

As reuniões são tanto ministradas quanto destinadas a professores da Rede Estadual de Ensino do Estado do Paraná, com o objetivo de promover a melhoria da aprendizagem e o protagonismo dos alunos por meio de formação continuada, pautada na valorização de saberes e trocas de experiências, entre os profissionais da educação do Paraná (Paraná, 2024a).

Ao longo do ano são ofertadas três Jornadas e cada uma tem como estrutura uma reunião de acolhimento, oito reuniões de estudo e discussões e uma de compartilhamento das práticas implementadas no decorrer da Jornada, podendo se inscrever Professores de todas as áreas do Conhecimento.

Eu estava viajando aqui, uma coisa interessante é que vai ter pessoas de diferentes áreas. E talvez esse exercício metacognitivo tenha uma vertente diferente pois são diversas áreas do conhecimento juntas, e isso vai ser um negócio bem maluco (MEMO246GQ23março2023HUGO).

O tema Engajamento para a Aprendizagem teve como principal referencial

teórico o livro intitulado “Cinco Caminhos para o Engajamento: rumo ao Aprendizado e ao Sucesso do Estudante” de Dennis Shirley e Andy Hargreaves. O objetivo geral foi de ofertar aos professores da rede estadual do Paraná, formação que permitisse a análise, a construção colaborativa e a implementação de estratégias assertivas para potencializar o engajamento e a aprendizagem dos alunos nos diversos contextos da rede estadual.

Como objetivos específicos, compreender as competências essenciais no contexto do ensino-aprendizagem; analisar os aspectos sociais e cognitivos que influenciam no engajamento dos alunos para a aprendizagem; e reconhecer como as emoções encontram-se fortemente implicadas no processo de aprendizagem.

Os conteúdos programáticos sofreram algumas adaptações ao longo das Jornadas, mas de uma forma geral foram trabalhados sobre: Estudos sobre engajamento escolar abrangendo desafios atuais e situações de desengajamento; Competências Socioemocionais: relacionamento interpessoal e autoconhecimento; Autoavaliação para o reconhecimento de qualidades pessoais, desempenho acadêmico e pontos de melhoria; Relação em sala de aula e práticas colaborativas entre alunos; As situações de desengajamento e como superá-las; Práticas colaborativas para engajar alunos e professores: o menu de aprendizagem; Cultura do erro e possibilidades de potencializar o engajamento dos alunos; e Trabalho em equipe para engajar alunos e professores.

No intuito de ofertar aos Cursistas possibilidades de estratégias² para engajamento dos alunos, buscou-se nos referenciais de Doug Lemov (2022), Aula Nota 10, no qual o autor resgata seu repertório de técnicas que já inspira práticas didáticas de todo o mundo e propõe um novo olhar para as estratégias de ensino, mostrando não apenas o que fazer em sala de aula, mas também por que fazer.

Shirley e Hargreaves (2022) definem que “um aluno engajado é ativo em sua aprendizagem, ansioso para participar, disposto a gastar esforço e inspirado.” As estratégias de ensino são vitais para envolver até os alunos menos interessados, promovendo um engajamento contínuo que pode ser estimulado com abordagens adequadas. Segundo Moran (2018), as metodologias ativas dão

² Estratégias de ensino são abordagens variadas adotadas pelo professor para facilitar a interação do aluno com o conhecimento. Este processo de intervenção do professor funciona e forma a potencializar o envolvimento do aprendiz com as situações de aprendizagem, em função de seus objetivos (Masetto, 2003).

ênfase ao papel protagonista do estudante, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor.

As técnicas são descritas topográfica e funcionalmente a partir dos comportamentos de interação entre professor e alunos, além de técnicas de planejamento de atividades e organização estrutural do ambiente de sala de aula. São alguns exemplos de técnicas sugeridas: Faça o Mapa, Dê nome às etapas, Planeje para o erro, Cultura do erro, Fator A (Diversão e Jogos, Nós [e eles], Oficinas, teatro, música, dança e palestras), dentre outras.

Libâneo (2013, p. 22) acrescenta que na perspectiva do ensino, a estratégia é utilizada para a “formação intelectual, formação e desenvolvimento de capacidades cognitivas mediante o domínio de certo nível de conhecimentos sistematizados”. Algumas estratégias de ensino podem motivar o estudante a aprender e a se sentir responsável pelo próprio processo de aprendizagem, de modo a provocar o sentimento de que é capaz de realizar a tarefa proposta (Moreira, 2014).

Nesse sentido, a formação continuada é uma possibilidade de contribuir com os educadores e promover entre eles e entre os alunos, aquilo que define a qualidade do que se pode construir em termos educacionais: o engajamento. É sobre o referencial adotado pela SEED no tema Engajamento para a Aprendizagem que será apresentado na sequência.

2.2 ENGAJAMENTO PARA A APRENDIZAGEM

O *engagement* ou engajamento é um conceito crucial na educação contemporânea, sendo considerado, mundialmente, como um dos maiores desafios interdisciplinares para professores e instituições de ensino (Moreira, 2018), na busca por uma participação ativa, motivada e significativa no processo de aprendizagem.

O termo engajamento tem sido utilizado de diversas maneiras e com diferentes significados na formação de professores. Portanto, as discussões sobre sua definição necessitam de desenvolvimento e de um olhar cuidadoso, pois é comum encontrar na literatura termos diferentes para indicar a mesma ideia e termos iguais para designar ideias diferentes (Jimerson; Campos; Greif, 2003;

Reschly; Christenson, 2012; Fredricks; Reschly; Christenson, 2019).

No século XVII, engajamento significava “[...] uma batalha ou luta entre exércitos e esquadras [...]”. Durante a primeira metade do século XX, o engajamento foi entendido nas pesquisas na área da educação e da psicologia como o tempo dedicado a uma tarefa, desenvolvendo-se como a qualidade do esforço dos alunos nas atividades (Kuh, 2009; Martins; Ribeiro, 2017).

No dicionário *Oxford English Dictionary* (2020), o vocábulo *engagement* é traduzido como “estar envolvido com algo”. Nesse mesmo sentido, de acordo com o Glossário da Reforma Educacional americana, o engajamento na aprendizagem é “o grau de atenção, curiosidade, interesse, otimismo e a paixão que os alunos demonstram quando estão aprendendo ou sendo ensinados” (2016, parágrafo 1). Os alunos engajados são mais dedicados, motivados e propensos a ter sucesso.

No entanto, apesar da tendência em definir o engajamento a partir do envolvimento do aluno pelo comportamento observável (por exemplo, participação), um consenso emergente é que o envolvimento do aluno deve ser conceituado como uma construção tripartida, que compreende dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais (Zhang; Zhang, 2013, p. 399), não sendo a participação ativa o único aspecto do engajamento (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2003).

Portanto, o engajamento pode ser entendido como uma participação ativa em uma atividade, determinada pela qualidade de aspectos comportamentais e psicológicos (cognitivos e afetivo/emocionais) da pessoa na realização de uma ação (Fredricks; Blumenfeld; Paris, 2003; Rose-Krasnor, 2009; Christenson; Reschly; Wylie, 2012; O’Neill, 2012, 2016; Fredricks; Hofkens; Wang, 2019). Ou seja, para serem verdadeiramente engajados, os alunos devem não apenas passar pelas ações, mas também estar investidos emocional e cognitivamente em seus trabalhos (Bondie; Zusho, 2023, p. 93).

Para Shirley e Hargreaves (2022), o engajamento é tanto uma jornada quanto um destino, devendo levar à melhoria do aprendizado e do bem-estar dos alunos, de seus educadores e da comunidade como um todo. Para esses autores, pelo fato de existirem muitas maneiras de se engajar, “é preciso seguir por mais de um caminho, devendo-se levar em conta as três dimensões do engajamento: Comportamental, Cognitiva e Emocional” (Shirley; Hargreaves, 2022, p. 47).

Fredricks, Blumenfeld e Paris (2003, p. 60), já abordavam o engajamento a

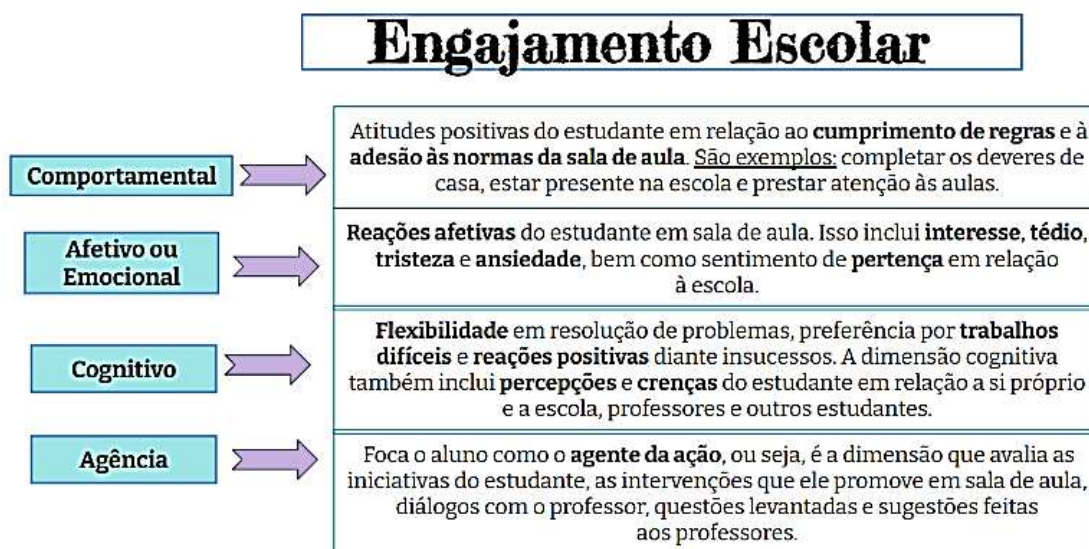
partir de um modelo multidimensional, ou seja, engajamento comportamental, emocional e cognitivo. O primeiro está associado a ações dos alunos ao realizar tarefas em sala de aula e participar de atividades extracurriculares. O segundo refere-se às atitudes, interesses e valores dos alunos, observados em suas reações em relação aos colegas, professores, conteúdo e escola. O terceiro relaciona-se à aprendizagem motivacional e autorregulada, evidenciada pela disposição dos alunos em 'esforçar-se' para compreender 'ideias complexas e dominar habilidades difíceis'.

O engajamento escolar é a extensão do envolvimento ativo de um aluno nas atividades escolares e apresenta, além das dimensões comportamentais, cognitivas e emocionais, o aspecto agente, que são distintos entre si, mas altamente inter-relacionados, resultando na motivação dos alunos e gerando mudanças no ambiente de aprendizagem (Reeve; Tseng, 2011).

Konold *et al.* (2018) argumenta que o modelo tripartite contempla um fluxo educacional linear em que o aluno reage somente à tarefa dada pelo professor, enquanto o modelo que adiciona o engajamento agente considera as ações dos alunos como um fator de transformação das atividades educacionais.

Aprender a lidar com o engajamento significa "tornar o aprendizado interessante e acessível, bem como trabalhar para desenvolver os sentidos de conexão emocional à escola como uma comunidade por meio de ações diversas" (Shirley; Hargreaves, 2022, p. 47). Portanto, esses autores também pontuam as três dimensões do engajamento juntamente com o aspecto agente do estudante, como pode-se observar na figura a seguir:

Figura 2 – Dimensões do Engajamento Escolar



Fonte: Adaptado de Shirley e Hargreaves (2022, p. 48).

Para tornar explícito onde o estudante pode desenvolver sua agência, deve-se promover uma abordagem na qual deve ser introduzido um processo que traga algo de novo, inovador e disruptivo ao processo de aprendizagem. Esta abordagem envolve o estudante a novas formas de pensar e, em consequência destas novas formas de pensar, o estudante desenvolverá novas competências de aprendizagem (Casanova, 2022).

De acordo com os autores, uma pesquisa de 2018 mostra que, nos Estados Unidos, apenas 47% dos alunos são engajados nas escolas, ou seja, mais de um quarto deles não são engajados, o restante ativamente desmotivado (Shirley; Hargreaves, 2022, p. 13). Inclusive esta relação entre motivação e engajamento é debatida entre diversos autores.

Segundo Reeve (2018), a palavra “motivação” e os termos “motivo” e “emoção” têm origem no latim, derivando do verbo *movere*, que significa mover para algo. O autor explica que a ciência da motivação busca compreender os motivos por trás do comportamento das pessoas, ou seja, os processos ou motivos internos que fornecem energia, direção e persistência a um comportamento, pensamento ou ação (Toni; Araújo, 2023).

Para Bondie e Zusho (2023), a motivação é aquilo que influencia ou explica o porquê de uma pessoa iniciar uma tarefa, se a realiza ou a evita, quanto esforço dedica a ela e se vai continuar a trabalhar nela após tê-la iniciado.

De maneira geral, diferentes autores reforçam as distinções e as relações entre a motivação e o engajamento como aspecto de importância no entendimento teórico dos constructos e como um ponto de exploração em diferentes pesquisas (Christenson; Reschly; Wylie, 2012; Toshalis; Nakkula, 2012; Wang; Degol, 2014). O consenso é que a motivação pode ser encarada como o estado psicológico subjacente que cria as condições para o engajamento (Noguera, 2018 *apud* Shirley; Hargreaves, 2022), ou seja, engajamento está estreitamente conectado à motivação.

Nesse sentido, é necessário desenvolver no contexto escolar uma interação positiva entre currículo, estruturas física e virtual, pedagogia e professores e alunos. Essa construção é um dos caminhos para gerar aprendizagem e novos conhecimentos. No entanto, para isso, precisamos engajar os alunos (e nós mesmos). Para tanto, Shirley e Hargreaves estabeleceram cinco caminhos para o engajamento dos alunos:

1. Valor intrínseco: os professores devem aproveitar a motivação intrínseca dos estudantes em relação aos interesses atuais e futuros que despertem sua curiosidade e desenvolver seus sentidos de paixão e propósito. **2. Importância:** os estudantes devem ser encorajados e apoiados a trabalhar arduamente em temas que sejam importantes para eles, para o mundo ou para ambos. **3. Associação (pertencimento):** a sensação de ser incluído e de fazer parte da escola e da comunidade não deve ser deixada ao acaso. Todas as partes da escola devem construir a sensação de pertencimento para todos. **4. Empoderamento:** as escolas não devem ser percebidas como locais de imposições aleatórias por parte dos adultos, mesmo que elas sejam bem-intencionadas. Os estudantes devem ter voz no currículo, na avaliação, nos modos de aprendizado e nas políticas que definem a vida na escola. **5. Maestria (proficiência):** uma realização conquistada com muito esforço fornece mais satisfação duradoura e engajamento contínuo do que momentos fugazes de diversão (Shirley; Hargreaves, 2022, p.185).

Ao pensar em engajar todos em turmas heterogêneas, imagina-se uma rede tridimensional, com novas conexões surgindo continuamente. A diversidade acadêmica é uma rede dinâmica de forças, necessidades e interesses que facilitam e às vezes bloqueiam ou desafiam a aprendizagem nos diferentes contextos. As características desses alunos são circunstanciais, relacionadas à tarefa de aprendizagem específica; não são atributos fixos deles (Bondie; Zusho, 2023).

Nesse sentido, identifica-se o oposto do engajamento que é o desengajamento: “Liberar-se ou desprender- -se: desistir”; “a ação ou o processo de desvincular-se de uma atividade, situação ou grupo”. O desengajamento pode significar uma oposição ativa ao que supostamente o engaja ou apenas uma desistência física ou mental por estar ausente ou não se importar. Qualquer que seja a forma em que ele se manifeste, o desengajamento significa que as pessoas não têm nenhum propósito, senso de conexão ou investimento emocional em relação ao que estão fazendo (Shirley; Hargreaves, 2022, p. 117).

Sempre que alguém se lança em uma jornada, precisa estar plenamente consciente de onde quer chegar e de como chegar lá (Shirley; Hargreaves, 2022). Certamente os alunos têm mais chance de aprender se estiverem interessados no que estão estudando. Se estiverem desinteressados em relação a alguma coisa, isso geralmente significa que estão engajados em outras. “O caminho para o alto desempenho vem por meio do engajamento [...]”, afirma Noguera, 2018 *apud* Shirley e Hargreaves (2022).

A figura a seguir elenca os cinco inimigos do engajamento e as possibilidades para derrotá-los.

Figura 3 – Cinco inimigos do Engajamento

DESENGAJAMENTO E SEUS ANTÍDOTOS	
DESENCANTAMENTO	CRIATIVIDADE MAGIA
DISSOCIAÇÃO	CONEXÃO PERTENCIMENTO
DESCONEXÃO	SIGNIFICADO PROPÓSITO
DESEMPODERAMENTO	VOZ ENVOLVIMENTO
DISTRAÇÃO	FOCO MAESTRIA

Fonte: Adaptado de Shirley e Hargreaves, (2022, p. 157).

Dessa forma, entende-se que a qualidade das construções educacionais está intrinsecamente ligada às políticas de formação docente. Ao eleger o engajamento como um dos objetos de reflexão, o Grupo de Estudos promove um

ambiente propício para a correção, possibilitando a transformação da experiência individual em um fenômeno de Metacognição Social.

Diante da relevância desses conceitos para esta investigação, a sequência deste capítulo dedicar-se-á a explorar a articulação entre a formação continuada, o construto do engajamento e as manifestações da metacognição no âmbito coletivo.

2.3 FORMAÇÃO CONTINUADA E METACOGNIÇÃO

Embora o cérebro possua uma capacidade intrínseca de reordenar algoritmos de aprendizado, esse processo ocorre muitas vezes de forma intuitiva e sem a devida atenção aos mecanismos do aprender (Dehaene, 2022); por isso, a formação continuada assume um papel essencial ao proporcionar o espaço de debate defendido por Schön (1983), onde a reflexão sobre a prática impulsiona o crescimento profissional. É nessa conjuntura que a articulação entre formação e a metacognição se torna fundamental, transpondo o funcionamento biológico e individual para uma construção coletiva e consciente do saber docente.

Compreende-se, portanto, a formação continuada como um fator preponderante para a transformação do professor, visto que, mediante pesquisas, estudos, reflexões e buscas de novas concepções, é possível aprimorar suas práticas (Siqueira, 2021). E uma das intervenções educacionais bem-sucedidas para que esse processo ocorra, Dehaene (2022) afirma que é por meio do ensino da metacognição, pois “faz sentido dizer que aprender a aprender é o mais importante fator do sucesso acadêmico”.

Para Corrêa, Passos e Arruda (2018a), a palavra aprender refere-se à aquisição e ao acúmulo de informações, conhecimentos e experiências do estudante. Assim, o sentido de aprender abre-se para a renovação e a busca do novo de forma qualitativa, e não apenas quantitativa.

Na perspectiva metacognitiva, a formação continuada coloca o professor no centro de sua aprendizagem, permitindo refletir sobre o que, como, quando e onde aprende. “Isso reforça a ideia de que o professor precisa se tornar um aprendiz de sua própria prática, em uma postura investigativa” (Siqueira, 2021). Assim, evidencia-se a importância de uma formação continuada que possibilite o desenvolvimento de estratégias de engajamento, como será visto na sequência.

Partindo do pressuposto que os professores precisam primeiro aprender a ser aprendizes mais proativos e autorregulados, para então ajudar os alunos a também se tornarem aprendizes autorregulados (Bembenuitty; White; Vélez, 2015; Kramarski, 2017), Portilho e Medina (2014, p. 236) sinalizam que esse movimento leva o docente a se instrumentalizar para atender as diferenças de aprendizagem de seus alunos.

As pesquisas de Leat e Lin (2003) e Schreiber (2005) mostraram que, para que os professores adotassem uma abordagem metacognitiva, seria imprescindível que:

(a)fossem altamente metacognitivos, (b) tivessem uma compreensão completa da natureza e estrutura da área de assunto e material que estão ensinando e que está a ser aprendido, (c) fossem capazes de conversar com os alunos sobre os processos cognitivos e estratégias que podem ser empregadas para melhorar a compreensão conceitual do assunto, e (d) fossem capazes de modelar os processos cognitivos e estratégias para os alunos imitarem (ou seja, explicitar para os estudantes suas próprias estratégias cognitivas e metacognitivas) (Leat; Lin, 2003; Schreiber, 2005 *apud* Brabo, 2018, p. 4).

Da mesma forma, Wilson e Bai (2010) enfatizam que, para desenvolver habilidades metacognitivas nos alunos, os professores devem ser metacognitivos e capazes de comunicar os benefícios de certas formas de pensar sobre a aprendizagem, mostrando como isso pode ser melhor facilitado.

Eu penso, não tenho certeza, que o tema vai ser aprendizagem. Então, o conteúdo que o professor vai aprender é sobre aprendizagem. E pegando o que Vitor da Fonseca fala de cognição, aprendizagem e metacognição, seria necessário que os professores aprendessem sobre aprendizagem para saber lidar em sala de aula porque o que você lida não é diretamente com a Matemática, com a Física, ou com a Química, mas com os processos de aprendizagem (MEMO246GQ23março2023NANCY).

Davis, Nunes e Nunes (2005) destacam que o processo de pensamento envolve uma série de capacidades cognitivas que se desenvolvem ao longo da aprendizagem, incluindo percepção, atenção, simbolização, seleção, memória, transferência e avaliação. Esses elementos são fundamentais para a construção do pensamento dentro desse contexto. Os fatores motivacionais surgem à medida

que os alunos assumem o controle e a gestão de seus próprios processos cognitivos.

Assim sendo, a responsabilidade pelo desempenho na aprendizagem é acentuada conforme eles são inseridos em suas habilidades cognitivas. Portanto, a prática da metacognição não somente aprimora a atividade cognitiva como também eleva a motivação dos alunos, resultando em um aumento no engajamento (Souza, 2021).

E quando a gente fala sobre isso, metacognição é extremamente complexo, é o que a Cleci falou, nós que estudamos, todo mundo que escreveu alguma coisa sobre isso sabe como é complexo analisar falas, é complexo estudar teoria, porque tem muitos autores e muitas escolhas (BQ7novembro2025NANCY).

Tu tem uma opção forte, tu pode construir toda a metacognição a partir da Eflkides, falar um pouquinho do Flavell no início, e depois ir para a Eflkides. E você tem um grande referencial contemporâneo, não precisa ficar buscando em cada um, um pouquinho o que um diz, o que o outro diz (BQ7novembro2025CLECI).

O conceito de metacognição, introduzido por John Flavell na década de 1970, refere-se à consciência e ao controle sobre os próprios processos cognitivos. Essa definição abrange aspectos de conhecimento, monitoramento e regulação cognitiva (Flavell, 1976; 1979). Embora a descrição inicial possa parecer simples, ao longo dos anos o termo evoluiu consideravelmente.

Para Eflkides (2006), a metacognição é compreendida como um conceito multifacetado que vai além do simples “pensar sobre o pensamento”. Ela propõe que a metacognição opera na interface entre a pessoa e a tarefa, sendo composta por três dimensões principais que interagem entre si: Conhecimento Metacognitivo, Habilidades Metacognitivas e Experiências Metacognitivas.

Segundo a autora:

Metacognição é a função de monitoramento e regulação da cognição. O monitoramento é servido por experiências metacognitivas e conhecimento metacognitivo, enquanto a regulação é servida por habilidades metacognitivas (estratégias de controle) (Eflkides, 2006, p. 4, tradução livre).

O conhecimento metacognitivo é a dimensão teórica ou declarativa do sistema metacognitivo. Ele não trata da ação em si (fazer), mas do que o sujeito sabe ou acredita sobre o funcionamento da mente (Efklides, 2009).

A habilidade metacognitiva, segundo Efklides (2008, 2009), refere-se ao uso deliberado de estratégias para controlar a cognição, favorecendo a experiência metacognitiva, sendo necessário que haja consciência e fluência do processo metacognitivo para que esta seja acionada (*apud* Corrêa, 2021, p. 46).

Já a Experiência Metacognitiva constitui a interface subjetiva entre o Sujeito e a Tarefa. Ela engloba os Sentimentos, Julgamentos e Estimativas conscientes que emergem durante o processamento cognitivo, especialmente em situações de resolução de problemas complexos, funcionando como um monitor em tempo real do progresso e do esforço despendido, ou seja:

Experiências metacognitivas são o que as pessoas sentem e conscientemente vivenciam sobre si mesmas e sobre a tarefa enquanto a processam. Elas formam a interface entre a pessoa e a tarefa, e são informadas por características tanto da Pessoa (como o conhecimento metacognitivo e o estado afetivo) quanto da Tarefa (como sua natureza e demandas) (Efklides, 2006, p. 5).

Em sua investigação sobre o papel das experiências metacognitivas no processo de aprendizagem, Efklides (2009) oferece uma análise detalhada de diversos constructos inter-relacionados. A autora discrimina os Sentimentos metacognitivos, os Julgamentos metacognitivos ou Estimativas, o Juízo de memória e as Especificidades da tarefa. Expandindo essa estrutura inicial, e em consonância com as investigações de Corrêa, Passos e Arruda (2018a, 2018b), a presente tese inclui as duas dimensões: os Sujeitos e os Contextos.

No quadro 4, onde você traz a experiência metacognitiva do Contexto, dos Sujeitos e das Especificidades da tarefa, a minha sugestão é que antes desse quadro, você já traga essa fala do Flavell, que o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas formam esse conjunto parcialmente sobrepostos (BQ7novembro2025NANCY).

Após vários processos reflexivos retoma-se os fundamentos da metacognição defendidos inicialmente por Flavell (1979), que o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas formam conjuntos parcialmente

sobrepostos. Então, aqui entendemos que os fatores ou variáveis referentes à Pessoa, à Tarefa e à Estratégia, vistos à luz da experiência metacognitiva, podem ser entendidos como manifestações da construção ou modificação do conhecimento metacognitivo que o sujeito tem sobre ele mesmo, que é estabelecido com a tomada de consciência das próprias variáveis, bem como pelo modo como estas interagem e influenciam cognitivamente e emocionalmente a aprendizagem.

Nesse contexto, a distinção proposta por Flavell (1979) entre conhecimento metacognitivo e experiências metacognitivas torna-se fundamental para compreender a mudança da prática reflexiva. Enquanto o conhecimento metacognitivo abrange as informações armazenadas sobre variáveis da Pessoa, Tarefa e Estratégia, as Experiências metacognitivas são os itens que emergem na consciência durante a execução de uma tarefa complexa — como a elaboração de um roteiro didático.

Quadro 4 – Variáveis Metacognitivas

Variáveis	Definição para a análise
Tarefa	A Tarefa refere-se à circunstância que acompanha o fato ou situação que provocou a conscientização, como alguma ocorrência incitada pelo processo reflexivo gerado pela leitura de um livro, um texto, assistir a um vídeo da internet ou ainda uma ocorrência em sala de aula, podendo ser a realização de uma tarefa escolar ou avaliação, que segundo Corrêa, Passos e Arruda (2018a, 2018b) são situações provocadas pelas interações com o mundo (objetos e lugares), as quais servem de objetos cognitivos que podem acionar o processo metacognitivo por meio da experiência metacognitiva.
Pessoa	A relação com o outro, segundo Corrêa, Passos e Arruda (2018a, 2018b), referente à variável Pessoal (intrapessoal) ou na realização de comparações cognitivas nas relações sociais de convívio (interpessoal), pode incitar a ocorrência da conscientização metacognitiva, ao se relacionar elevando esse relacionamento ao processo metacognitivo, como no caso da resolução de alguma situação complexa junto a professores, familiares ou amigos. Estes sujeitos funcionam como objetos cognitivos no processo metacognitivo de aquisição e elaboração de estratégias ou conhecimento metacognitivo declarativo pessoal, acionados por meio dos processos reflexivos integrados às experiências metacognitivas.
Estratégias	As estratégias referem-se às características pontuais para a resolução de uma atividade ou tarefa, estão relacionadas ao uso de palavras referentes aos objetivos da tarefa, semelhanças e comparações no processo de resolução, necessidade de resgate de memória de algum conceito específico ou fórmula; ou ciência das ideias, referindo-se ao contexto do conhecimento analisado ou processado.

Fonte: Adaptado de Corrêa, Passos e Arruda (2018a, 2018b).

Assim, fomentar o domínio da metacognição nos professores consiste em

um processo que facilitará a compreensão e aprendizagem de conhecimentos científicos. Isso porque, professores metacognitivamente preparados podem contribuir para tornar o ambiente de sala de aula mais metacognitivamente orientado e assim possibilitar o desenvolvimento e melhoria da metacognição dos estudantes (Brabo, 2018).

Sob essa ótica, a metacognição revela-se como um elemento intrínseco ao desenvolvimento profissional docente, uma vez que a formação é compreendida como um processo pessoal e inconcluso (Passos *et al.*, 2006). Ao monitorar e regular seu próprio pensamento, o professor assume o protagonismo de sua evolução, transformando cada instância formativa em uma oportunidade de aprimoramento deliberado.

Contudo, essa autorregulação não ocorre em um vácuo; ela é alimentada e moldada pelas trocas estabelecidas no ambiente educativo, o que nos leva a considerar a dimensão interpessoal desse fenômeno, conforme será tratado na sequência.

2.4 METACOGNIÇÃO SOCIAL

Para além do automonitoramento estritamente individual, Flavell (1979) já sinalizava que a metacognição desempenha um papel importante na comunicação, persuasão oral, compreensão oral, compreensão de leitura, escrita, aquisição de linguagem, atenção, memória, resolução de problemas, cognição social, além de fazer contato com veia similar nas áreas da teoria da aprendizagem social. Essa conexão evidencia que o pensamento metacognitivo não apenas regula a cognição isolada, mas também influencia a modificação do comportamento e o desenvolvimento do sujeito em interação.

Ao fundamentar processos de aprendizagem mais profundos e colaborativos, a Metacognição Social emerge como uma lente necessária para compreender como o compartilhamento de experiências e a regulação mútua potencializam a construção do saber docente.

No teu caso, o aspecto que tu quer chamar atenção na tua tese e que tu quer defender é esse aspecto mais social da metacognição e que isso ajuda e contribui para a qualificação de todo o processo (BQ7novembro2025CLECI).

De acordo com Charlot (2000, p. 81), “a relação com o saber é o conjunto das relações que um sujeito mantém com um ‘conteúdo de pensamento’, uma atividade, uma relação interpessoal, um lugar, uma pessoa, uma situação”.

Nesse sentido, a investigação do GE revela que a eficácia do programa Formadores em Ação na transformação da prática docente não reside meramente na exposição ao conteúdo do Grupo de Estudos, mas na arquitetura formativa a partir da construção semanal de roteiros e a participação em reuniões de alinhamento.

Conforme citado por Flavell (1979):

Algumas experiências metacognitivas são melhor descritas como itens de conhecimento metacognitivo que entraram na consciência. [...] No entanto, outras experiências, como a sensação de estar distante de um objetivo, não são segmentos de conhecimento em si, mas informam e guiam a ação futura (Flavell, 1979, tradução livre).

É precisamente nesta zona de sobreposição entre o saber (conhecimento) e o sentir (experiência) que as reuniões semanais atuam. O ato de “lutar com um problema persistente” na produção do roteiro gera experiências metacognitivas que, ao serem compartilhadas no coletivo, ativam conhecimentos prévios e promovem a correção.

Ao mesmo tempo, o nível de consciência pessoal informa o nível meta-meta que representa o nível social da metacognição. Este nível compreende apenas julgamentos metacognitivos sobre o próprio EM, CM e HM e o dos outros; é informado pela autoconsciência no nível pessoal, bem como por informações recebidas da interação contínua com os outros. O monitoramento nesse nível é explícito e pode assumir a forma de reflexão. Isso leva a uma representação socialmente compartilhada e negociada da pessoa em contexto. O controle nesse nível é exercido em um modo analítico consciente e seu acesso à cognição e ao afeto próprios e alheios no nível do objeto se dá por meio do nível de consciência pessoal das pessoas que interagem (Efklides, 2008, p. 283, tradução livre).

Nesse sentido, este fluxo contínuo favorece o estabelecimento de um ambiente de Metacognição Social (Efklides, 2009), onde a reflexão não é um evento isolado, mas um processo recursivo e dialógico.

Isso é algo que a gente precisa discutir na metacognição e que

por enquanto ninguém está com tempo, eu acho, para se debruçar sobre isso, o quanto esses processos interativos, a força de uma formação continuada conjunta que não é aquela formação continuada que nós vamos comprar de uma empresa, que nós vamos entrar lá sozinho num ambiente virtual, ouvir vídeos, preencher umas coisinhas e sair, e fazer no horário que nós podemos sozinho. O quanto uma formação continuada, que mesmo que seja em ambientes online, mas que tem esse processo de interação, ela se fortalece em alguns aspectos (BQ7novembro2025CLECI).

Segundo Efklides (2008), a metacognição se manifesta não apenas na autorregulação (regulação do próprio pensamento), mas também na correção (regulação em colaboração com outros) e na heterorregulação (regulação do pensamento de outros). A Metacognição Social emerge nesse contexto de interação, onde os indivíduos monitoram e controlam seus processos cognitivos e emocionais em um ambiente social.

Assim como a metacognição desempenha um papel importante na cognição social e nos diversos tipos de automonitoramento (Flavell, 1979, *apud* Corrêa, 2021), existem indicações claras de que o pensamento metacognitivo faz contato com as áreas da teoria da aprendizagem social e da modificação do comportamento cognitivo relacionadas ao desenvolvimento da personalidade e ao aprimoramento da aprendizagem.

A consciência metacognitiva explícita está associada com informação ativa na memória de trabalho e com interação social e a necessidade de comunicar nossos pensamentos aos outros ou de entender e julgar o pensamento dos outros (Efklides, 2008). De acordo com esta autora, a Metacognição Social não é um conceito isolado, mas uma dimensão integrada ao seu modelo multifacetado de metacognição.

[...] o nível social da metacognição pressupõe e se refere ao nível da consciência pessoal, que compreende tanto a Experiência Metacognitiva (produtos do monitoramento implícito) quanto a consciência explícita *on-line*. Isso implica que o nível social é um meta-nível do nível da consciência pessoal que, por sua vez, tem como objeto o nível cognitivo no qual a metacognição é implícita (Efklides, 2008, p. 281, tradução livre).

Quadro 5 – Pontos-chave do conceito de Metacognição Social, segundo Efklides

Pontos-chave	Significado
Interação e	A Metacognição Social ocorre em cenários de aprendizagem colaborativa

corregulação	ou trabalho em equipe. Nesse contexto, a consciência das experiências metacognitivas do outro (se ele se sente confuso, confiante etc.) e o conhecimento sobre a cognição do parceiro são cruciais para o sucesso da colaboração. A correção envolve o compartilhamento de estratégias, o monitoramento do progresso em conjunto e o fornecimento de <i>feedback</i> mútuo, o que exige a capacidade de “ler” e reagir metacognitivamente ao outro.
Conexão com outros aspectos da Metacognição	A dimensão social está intrinsecamente ligada aos três componentes centrais da metacognição propostos por Efklides: o Conhecimento Metacognitivo que inclui o conhecimento sobre como as pessoas, em geral e em particular (o outro com quem se interage), pensam e aprendem; as Experiências Metacognitivas que podem ser ativadas pelo contato com o outro e essas experiências são fundamentais para o processo de correção e as Habilidades Metacognitivas, como as de planejamento, monitoramento e avaliação são exercidas em um contexto social.
Integração com o afeto e a motivação	A metacognição, o afeto e a motivação são indissociáveis. No contexto social, isso se torna ainda mais evidente. As interações sociais podem evocar sentimentos e emoções que, por sua vez, afetam a metacognição. A empatia, por exemplo, é crucial para a correção, pois permite que um indivíduo perceba o estado mental e emocional do outro, adaptando sua ajuda de forma mais eficaz.

Fonte: Adaptado de Efklides (2008).

Em suma, a Metacognição Social, na visão de Efklides (2008), transcende a cognição individual. É um processo complexo de monitoramento e regulação de nossos próprios pensamentos e dos pensamentos dos outros, mediado pelo conhecimento, pelas experiências e pelas habilidades metacognitivas em um contexto de interação e colaboração.

A linguagem e a reflexão permitem que as pessoas analisem e comparem seus estados mentais subjetivos e seu conhecimento com os de outras pessoas e formulem teorias explícitas sobre conhecimento e cognição. Isso leva à construção de um modelo de cognição socialmente compartilhado e socialmente negociado, bem como de si mesmo e dos outros como seres cognitivos (King, 1998; Lories *et al.*, 1998; Nelson *et al.*, 1998) (*Apud* Efklides, 2008, p. 279).

Diferentemente do modelo tradicional de formações, que muitas vezes permanece no nível do processamento cognitivo básico, o ciclo de revisão semanal, fundamentado no referencial do Engajamento, possibilita o docente a confrontar suas sensações de progresso ou dificuldade.

Essa conscientização deliberada, mediada pela interação social, permite que experiências subjetivas (como a percepção de que uma estratégia não funcionará com determinada turma) sejam convertidas em controle e estratégias de regulação. Assim, a Metacognição Social manifesta-se não apenas no saber

sobre o ensino, mas no monitoramento constante e conjunto da eficácia pedagógica.

Precisamos mostrar aqui que o fato da gente não recorrer a essa forma de pensamento, uma forma mais explícita, ser consciente de todo esse processo, tem um preço a pagar por isso. Então, as formações que não valorizam esse tipo de pensamento, não consideram esse tipo de pensamento, elas estão optando por um prejuízo de formação. Então, surge a necessidade de vermos como as formações trabalham nisso (BQ7denovembro2025CLECI).

Portanto, para que essa reflexão sobre a prática não permaneça no campo das intenções, é preciso mapear onde e como esses saberes se materializam no espaço pedagógico. Para isso, apresenta-se na sequência a Matriz 3x3, utilizada nesta pesquisa como o ponto de partida para a compreensão das relações entre os agentes do processo educativo.

É importante ressaltar que, embora a Matriz ofereça uma estrutura clara para essa visão panorâmica, o amadurecimento desta investigação exigiu um passo além, conduzindo à elaboração de um modelo próprio que integra as experiências metacognitivas ao contexto social.

2.5 MATRIZ 3X3

A Matriz 3x3, proposta por Arruda, Lima e Passos (2011), oferece um olhar multifacetado sobre o fazer docente ao permitir uma análise detalhada das interações entre os sujeitos que compõem o processo educativo. Este arcabouço conceitual é fundamental para investigar as complexas relações estabelecidas entre professor, aluno e conhecimento, viabilizando uma compreensão aprofundada das dinâmicas que fundamentam as práticas pedagógicas.

A construção teórica da Matriz apoia-se em estudos de Charlot (2000), Chevallard (2005), Gauthier *et al.* (2006), Tardif (2012), Shulman (1987) e Schön (1983), que investigam as relações entre o saber, o sistema didático, as funções docentes, os conhecimentos necessários à prática e a epistemologia da prática educativa.

Reconhecendo a complexidade do saber docente, que engloba tanto o conteúdo disciplinar quanto os processos de ensino e aprendizagem, Arruda, Lima

e Passos (2011, p. 145) propuseram as seguintes relações para investigar a prática em sala de aula:

Relação epistêmica com o saber – trata da condição do saber enquanto um objeto do mundo que pode ser apropriado e compreendido;

Relação pessoal com o saber – trata da questão da identidade com o saber, enquanto objeto de desejo, de interesse;

Relação social com o saber – trata da perspectiva social em que o sujeito está imerso e que influencia, por meio da ação de diferentes sistemas de valores, suas relações com o saber (Arruda; Lima; Passos, 2011, p. 145).

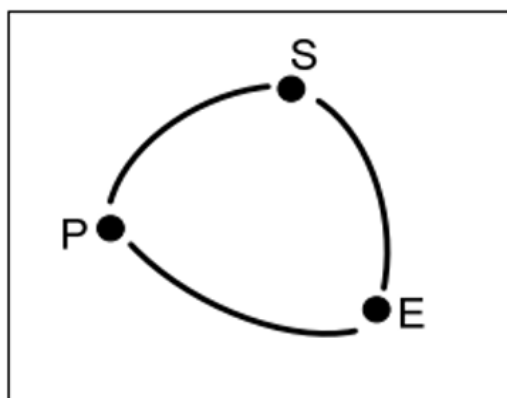
Ao considerar as teorias de Gauthier *et al.* (2006) e Tardif (2002), a Matriz 3x3 destaca a importância das interações na prática docente. Para Tardif (2002, p. 118), a docência é uma atividade eminentemente social, marcada pela complexidade das relações interpessoais. O professor, nesse contexto, não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um mediador das relações entre os alunos e o conteúdo.

A Matriz 3x3, ao incorporar as ideias de Tardif e Gauthier, oferece uma ferramenta para analisar as tarefas docentes. As expressões ‘gestão do conteúdo’ e ‘gestão de classe’ são utilizadas para descrever os condicionantes da ação docente, ou seja, as atividades essenciais que o professor desenvolve em sala de aula.

Além das gestões de classe e de conteúdo, a Matriz 3x3 propõe que os docentes também sejam gestores do próprio desenvolvimento profissional. Essa perspectiva, introduzida por Arruda, Lima e Passos (2011), considera fatores como o envolvimento com a profissão, os desejos pessoais e a identidade docente como elementos cruciais nesse processo de autogestão.

Paralelamente, a Matriz incorpora o sistema didático de Chevallard (2005), representado na Figura 4, que estabelece relações entre o professor, o estudante e o saber, oferecendo uma visão mais completa da prática pedagógica.

Figura 4 – Sistema didático



Fonte: Chevallard (2025, p. 26).

A prática docente, segundo Arruda, Lima e Passos (2011), envolve diferentes tipos de gestão. Ao analisar o sistema didático de Chevallard (2005), os autores identificam três dimensões da ação docente: a gestão das relações com o conteúdo (P-S), a gestão das relações com o ensino (P-E) e a gestão das relações com a aprendizagem dos alunos (E-S).

A Matriz 3x3, desenvolvida no âmbito do Grupo de Pesquisa EDUCIM, consolidou-se como um dispositivo analítico para a investigação de diversas dimensões da prática pedagógica. Originalmente concebida para a análise da gestão docente (Arruda; Lima; Passos, 2011), a Matriz (Figura 5) fundamenta-se na análise tridimensional das interações entre os vértices do triângulo pedagógico — professor, aluno e conhecimento — oferecendo uma visão sistêmica do processo de ensino e aprendizagem.

Figura 5 – Matriz 3x3

<i>Novas tarefas do professor</i>	1 Gestão do segmento P-S (conteúdo)	2 Gestão do segmento P-E (ensino)	3 Gestão do segmento E-S (aprendizagem)
<i>Relações de saber</i>			
A Epistêmica	<u>Setor 1A</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido pelo professor.	<u>Setor 2A</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.	<u>Setor 3A</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo professor.
B Pessoal	<u>Setor 1B</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto pessoal.	<u>Setor 2B</u> Diz respeito a o ensino enquanto atividade pessoal.	<u>Setor 3B</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade pessoal.
C Social	<u>Setor 1C</u> Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto social.	<u>Setor 2C</u> Diz respeito ao ensino enquanto atividade social.	<u>Setor 3C</u> Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade social.

Fonte: Arruda, Lima e Passos (2011, p. 147).

Nesta pesquisa, a Matriz 3x3 foi inicialmente adotada como modelo de análise fundamental. Contudo, ao submeter os testes preliminares à validação coletiva, o processo de Metacognição Social vivenciado nas discussões do Grupo de Pesquisa EDUCIM revelou-se um divisor de águas. Percebeu-se que, embora a estrutura da Matriz fosse robusta, a profundidade teórica que a sustenta ainda não havia sido plenamente apropriada para os fins específicos desta investigação.

Essa percepção, fruto de um exercício reflexivo compartilhado entre pares, evidenciou que o fenômeno estudado exigia uma lente que integrasse, de forma indissociável, as categorias da metacognição e das experiências metacognitivas.

Assim, a desestabilização provocada pela crítica socialmente mediada deu origem a um movimento de autorregulação da pesquisa, culminando na transição do modelo original para a elaboração do Modelo da Metacognição das Experiências Metacognitivas — M(EM) que será apresentado detalhadamente no Capítulo 4. Esta nova estrutura surge, portanto, como um refinamento analítico: mantém o rigor das interações da Matriz 3x3, mas as amplia sob o referencial da regulação consciente e do envolvimento do sujeito com o saber.

Mas eu acho que não é que o modelo não deu certo, o modelo deu certo, ele foi feliz em analisar os seus dados, ele foi competente em fazer isso. O que eu estou colocando, e o João também colocou, é que nós somos físicos. Físico é um neurótico. Ele não está satisfeito nunca. Ele está sempre querendo um quinto andar. Esse negócio não está legal, esse modelo não está funcionando bem. Então, isso é normal entre nós. Não fique impressionada com isso, mas é que a gente está sempre achando rachaduras numa parede perfeita, sólida, querendo um modelo. A gente está sempre achando que não é tão bom, sabe? Mas isso é coisa nossa (BQ7novembro2025SERGIO).

Com a elucidação do potencial analítico da Matriz 3x3, encerra-se esta seção e dá-se início à próxima etapa deste estudo, que detalhará os encaminhamentos metodológicos e o contexto da pesquisa. Neste capítulo, serão apresentados as abordagens e os procedimentos que guiaram a investigação, bem como uma descrição do cenário em que o estudo foi realizado.

3 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA

Retomando aspectos relevantes, esta pesquisa tem como propósito analisar a manifestação e o acionamento da Metacognição Social nas interações dos professores participantes do Grupo de Estudos Formadores em Ação, com foco no tema Engajamento para a Aprendizagem, a fim de compreender como o desenho da formação continuada influencia a autorregulação e a reflexão sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas dos envolvidos.

De maneira mais específica, buscou-se analisar as declarações dos entrevistados sobre o processo de ensino e aprendizagem no GE. Para alcançar os objetivos propostos e compreender a profundidade desse fenômeno, entende-se que a análise qualitativa permite mapear narrativas, explorar contextos subjetivos, como é o caso dos conceitos envolvidos na metacognição e no engajamento, captando a dinâmica e a complexidade dos dados coletados. Dessa forma, na primeira seção deste capítulo discutir-se-á os princípios conceituais da abordagem qualitativa e suas contribuições para esta pesquisa.

Na segunda seção, serão explorados os aspectos metodológicos que contribuíram para a análise dos dados, dedicando à descrição do procedimento de realização da entrevista e das percepções que emergiram nesse contexto, considerando o foco de nossa pesquisa. Dessa maneira, utilizou-se a Análise Textual Discursiva, que viabilizou tanto a organização quanto a interpretação desse processo estruturado. Mais adiante, na terceira seção, será detalhado o percurso interpretativo que culminou na categorização dos dados, explicitando os raciocínios analíticos e as justificativas às decisões metodológicas. Tal abordagem visa proporcionar ao leitor uma compreensão aprofundada da estrutura argumentativa e da organização das ideias apresentadas.

3.1 PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa qualitativa é uma metodologia que se adequa às investigações em sala de aula, seja para espaços físicos ou digitais, pois permite compreender a interação entre professores e alunos, e como o processo de aprendizagem se desenvolve (Lüdke; André, 1986). Para estes autores, esse conceito se fundamenta, sobretudo, na utilização dos dados coletados para a análise, organizando-se de

maneira a identificar sentidos e estabelecer conexões a partir do referencial teórico adotado.

A pesquisa qualitativa valoriza o indivíduo e seus saberes a partir de suas interações no contexto investigado (Flick, 2004). Dessa forma, esta abordagem teve como objetivo investigar indícios dos domínios metacognitivos presentes nos relatos de professores que participam do GE Formadores em Ação no tema Engajamento para a Aprendizagem quando estão envolvidos em atividades de aprendizagem e de ensino.

Optou-se pela pesquisa qualitativa como base para esta investigação, pois, conforme os pressupostos observados por Flick (2009, p. 23), os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa “consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes”, demonstrando a importância da análise sob diferentes perspectivas e variadas abordagens e métodos. Assim, essa metodologia está alinhada com os princípios e objetivos que norteiam este estudo, influenciando sua estruturação e desenvolvimento.

Para Lüdke e André (1986), dentro das características de uma pesquisa qualitativa, destacam a maneira como os dados são tratados, a ênfase no processo em vez de apenas no produto e a análise dos dados por meio de um processo indutivo.

A abordagem qualitativa também é pontuada por Bogdan e Biklen (1994), no sentido de que possibilita o uso de diversas metodologias ou técnicas, como entrevistas semiestruturadas, estudos de caso, pesquisas de opinião, entre outras; possibilitando a construção de um banco de dados rico e diversificado, fundamental para a análise qualitativa dos dados.

A condução da pesquisa qualitativa exigiu a definição clara de um objetivo central, a partir do qual buscamos identificar indícios da presença dos domínios metacognitivos, a partir da participação no GE no contexto de Engajamento para a Aprendizagem e discutir as implicações dos resultados da pesquisa para o desenvolvimento profissional dos professores e para a promoção do engajamento dos alunos na aprendizagem. Para isso, foi necessária uma amostragem representativa, organizada a partir de critérios específicos (Flick, 2009). Dessa maneira, a seleção dos participantes foi realizada previamente, considerando aqueles que atendessem aos critérios que possibilitariam um avanço interpretativo na investigação.

Para a garantia da qualidade desta pesquisa, utilizou-se rigor metodológico aliado à criatividade na escolha dos métodos, flexibilidade na condução das

entrevistas com os participantes e a aplicação de estratégias e critérios indicados pelos autores que fundamentam este estudo (Flick, 2009).

No que diz respeito à ética na pesquisa, o planejamento e a abordagem dos participantes foram conduzidos com o suporte da orientadora e validada pelo Grupo de Pesquisa Educação em Ciências e Matemática (UEL/CNPq) – EDUCIM. A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Londrina (UEL) com número CAAE 68485223.7.0000.5231, com vigência até 31/05/2027.

E, ainda, foram preenchidos todos os documentos necessários de acordo com a legislação vigente e seguidos os procedimentos de solicitação de autorização via e-protocolo, junto à SEED/DEDUC/DDC/CAA, nº 20.270.607-0. Tal projeto foi tramitado e aprovado na referida mantenedora, tendo como público-alvo os participantes do Grupo de Estudos Formadores em Ação no tema Engajamento para a Aprendizagem.

Ademais, destaca-se a importância central de nossa pesquisa, abrangendo tema, objetivo e contexto, especialmente por envolver Formadores de diversas áreas e pelo fato de ter sido uma pesquisa longitudinal, realizada ao longo de dois anos, com o intuito de capturar a dinâmica do processo de aprendizagem e as possíveis influências do contexto do GE Formadores em Ação sobre o uso das estratégias metacognitivas.

Os participantes foram professores da Rede Estadual do Paraná que atuam no Grupo de Estudos Formadores em Ação, conforme Quadro 3 (p.28), ou seja, Roteirista/SEED: Professor responsável pela produção dos roteiros utilizados nas reuniões em cada tema específico; Tutor de Formação/NRE: Professor responsável pelo desenvolvimento e acompanhamento do Formador e Cursista, de acordo com o tema em que é responsável; Formadores: QPM ou PSS, responsáveis por planejarem, estudarem e mediar as reuniões e Cursistas: professores e pedagogos atuantes na rede que se inscreveram para participar da formação.

Pode-se observar no Quadro 6, a quantidade de professores envolvidos nas Jornadas nos anos de 2023 e 2024.

Quadro 6 – Quantidade de professores por Jornada em 2023 e 2024

Jornada/período	Formadores/Tutores/Roteiristas	Turmas	Cursistas
Jornada 1 (de 06/03 a 05/05/2023)	8 Formadores 1 Tutora de Formação 2 Roteiristas	24	480

Jornada 2 (de 22/05 a 25/08/2023)	8 Formadores 1 Tutora de Formação 2 Roteiristas	24	481
Jornada 3 (de 11/09 a 08/12/2023)	9 Formadores 1 Tutora de Formação 2 Roteiristas	27	589
Jornada 1 (de 26/02 a 10/05/2024)	8 Formadores 1 Tutora de Formação 1 Roteirista	30	597
Jornada 2 (de 03/06 a 06/09/2024)	9 Formadores 1 Tutora de Formação 1 Roteirista	36	648
Jornada 3 (de 30/09 a 06/12/2024)	9 Formadores 1 Tutora de Formação 1 Roteirista	33	495

Fonte: A autora (2024).

O Quadro 6 representa o período, a quantidade total de turmas e de professores envolvidos nos GE Formadores em Ação (Formadores, Tutores, Roteiristas e Cursistas) no tema Engajamento para a Aprendizagem nas 3 Jornadas, durante os dois anos de coleta de dados.

Buscando uma maior abrangência para a investigação, os dados foram coletados de diversas formas: Questionário (via *Google Forms*), Entrevistas, Papo Formativo (reunião *on-line* formativa realizada semanalmente pelo Roteirista da SEED para repasse do roteiro aos Formadores), Reuniões semanais com os Cursistas e mensagens de *WhatsApp*, para somente após os dados coletados realizar a escolha do *corpus* a ser analisado.

Vamos falar sério, pensa numa pessoa que gosta de dados, eu falei para ela: esse tema está começando, então vai ter ajuste nas duas outras Jornadas desse ano principalmente, pois todos os outros tiveram até ficar 'redondinho', então vamos ter essa proposta de análise dos ajustes, digamos assim, se tudo der errado tem os ajustes. Que por sua vez dá para entender a metacognição a partir do próprio processo do GE. Porque os ajustes são a reflexão do que não funcionou. Então essa é uma possibilidade (MEMO246GQ23março2023NANCY).

No desenho metodológico inicial desta investigação, foram elaborados e aplicados formulários baseados em questionários metacognitivos (Apêndice B), distribuídos via e-mail a Cursistas, Formadores e Tutores de Formação durante o ano de 2023.

Eu fiquei curiosa, quais são esses questionários? (BQ7denovembro2025CLECI);

Talvez trazer os questionários no apêndice (BQ7novembro2025MARINEZ).

Entretanto, a submissão desses dados a uma análise preliminar revelou limitações significativas para o escopo desta tese. Observou-se que as respostas obtidas via formulário apresentavam uma densidade reflexiva incipiente, caracterizando-se, predominantemente, por relatos de ordem cognitiva. Os professores cursistas, em sua maioria, descreveram a implementação das atividades conforme a obrigatoriedade do programa, mas sem evidenciar as experiências metacognitivas ou o monitoramento deliberado da própria aprendizagem. E esse fato já havia sido previsto inicialmente:

E tem uma possibilidade da coleta de dados com os professores formadores ou com os professores cursistas, ou com a aplicação em sala de aula que vai ser apresentada no final, então têm quatro possibilidades na sua tese. É por isso que a gente acreditou nesse tema Engajamento para a aprendizagem (MEMO246GQ23março2023NANCY).

Diante dessa escassez de indícios metacognitivos no grupo de cursistas e da superficialidade das respostas aos formulários, optou-se pelo redirecionamento da coleta de dados.

Num determinado momento, tu colocas que foi a partir dos questionários que tu identificou os sujeitos que irias entrevistar. E aí tu vai trabalhar com as entrevistas, com as falas deles. Então, como que tu relacionou isso? (BQ7novembro2025CLECI).

A análise preliminar indicou que a intensidade reflexiva era manifestamente superior nos papéis de Roteirista e Formador, cujas funções de autoria e mediação parecem exigir um engajamento metacognitivo mais profundo.

Consequentemente, decidiu-se descontinuar o uso dos questionários como fonte principal e focar a investigação em entrevistas *on-line* semiestruturadas com os Roteiristas e Formadores. Essa escolha justifica-se pela necessidade de capturar a complexidade do processo reflexivo de quem escreve e ministra o conteúdo, uma vez que a autoria do roteiro atua como um gatilho para a regulação consciente, enquanto o cursista na 'ponta' do processo tendeu a uma execução técnica e burocrática, com pouco espaço para a metacognição.

Ao apresentar a análise preliminar dos dados, refletiu-se a respeito:

E tem aí uma outra possibilidade de pensar, que a gente estava conversando, que é o engajamento. O GE já existia, mas o tema de engajamento começou a existir esse ano, então ele foi escrito a primeira vez na coleta que a Gi fez na primeira jornada e ele já teve modificações para segunda e está tendo modificações para a terceira. Modificação no roteiro. Então talvez dê para pensar o processo da construção do roteiro mesmo. Analisar quem escreve, o que fez com que mudasse (MEMO253GQ28setembro2023NANCY).

Assim, embora o Quadro 7 apresente os dados quantitativos iniciais, o corpo analítico desta tese prioriza os sujeitos que demonstraram maior mobilização metacognitiva em sua atuação.

Quadro 7 – Quantidade de Respondentes em cada *Google Forms* em 2023

Jornada	Respondente	Questionário	Número de questões	Respondentes
1	Cursista	Q1	9	111
		Q2	30	53
	Formador	Q1	3	8
		Q2	4	4
		Q3	25	5
	Tutor	Q1	3	1
Q2		4	-	
Q3		25	1	
2	Cursista	Q1	8	186
		Q2	14	64
		Q3	36	38
	Formador	Q1	3	3
		Q2	35	2
3	Cursista	Q1	8	78
		Q2	36	100
	Formador	Q1	24	4

Fonte: A autora (2024).

Como pode-se observar no Quadro 6, nas colunas encontram-se a Jornada, o perfil do respondente, a quantidade de questionários disparados, os números de questões e a quantidade de respostas em cada um em 2023, reiterando que todos os questionários foram validados pelo Grupo EDUCIM.

De acordo com a quantidade geral dos Cursistas que se inscreveram nas 3 Jornadas, perfazendo um total de 1.150 Cursistas, dos 31 que participaram das J1, J2 e J3, 21 responderam a pelo menos 1 questionário; dos 63 que participaram das J1 e J2, 29 responderam a pelo menos 1; dos 49 que participaram das J2 e J3, 27 responderam a pelo menos 1 e dos 22 que participaram das J1 e J3, 7 responderam

a pelo menos 1 questionário.

Então dá para ver se não houve uma evolução metacognitiva deles. Se as jornadas, como você disse, estão melhorando (MEMO253GQ28setembro2023SERGIO).

Para os propósitos da presente tese, após a coleta com os questionários optou-se por focar, primeiramente, nas entrevistas semiestruturadas via *Google Meet* ao final do ano de 2023, para buscar informações que pudessem complementar as já obtidas nos questionários. Portanto, do total de participantes envolvidos no contexto da pesquisa, no ano de 2023, selecionou-se 2 Roteiristas, 1 Tutor de Formação e 8 Formadores para participar da entrevista, conforme sugerido pela orientadora:

Eu penso assim, começa com os formadores, com as entrevistas e questionários dos formadores e não perca a entrevista com esse roteirista. Agora, se a gente vai mexer nisso não sei. Às vezes dá para fazer uma interpretação rápida, só buscando a palavra metacognição, como ela se manifesta, a palavra engajamento, a relação entre a palavra engajamento e aprendizagem, quais estão usando com mais frequência, não sei. Mas vamos devagar, eu penso nos formadores como os mais interessantes (MEMO253GQ28setembro2023MARINEZ).

Na segunda etapa, coleta de 2024, foram selecionados 1 Roteirista e 3 Formadores que deram continuidade no tema e que geraram dados nas Entrevistas, nas Reuniões dos GE, nos Papos Formativos e mensagens via *WhatsApp*.

Estes instrumentos qualitativos foram selecionados com o intuito de examinar indícios de domínios metacognitivos manifestados ao longo de suas participações no GE. Ademais, as entrevistas permitiram traçar o perfil desses profissionais, bem como explorar suas percepções e práticas de ensino, correlacionando-as com suas atuações no ambiente escolar e no Grupo de Estudos “Formadores em Ação”. Tal abordagem possibilitou a identificação de diferentes valores e perspectivas entre os participantes.

A escolha pelas entrevistas semiestruturadas encontra respaldo nas contribuições de Bogdan e Biklen (1994), que enfatizam a relevância desse método para a pesquisa qualitativa. O roteiro utilizado serviu como um guia flexível, permitindo a exploração de temas emergentes durante as conversas, bem como a expressão livre e autêntica das ideias dos participantes.

Para a coleta de dados, primeiramente entrou-se em contato individualmente

com cada participante (Roteiristas, Tutor de Formação e Formadores) via *WhatsApp* ou e-mail para apresentar a pesquisa, esclarecer seus objetivos e solicitar que participassem das entrevistas, conforme sugerido pela orientadora:

Os formadores serão 9, não sei quantos vão participar da entrevista reflexiva coletiva, a tutora e o roteirista que já se ofereceram, pronto, tá ótimo, vamos começar por aí. Tá um bom começo. Qual é o conteúdo? O conteúdo é a teoria do engajamento e algum outro indício que aparecer nas falas (MEMO253GQ28setembro2023MARINEZ).

Após a obtenção do consentimento informado por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), os participantes autorizaram a realização das entrevistas semiestruturadas, as quais foram gravadas em vídeo e/ou áudio (plataforma *Google Meet*). Adicionalmente, foi concedida permissão para a observação direta não participante nos encontros de formação, aplicação de questionários, gravações e registros fotográficos.

Em consonância com as características da investigação qualitativa, nesta pesquisa valorizou os dados provenientes de diversos contextos e das entrevistas realizadas com o Roteirista e com os Formadores que participaram do GE no tema Engajamento para a Aprendizagem, nas quais foram conduzidas por nós ao longo dos anos de 2023 e 2024.

Posteriormente, procedeu-se à transcrição integral do material de análise. Este compreendeu fragmentos das gravações das entrevistas, uma entrevista com cinco Formadores em 2023, duas com três Formadores (2023 e 2024) e uma com os Roteiristas (2023), além dos fragmentos provenientes dos Papos Formativos, Reuniões semanais e mensagens de *WhatsApp*. Buscou-se, nesse processo, a transcrição fidedigna das falas dos professores, com mínimas intervenções, a fim de preservar a riqueza argumentativa e a singularidade de cada participante.

A análise centrou-se em destacar os excertos dos professores, tanto nas gravações das entrevistas quanto nos relatos durante as reuniões e textos escritos, visando a uma compreensão aprofundada de suas intenções pedagógicas, buscando construir novas percepções a partir dos dados analisados e do significado acerca de suas ações.

A abordagem qualitativa, tal como delineada nesta seção, serve como alicerce para os encaminhamentos metodológicos adotados nesta pesquisa. A seguir, será

discutido acerca da Análise Textual Discursiva, fundamento que embasou toda a análise dos dados.

3.2 ANÁLISE TEXTUAL DISCURSIVA

O presente capítulo abordará a Análise Textual Discursiva, metodologia adotada para a análise dos dados desta pesquisa. A escolha por este referencial teórico-metodológico justifica-se por sua capacidade de promover categorizações e interpretações aprofundadas, alinhadas aos objetivos da investigação. Nos parágrafos subsequentes, serão explorados os fundamentos da Análise Textual Discursiva, contextualizados no âmbito do processo investigativo.

A ATD, em virtude de seus objetivos e finalidades, configura-se como metodologia adequada para a análise dos dados desta pesquisa. Conforme explicitam Moraes e Galiazzi (2016, p. 13), “a Análise Textual Discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa, com a finalidade de produzir novas compreensões sobre os fenômenos e discursos”. Nesse sentido, a escolha por esta metodologia justifica-se pela sua consonância com os objetivos e encaminhamentos teóricos desta investigação.

A ATD pode ser compreendida como um processo de desconstrução e subsequente reconstrução de materiais linguísticos e discursivos, visando à produção de novos entendimentos sobre os fenômenos e discursos investigados (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 134).

A Análise Textual Discursiva (ATD), metodologia adotada nesta investigação, visa à compreensão e reinterpretação dos dados, com o propósito de construir novos conhecimentos acerca do tema investigado (Moraes; Galiazzi, 2016). Para a consecução deste processo, a ATD estrutura-se em quatro focos essenciais, os quais serão detalhados nos parágrafos subsequentes, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

O primeiro foco consiste na desmontagem dos textos, ou seja, “O primeiro movimento do ciclo de análise, é uma desconstrução de um conjunto de textos, as informações de pesquisa submetidas à análise” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 63). Tem como objetivo a produção e o estabelecimento de sentidos a partir do *corpus* de pesquisa.

A desmontagem do texto e a unitarização constituíram o primeiro elemento do

processo de análise dos dados. Contudo, previamente a estas etapas, tornou-se necessário estabelecer o *corpus* de pesquisa. “Este representa as informações da pesquisa e para a obtenção de resultados válidos e confiáveis requer uma seleção e delimitação rigorosa” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 38).

Após as coletas de dados, o *corpus* compreendeu, num primeiro momento, registros gravados nas entrevistas com os Formadores e Roteirista.

Dessa forma, a definição do *corpus* textual marca o início da desconstrução dos textos que fundamentam o processo de unitarização, o qual constitui o primeiro movimento analítico. A desmontagem das entrevistas foi realizada a partir da cuidadosa seleção de excertos e palavras-chave que ressoassem diretamente com as categorias do Mapa dos Domínios da Metacognição de Rosa *et al.* (2020).

Inicialmente, as transcrições das entrevistas foram lidas na íntegra para uma imersão no material e identificação de temas emergentes. Em seguida, procedeu-se à segmentação do texto, destacando-se trechos que explicitavam pensamentos, reflexões ou ações dos participantes relacionados aos Conhecimentos, Habilidades e Experiências Metacognitivas — dimensões centrais do mapa metacognitivo.

A unitarização, conforme definido por Moraes e Galiazzi (2016), consiste na construção de significados a partir do conjunto textual, ou seja, na transformação do texto em unidades essenciais relevantes para os objetivos da pesquisa.

No contexto desta pesquisa, a unitarização compreendeu a análise das transcrições das respostas coletadas nas entrevistas, com o objetivo de fragmentá-las em unidades de análise pertinentes aos fenômenos investigados. Após a fragmentação, optou-se pela codificação sistemática de todas as unidades, visando a otimização da identificação durante o processo analítico.

A unitarização dos dados foi realizada por meio da construção de uma planilha, na qual se registrou, para cada questão, o seguinte: (1) o registro da resposta do Formador e Roteirista, (2) a interpretação do sentido da resposta, conforme análise do pesquisador, e (3) a categorização de acordo com a percepção do pesquisador.

A fim de elucidar o processo de análise dos dados, apresenta-se, a seguir, um fragmento da planilha (Figura 6), ilustrativo do procedimento de unitarização e codificação. Na primeira coluna é apresentado o perfil do Professor, ou seja, PF para Professor Formador e PR para Professor Roteirista; na segunda coluna o número correspondente ao Formador (de 1 a 8) e Roteirista (1); na terceira coluna o número da questão correspondente à entrevista; na quarta, a letra e o número representa cada

fragmento de resposta de acordo com a percepção do pesquisador (A1, A2); (B1, B2), e na quinta e última coluna, o número representa o último dígito do ano da coleta de dados (2023 ou 2024).

Segue um fragmento da planilha do Excel, com o intuito de exemplificar o procedimento analítico adotado.

Figura 6 – Fragmento da planilha de análise dos dados

	P E R F I L	N º P R O F º	N º Q U E S T Ã O	L E T R A / N º	A N O		P E R C E P Ç Ã O	C A T E G O R I A
1						PFQ1 - Como você percebeu os conceitos do engajamento nos roteiros das 3 Jornadas?		
2	PF	5	1	A1	3	(A1) Houve um crescimento assim como no ano passado em outra temática, um amadurecimento ao longo das jornadas.	1. ESPECIFICIDADE DA TAREFA (COMPARAÇÃO); AVALIAÇÃO (AVALIAÇÃO DO RESULTADO): Destaca um crescimento e amadurecimento ao longo das jornadas.	Crescimento Amadurecimento Conceito Atrelar teoria à prática/teoria Mais claro Formador precisa estar engajado Autoavaliação
3	PF	6	2	A1	3	(A1) Com certeza o último roteiro estava muito mais redondo, ele fechava a ideia com a prática.	1. SENTIMENTO DE SATISFAÇÃO: A expressão 'muito mais redondo' indica que, na percepção do formador, o último roteiro estava mais completo, integrado ou bem estruturado.	Mais redondo Ideia com a prática/Teoria aliada à prática Tema novo

Fonte: a autora

As unidades de análise são definidas em consonância com os objetivos da pesquisa. Conforme postulam Moraes e Galiazzi (2016, p. 40), “da desconstrução dos textos emergem as unidades de análise, também designadas como unidades de significado ou de sentido”. No presente estudo, a definição das unidades foi orientada pelo propósito investigativo. Retomando o exemplo mencionado anteriormente, o código (PF1Q1A13) foi desenvolvido como ferramenta auxiliar na construção e organização da análise dos dados.

A desconstrução dos textos em unidades menores permitiu uma imersão profunda nos dados, considerando o contexto individual de cada participante e o objetivo de investigar o sistema metacognitivo no tema de Engajamento para a Aprendizagem. Essa abordagem interativa, que envolve a constante reconstrução de significados, possibilitou a identificação de padrões e nuances nas respostas, contribuindo para a construção de categorias analíticas mais robustas.

A partir dos dados coletados e da realização de uma pré-análise, foi priorizada a análise dos dados fornecidas pelo Roteirista e pelos Formadores, buscando as

unidades de análise na desconstrução dos dados inspirados no Mapa dos Domínios da Metacognição de Rosa *et al.* (2020), em que são apresentados os domínios do conhecimento metacognitivo, habilidade metacognitiva e experiências metacognitivas.

Observando a Figura 7 a seguir, entende-se os domínios da metacognição como um processo reflexivo (reflexão metacognitiva), que envolve a compreensão ou entendimento da cognição “conhecimento metacognitivo” diretamente relacionado às variáveis: Pessoa, Tarefa e Estratégia; com controle decisional ou gerenciamento dos processos cognitivos “habilidade metacognitiva” conectado ao planejamento, monitoramento e avaliação, incluindo um processo conativo da consciência da cognição “experiência metacognitiva” distribuídas em: Contextos, Sentimentos, Sujeitos, Juízos de memória, Especificidades da tarefa e Estimativas.

Figura 7 – Domínios da Metacognição



Fonte: Rosa *et al.* (2020, p. 717).

Portanto, de acordo com o Mapa, a estrutura da metacognição é uma estrutura reflexiva, que “se retroalimenta à medida que o conhecimento metacognitivo vai sendo adquirido por meio da aplicação das habilidades metacognitivas ou das manifestações da experiência metacognitiva” (Rosa *et al.*, 2020, p. 717).

Em sequência, adota-se o segundo foco analítico, a saber, o “estabelecimento das relações [...]” (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 34). Este processo compreende o agrupamento de elementos análogos, que culmina na categorização. A categorização, por sua vez, configura-se como o agrupamento de conjuntos de unidades, refletindo as novas percepções de sentido emergentes do tema investigado (Moraes; Galiazzi,

2016). Categorizar, portanto, implica em agrupar percepções comuns identificadas durante a análise dos dados, sendo a descrição, interpretação e estruturação deste processo parte integrante de sua elaboração.

A construção das categorias demanda a aplicação de inferências e interpretações na organização dos agrupamentos, em consonância com os objetivos da pesquisa (Moraes; Galiazzi, 2016).

No primeiro processo de unitarização, a partir das palavras identificadas na entrevista com o Roteirista e os Formadores, observou-se nas análises deles um número maior de incidência relacionada ao domínio das Experiências Metacognitivas, especificamente pelos elementos Sujeitos, Contextos e Especificidades da tarefa.

No âmbito dos Conhecimentos Metacognitivos, a análise categoriza as dimensões *Tarefa-Condiciona* (atinentes ao 'quando' e 'por que' agir) e *Tarefa-Declarativa* (referente ao saber sobre a estratégia). As Habilidades Metacognitivas são examinadas sob o prisma do *Monitoramento* e da *Avaliação*, focando na regulação ativa do processo cognitivo. Por fim, o domínio das Experiências Metacognitivas é detalhado em suas múltiplas variáveis, abrangendo as interações entre Sujeitos, os Contextos de atuação, a Especificidade das tarefas, além dos sentimentos e estimativas que emergem durante a ação docente.

O terceiro foco da ATD, denominado 'Captação do novo emergente' (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 34), representa a etapa subsequente à definição das categorias analíticas. Nesta fase, o pesquisador se dedica à interpretação dos dados textuais, culminando na elaboração de um metatexto que transcende a mera descrição, buscando a construção de sentidos e significados imbricados no *corpus* analisado.

A elaboração do metatexto, etapa central da Análise Textual Discursiva (ATD), foi realizada em etapas de acordo com as reflexões sobre os dados e sobre as apresentações realizadas no grupo diante da reflexão provocada pela Metacognição Social. Um exemplo elucidativo desse processo, em nossa pesquisa, reside na construção de inferências que transcendem a mera categorização. Ou seja, para além do estabelecimento de categorias, foi possível delinear um novo instrumento, articulando as categorias emergentes com inferências aprofundadas extraídas de cada excerto analisado.

O metatexto, no contexto da Análise Textual Discursiva (ATD), configura-se como um processo de comunicação que articula as novas percepções do pesquisador, as quais emergem como uma nova visão construída a partir do estudo

realizado. Conforme explicitam Moraes e Galiazzi (2016, p. 65), “concretiza-se em formas de metatextos em que os novos *insights* são expressos em forma de linguagem e em profundidade e detalhes”.

Diante dos aspectos discutidos até o presente momento, torna-se imperativo ressaltar a relevância desta proposta para a construção de novas percepções acerca do fenômeno investigado. A análise empreendida, ao articular os dados textuais com o referencial teórico adotado, possibilita a emergência de *insights* e interpretações que transcendem a mera descrição, buscando a compreensão aprofundada das nuances e complexidades do objeto de estudo.

No capítulo subsequente, serão apresentados os resultados desta investigação, elaborados a partir de múltiplos movimentos interpretativos discutidos nesse e no próximo capítulo. A análise dos dados, conduzida de forma sistemática e rigorosa, permitiu a construção de um conjunto de resultados que revelam as nuances e complexidades do fenômeno investigado, oferecendo novas perspectivas e *insights* sobre o tema em questão.

3.3 COLETA DE DADOS

Nesta seção, será detalhado o processo de coleta de dados, a condução das entrevistas com os Formadores e Roteiristas e como foi o processo de transcrições até a organização final das categorizações.

Após preenchimento do TCLE, as entrevistas foram agendadas e realizadas pelo *Google Meet*, em horários convenientes para os participantes. Reiterando que todas as entrevistas foram gravadas em vídeo, com autorização prévia.

Embora o planejamento inicial previsse a realização de entrevistas individuais, a sobrecarga de atividades inerente ao encerramento do ano letivo de 2023 exigiu uma flexibilização do cronograma. Assim, de modo a garantir a viabilidade da coleta, as sessões foram agendadas conforme a disponibilidade dos participantes, alternando entre entrevistas individuais e em pequenos grupos, conforme detalhado no Quadro 8. Dos Formadores convidados, apenas um não pôde participar. Cabe ressaltar que, embora tenham sido entrevistados dois Roteiristas (PR1 e PR2) e o Tutor de Formação (PT1), os dados provenientes de PR2 e PT1 foram desconsiderados do *corpus* final desta investigação. Tal exclusão justifica-se pela necessidade de manter

a unidade analítica e o foco nos sujeitos que apresentaram a densidade de experiências metacognitivas requerida para a validação do instrumento elaborado.

Quadro 8 – Entrevistas em 2023

DATA	HORÁRIO	PROFESSOR
04/12/2023	11h30	<u>PF1</u>
06/12/2023	13h	<u>PF5</u>
07/12/2023	13h30	<u>PR1, PR2</u>
11/12/2023	8h	<u>PF4</u>
11/12/2023	10h	<u>PF6</u>
11/12/2023	11h	<u>PF2, PF3, PF8</u>
14/12/2023	8h30	<u>PF7</u>
18/12/2023	15h30	PT1

Fonte: A autora.

Conforme apresentado no Quadro 8, o *corpus* de análise foi delimitado pelas entrevistas sublinhadas, selecionadas criteriosamente para compor a etapa de investigação qualitativa. Após a definição desse recorte e a organização cronológica das sessões agendadas, deu-se início à fase de preparação dos instrumentos de coleta de dados.

O protocolo de entrevista foi estruturado em dois pilares fundamentais: primeiramente, elaborou-se um roteiro semiestruturado focado nas intenções e processos reflexivos subjacentes às práticas docentes registradas. Complementarmente, foram selecionados segmentos específicos das gravações em vídeo para análise detalhada por parte da pesquisadora. Esses trechos foram isolados por apresentarem indícios significativos de experiências metacognitivas, servindo como base para a interpretação dos processos de regulação e das estratégias mobilizadas durante a ação docente.

A estrutura desse roteiro, detalhada a seguir no Quadro 9, serviu como guia condutor para a coleta de dados, assegurando que as dimensões do conhecimento e da experiência metacognitiva fossem contempladas durante as interações.

Quadro 9 – Roteiro para a entrevista com os Formadores e Roteiristas

PERFIL	QUESTÕES
FORMADORES	<p>Q1 Como você percebeu os conceitos do engajamento nos roteiros das três Jornadas?</p> <p>Q2 Ao longo dessas três Jornadas, como que você percebeu a sua aprendizagem a respeito dos conceitos de engajamento? Tem algum exemplo?</p> <p>Q3 Um dos referenciais utilizado foi o livro <i>Os cinco caminhos para engajamento</i>. Você chegou a ler esse livro e essa leitura modificou algo na sua prática?</p> <p>Q4 Vocês modificaram algo nas suas práticas em função do que aprenderam no GE enquanto professores? Se mudaram, em quais aspectos?</p> <p>Q5 Qual das três Jornadas você considera que os Cursistas estavam mais engajados e a que que você atribui esse engajamento?</p> <p>Q6 Sobre o diário formativo, os Cursistas apresentaram um movimento reflexivo trazendo os elementos do grupo de estudos da sua prática de sala de aula? Tem algum ou alguns deles que mais chamaram a sua atenção?</p> <p>Q7 Você conseguiu evidenciar em alguns desses relatos da implementação os conceitos do engajamento principalmente pensando no livro <i>Cinco caminhos para engajamento</i>?</p> <p>Q8 Tem alguma coisa que eu não te perguntei e que você acredita que seria relevante para minha pesquisa relacionado ao tema, algo que tenha chamado sua atenção?</p>
ROTEIRISTAS	<p>Q1 Como você percebeu a sua aprendizagem ao longo das três Jornadas?</p> <p>Q2 Quais eram as suas impressões sobre o roteiro de engajamento antes de ser roteirista, ou seja, enquanto Cursista durante duas Jornadas?</p> <p>Q3 Quando você se tornou roteirista, já chegou pensando se havia alguns elementos das duas primeiras Jornadas que modificaria ou elementos que não mudaria? Quais seriam eles e por quê?</p> <p>Q4 Nós já estamos praticamente finalizando a terceira Jornada, como você avalia o roteiro da Jornada 3? Atendeu as suas expectativas?</p> <p>Q5 Tem algo a mais que vocês gostariam de comentar que acreditam que seria relevante para minha pesquisa que talvez não tenha perguntado?</p> <p>Q6 Faça suas considerações finais.</p>

Fonte: A autora.

A preparação e organização delineadas no roteiro de coleta representaram o ponto de partida para a execução das entrevistas. Contudo, é pertinente ressaltar que a trajetória analítica desta pesquisa não foi linear, mas sim fruto de um processo de autorregulação investigativa.

Inicialmente, procedeu-se à análise dos questionários aplicados aos Cursistas, Formadores e Tutores. Embora esses instrumentos tenham fornecido um panorama quantitativo, a análise qualitativa revelou uma escassez de indícios metacognitivos substanciais no grupo dos cursistas, cujas respostas mantiveram-se, em larga medida, em um nível descritivo e operacional da prática.

Essa percepção, resultante da reflexão crítica sobre a análise preliminar, evidenciou a necessidade de avançar para um instrumento que permitisse acessar a subjetividade e a regulação da ação de forma mais densa. Assim, as entrevistas com os Roteiristas e Formadores assumiram o papel central nesta investigação, uma vez

que a natureza de suas funções propiciou relatos de maior complexidade reflexiva. Durante a aplicação deste instrumento, questões adicionais emergiram, ampliando o escopo da coleta para além do roteiro previsto.

Para a sistematização dos dados, estruturou-se um quadro analítico organizado em eixos correspondentes aos domínios das experiências metacognitivas: Sujeitos, Contextos e Especificidades da tarefa. O instrumento apresenta a distribuição de frequências com que cada unidade temática emergiu nos relatos dos participantes (Formadores e Roteirista), acompanhada de excertos representativos que ilustram as categorias analisadas.

Quadro 10 – Sistematização das Experiências Metacognitivas

Sujeito (132)	
Estudante (32)	<p>(PF7Q6B13) “A sistemática de aula promovia essa questão do encantamento do aluno, do aluno estar mais motivado por estar feliz em realizar.”</p> <p>(PF4Q2D13) “Nós começamos comentar de um aluno e começou a contar da experiência com esse aluno, que aprendeu no GE que a gente precisa ter um olhar diferenciado, precisa fazer de forma personalizada.”</p> <p>(PR1Q6A13) “Me preocupei com o como, ou seja, se o meu aluno está desconectado como eu vou conectá-lo, se meu aluno está desencantado, como eu vou encantá-lo.”</p>
Professor (84)	<p>(PF1Q6C13) “Eu perguntava, professora, aqui nessa parte, gostaria que você colocasse um pouquinho mais o que você achou em relação a isso, aí a pessoa escrevia, então o pouco que ela escrevia, mesmo que foi a cópia do outro, foi o que ela conseguiu fazer e já dava pra ter uma base.”</p> <p>(PF2Q6B13) “Eu estou tentando lembrar de uma professora de Biologia que se eu não me engano o assunto era vírus, que utilizou o estudo de caso, que é pegar aquela realidade dos alunos e trazer para a aula.”</p> <p>(PR1Q2A13) “Quando eu comecei como Cursista do engajamento para mim era tudo uma novidade. Eu queria entender de fato como essa palavra se aplicava na aprendizagem.”</p>
Indivíduos (16)	<p>(PF1Q7C23) “Ah mas ele não faz nada, porque a família, porque isso, porque aquilo, isso não me interessa, eu quero empoderar, o papel é daqui para frente.”</p> <p>(PF6Q7D13) “Eu sempre me preocupei e eu converso muito com a minha mãe sobre mim mesma, o dia que o aluno falar que aula chata não é para eu me ofender é para eu repensar, opa, a caixinha não deu mais.”</p>
Contextos (173)	
Livros (31)	<p>(PF4Q1F13) “Trabalhou bastante com as técnicas diferenciadas, com o livro do Andy e do Shirley que foi bem focado, dentre outras referências.”</p> <p>(PF7Q2C23) “Durante o roteiro foram passados livros para gente, material e a leitura de aprofundamento foram importantes para o meu crescimento e conhecimento nessa área.”</p> <p>(PR1Q3D43) “Importante para o professor saber também que aquilo que ele faz na sala de aula tem um nome, tem um referencial, tem um conceito.”</p>
Formação (74)	<p>(PF6Q6A23) “Eu aprendi bastante nos grupos, entrando sabe nas salas temáticas e escutando ele e seu posicionamento.”</p> <p>(PF5Q1A13) “Houve um crescimento assim como no ano passado em outra temática, um amadurecimento ao longo das Jornadas.”</p> <p>(PR1Q3D13) “E como eu falei, sempre frisar o “Nossa experiência” que eu acho que isso enriqueceu muito a terceira Jornada.”</p>

Escola (68)	<p>(PF7Q6A13) “Todos, mas o mais foi o encantamento. Me parece que na educação no Ensino Fundamental 2, no Ensino Médio a gente vai perdendo essa questão do encantamento, aulas mais dinâmicas, mais divertidas com jogos porque a gente fica muito em cima do texto.”</p> <p>(PF6Q1F23) “É assim que eu conduzo na minha aula, por isso que é importante o Formador estar dentro da sala, o Formador estar aplicando, pois aí ele tem propriedade para falar e isso é transmitido aos nossos Cursistas.”</p> <p>(PR1Q1A13) “Pensando no conceito de engajamento com o GE o que eu aprendi eu comecei a dar nome para muita coisa que eu fazia na sala de aula.”</p>
Especificidade da tarefa (443)	
Estratégias (150)	<p>(PF2Q1B13) “E o próprio roteiro do engajamento, eu percebi que ele trouxe várias metodologias bacanas para ser usado em sala de aula, como por exemplo a questão da rotação por estação, a maioria do professor conhece e trabalha, porém uma rotação individual a partir do Menu de aprendizagem que foi explicado para eles.”</p> <p>(PF1Q7A23) “Ela me mostrou a foto da turma que não deu certo, ela disse que ela trabalhou também a Cultura do erro e daí ela falou que a partir desse erro deles, conseguiu sucesso.”</p> <p>(PR1Q1A233) “Então quando a gente não estuda, não tem conhecimento sobre o engajamento, a gente faz as coisas pensando que é uma metodologia ativa, às vezes não entende que aquilo é uma estratégia de engajamento.”</p>
GE (118)	<p>(PF2Q6A13) “Na leitura dos Diários formativos bastante coisa me chamou a atenção. De uma forma mais geral, eles começaram o seguinte que é o que nós estávamos comentando já desde o início, que muitas dinâmicas, muitos conceitos importantes que nós estudamos durante os encontros eles não sabiam, aí resolveram implementar aquilo que nós realizamos durante as aulas na sala de aula.”</p> <p>(PF4Q6B33) “No momento do Em Ação acho que poderia ficar tudo num slide só, não precisava de dois.”</p> <p>(PR1Q4C33) “Porque a gente viu alguns desses registros nas implementações, então isso me deixou bem feliz e superou as minhas expectativas nesse ponto pois o engajamento ele realmente aconteceu, ele se efetivou.”</p>
Recursos (35)	<p>(PF8Q5B33) “Ele comentou que na escuta ativa sugeriu para os técnicos conversar com os técnicos de engajamento porque ele ficou admirado de como é bem organizado, de como os técnicos que gravam vídeo explicando as coisas são parceiros do Formador.”</p> <p>(PF7Q7B13) “Então eu tô contente em fazer essa atividade e até alguns apontamentos, depoimento de aluno dizendo que a aula foi mais alegre, mais gostosa, que o professor deveria fazer mais aulas assim.”</p> <p>(PR1Q5B13) “Eu acho que esse é o grande resultado do engajamento do GE, o professor entender que engajar o seu aluno não é fazer um show, mas é você planejar uma atividade, você pensar numa estratégia e você organizar os alunos para executar e também abrir esse espaço de protagonismo do seu estudante, tirar ele da passividade.”</p>
Estratagema (140)	<p>(PF1Q6B13) “Eu tive aqueles que fizeram porque tinham que fazer, todo encontro fazia, escrevia e replicava aquilo que eu falava, ok tudo certo. E eu tive poucos, mas também tive, que apenas copiaram, e eu tive até alguns que pediram cópias de outro.”</p> <p>(PF2Q2B23) “Não é só o nosso Cursista que estuda, nós também estudamos, pois eu penso e a partir dessa ideia eu aprofundo para você poder falar.”</p>

Fonte: A autora.

O Quadro 10 diz respeito à Sistematização das Experiências Metacognitivas, sendo que nos eixos principais têm-se os Sujeitos, Contextos e Especificidades da tarefa. Nas linhas abaixo ao eixo, na primeira coluna tem-se as respectivas categorias

com a quantidade total de ocorrências encontradas pelo pesquisador. Na segunda coluna encontram-se as expressões correspondentes à categoria, com exemplos de excertos de Formadores e Roteirista, deixando em negrito a palavra evidenciada. Nota-se que foram escolhidos dois excertos dos Formadores e um do Roteirista como exemplos. No entanto, nota-se que nas categorias Indivíduos e Estratagema, não foi identificada nenhuma fala do Roteirista.

Os excertos estão codificados conforme já explicitado anteriormente, ou seja, as duas primeiras letras maiúsculas referindo-se ao Professor Formador ou Professor Roteirista e o número referente a cada Professor (PF1, PF2, PR1...), a letra Q referente à questão juntamente ao número correspondente (Q1, Q2, Q3...), a letra e número correspondente ao excerto (A1, A2, A3...) e o último dígito do ano da coleta de dados (3 ou 4). Por exemplo: o código PF7Q6B13 se refere à fala do Professor Formador 7, na questão 6, no excerto B1 e no ano de 2023.

No quadro 10 é que eu fiquei mais tempo pensando. Tu colocou exemplos, certo? Quando é o estudante, tu optou por colocar três exemplos. Tu falou que tem 32 fragmentos ali, que tu identificou, mas tu colocou três. Então, talvez tu tenha que informar para o leitor que tu tem três exemplos de fala, até porque tu não tem como trazer tudo. E, ou então, a minha outra opção seria, no próprio texto, tu falar quantas tu identificou e trazer o exemplo, mas dizer por que que o exemplo se encaixa ali. Isso eu senti falta (BQ7novembro2025CLECI).

Analisando mais detalhadamente cada categoria, em Sujeitos, observa-se que foram identificadas 132 palavras relacionadas, com ênfase nos diferentes papéis como aluno/estudante/educando (32 ocorrências). Isso indica uma centralidade do aprendizado na análise. Essa perspectiva reflete a preocupação em compreender o impacto das estratégias metacognitivas no engajamento do aluno. Professores/Formadores e Múltiplos sujeitos (84 ocorrências): Professores Formadores são os principais mediadores do processo, utilizando suas práticas para transformar a teoria em atividades engajantes, como planejamento colaborativo, uso de materiais diferenciados e propostas de ensino reflexivas. Família/Amigos/Comunidade (16 ocorrências): esse dado reflete uma perspectiva ampliada de engajamento, considerando a influência de contextos externos à escola na motivação e no aprendizado.

Em Contextos (173 ocorrências), destacam a diversidade de cenários que sustentam a prática pedagógica. Livros (31 ocorrências): base teórica, capítulos como

o citado “Cinco Caminhos para o Engajamento”, aparecem como referências centrais que orientam a reflexão dos professores sobre práticas pedagógicas. Reuniões, Encontros e Jornadas (74 ocorrências): destacam o valor da troca coletiva entre Professores Formadores, permitindo o aprimoramento das práticas. Escola como Instituição e Espaços Educacionais (68 ocorrências): menciona o papel dos espaços educacionais, como a sala de aula, na promoção de um ambiente adequado ao engajamento e à aprendizagem.

Especificidade da tarefa com 443 ocorrências, é a categoria mais detalhada, apontando que o núcleo das experiências metacognitivas está nas tarefas planejadas e implementadas. Estratégias (150 ocorrências): a introdução de cultura *maker*, cultura digital e *storytelling* como estratégias mostra a busca por metodologias ativas que conectem os alunos a práticas mais significativas. Contextos no Grupo de Estudos (118 ocorrências): os dados sugerem que os diários formativos, os relatos de implementação, de Boas Práticas e as atividades como Saiba Mais desempenham um papel central na promoção da metacognição, tanto para os professores quanto para os alunos, destacando a importância de contextos que favorecem a interação e a colaboração entre eles. Diversidade de Recursos e Instrumentos Didáticos (35 ocorrências): a análise envolvendo elementos como imagens, vídeos, textos, *slides*, ferramentas digitais, gêneros discursivos textuais e instrumentos avaliativos revela um foco significativo na abordagem multimodal no ensino, que integra múltiplos formatos para promover o engajamento a partir da inovação e adaptação às realidades contemporâneas. A análise das 140 ocorrências (Estratagema) relacionadas a ações como copiar, conversar, descrever, dentre outras, revela uma ampla gama de práticas que contribuem na promoção do engajamento e do desenvolvimento metacognitivo. Essas atividades estão conectadas a processos reflexivos e participativos, sendo importantes para o aprendizado ativo e colaborativo.

Após elencar a quantidade de incidências em cada uma das categorias (Sujeito, Contexto e Especificidades da tarefa), organizou-se um novo Quadro, considerando as categorias, metas/ações cognitivas, as subcategorias emergentes e as ocorrências relacionadas ao tema central da pesquisa: analisar a manifestação e o acionamento da Metacognição Social nas interações dos professores participantes do Grupo de Estudos Formadores em Ação, com foco no tema Engajamento para a Aprendizagem, a fim de compreender como o desenho da formação continuada influencia a autorregulação e a reflexão sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas dos

envolvidos.

O quadro 11 já tem a segunda coluna que nos ajuda a mapear como tu fez esse processo (BQ7novembro2025CLECI).

Quadro 11 – Índícios dos domínios metacognitivos dos Formadores e Roteirista

Categoria	Metas/Ações cognitivas	Subcategorias emergentes	Ocorrências	Total
Sujeito	Ser capaz de planejar, organizar e avaliar o próprio estudo. Reconhecimento do ensino e aprendizado.	Estudante	(PF1Q3), (PF1Q6), (PF1Q7), (PF4Q2), (PF4Q3), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q5), (PF4Q8), (PF5Q2), (PF5Q3), (PF5Q4), (PF6Q3), (PF6Q4), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF7Q3), (PF7Q6), (PF7Q7), (PF8Q1), (PF8Q2), (PF8Q4), (PF8Q7), (PR1Q1), (PR1Q4), (PR1Q5), (PR1Q5), (PR1Q6), (PR1Q6).	32
		Professor	(PF1Q6), (PF1Q7), (PF1Q8), (PF1Q8), (PF1Q8), (PF2Q1), (PF2Q1), (PF2Q2), (PF2Q2), (PF2Q2), (PF2Q6), (PF2Q7), (PF2Q8), (PF3Q2), (PF4Q1), (PF4Q3), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q7), (PF4Q7), (PF5Q1), (PF5Q2), (PF5Q2), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q6), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF7Q5), (PF7Q5), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF7Q7), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q7), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q2), (PR1Q2), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q5), (PR1Q6), (PR1Q7).	84
		Indiví- duos	(PF1Q7), (PF4Q4), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q8), (PF5Q2), (PF5Q2), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF8Q2), (PF8Q2), (PF8Q3), (PF8Q5), (PF8Q6).	16
Contexto	Integrar o conhecimento adquirido de várias fontes em diversos contextos. Relacionar o	Livros	(PF1Q3), (PF1Q3), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q8), (PF2Q3), (PF3Q3), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF6Q2), (PF6Q2), (PF6Q2), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q4), (PF6Q7), (PF7Q2), (PF7Q3), (PF8Q2), (PF8Q3), (PR1Q1), (PR1Q3), (PR1Q6), (PR1Q6).	31

conteúdo dos livros com experiências pessoais, outros temas e conhecimentos prévios.	Formação	(PF1Q1), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q8), (PF1Q8), (PF2Q1), (PF2Q6), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q3), (PF4Q4), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q6), (PF4Q7), (PF4Q7), (PF5Q1), (PF5Q1), (PF5Q1), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q4), (PF5Q6), (PF5Q7), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q2), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q5), (PF6Q5), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q8), (PF7Q1), (PF7Q1), (PF7Q2), (PF7Q5), (PF7Q5), (PF7Q6), (PF8Q1), (PF8Q2), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q7), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q2), (PR1Q2), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q6), (PR1Q6), (PR1Q6), (PR1Q6).	74
	Escola	(PF1Q3), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q8), (PF2Q3), (PF2Q6), (PF2Q6), (PF2Q8), (PF4Q2), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q7), (PF4Q8), (PF4Q8), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q4), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF7Q1), (PF7Q3), (PF7Q5), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF7Q7), (PF7Q7), (PF7Q7), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q2), (PF8Q3), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q6), (PF8Q7), (PF8Q7), (PF8Q7), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q2), (PR1Q2), (PR1Q2), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q4), (PR1Q6), (PR1Q6), (PR1Q6).	68

Especificidades da tarefa	Compreender e utilizar Diferentes Tipos de Recursos. Explorar e utilizar diversos materiais didáticos para envolver os alunos de maneira mais profunda no processo de aprendizagem.	Estratégias	(PF1Q3), (PF1Q3), (PF1Q3), (PF1Q3), (PF1Q6), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q8), (PF1Q8), (PF1Q8), (PF2Q1), (PF2Q1), (PF2Q1), (PF2Q1), (PF2Q2), (PF2Q2), (PF2Q2), (PF2Q2), (PF2Q2), (PF2Q3), (PF2Q4), (PF2Q4), (PF2Q4), (PF2Q6), (PF2Q6), (PF2Q7), (PF2Q7), (PF2Q8), (PF2Q8), (PF2Q8), (PF2Q8), (PF3Q1), (PF3Q2), (PF3Q2), (PF3Q2), (PF3Q3), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q2), (PF4Q2), (PF4Q2), (PF4Q3), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q5), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q7), (PF4Q7), (PF4Q7), (PF4Q8), (PF4Q8), (PF5Q1), (PF5Q2), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q6), (PF5Q7), (PF5Q7), (PF5Q7), (PF5Q7), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q2), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF7Q1), (PF7Q3), (PF7Q3), (PF7Q3), (PF7Q5), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF7Q7), (PF7Q7), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q2), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q7), (PF8Q7), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q5).	150
		GE	(PF1Q1), (PF1Q1), (PF1Q1), (PF1Q3), (PF1Q6), (PF1Q6), (PF1Q7), (PF1Q8), (PF1Q8), (PF1Q8), (PF2Q2), (PF2Q4), (PF2Q6), (PF2Q6), (PF2Q7), (PF2Q8), (PF4Q1), (PF4Q3), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q7), (PF4Q7), (PF4Q8), (PF4Q8), (PF4Q8), (PF5Q1), (PF5Q1), (PF5Q1), (PF5Q1), (PF5Q2), (PF5Q2), (PF5Q2), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q6), (PF5Q6), (PF5Q7), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q2), (PF6Q3), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q5), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF7Q1), (PF7Q1), (PF7Q2), (PF7Q5), (PF7Q5), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q3), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q7), (PR1Q1), (PR1Q1), (PR1Q2), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q3), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q5), (PR1Q5), (PR1Q6), (PR1Q6), (PR1Q6), (PR1Q6), (PR1Q6), (PR1Q6).	118

		Recursos	(PF1Q7), (PF4Q4), (PF4Q4), (PF4Q6), (PF4Q7), (PF5Q2), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q4), (PF5Q6), (PF5Q6), (PF6Q2), (PF6Q3), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q8), (PF7Q2), (PF7Q3), (PF7Q3), (PF7Q6), (PF7Q7), (PF7Q7), (PF8Q1), (PF8Q4), (PF8Q5), (PF8Q5), (PR1Q3), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q4), (PR1Q5), (PR1Q6).	34
		Estratagemas	(PF1Q3), (PF1Q6), (PF1Q6), (PF1Q6), (PF1Q6), (PF1Q6), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q7), (PF1Q8), (PF2Q2), (PF2Q2), (PF2Q2), (PF2Q3), (PF2Q3), (PF2Q4), (PF2Q4), (PF2Q6), (PF2Q6), (PF2Q7), (PF2Q8), (PF2Q8), (PF2Q8), (PF2Q8), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q1), (PF4Q3), (PF4Q3), (PF4Q3), (PF4Q3), (PF4Q4), (PF4Q5), (PF4Q5), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q6), (PF4Q7), (PF4Q7), (PF4Q8), (PF4Q8), (PF4Q8), (PF5Q1), (PF5Q2), (PF5Q2), (PF5Q2), (PF5Q2), (PF5Q3), (PF5Q3), (PF5Q4), (PF5Q4), (PF5Q6), (PF5Q6), (PF5Q7), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF5Q8), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q1), (PF6Q2), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q3), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q4), (PF6Q5), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q6), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q7), (PF6Q8), (PF6Q8), (PF7Q2), (PF7Q2), (PF7Q3), (PF7Q3), (PF7Q3), (PF7Q3), (PF7Q5), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF7Q6), (PF7Q7), (PF7Q7), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q1), (PF8Q2), (PF8Q2), (PF8Q2), (PF8Q2), (PF8Q3), (PF8Q3), (PF8Q3), (PF8Q3), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q4), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q5), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q6), (PF8Q7), (PF8Q7).	140

Fonte: A autora.

Os dados fornecidos refletem as dimensões centrais das experiências metacognitivas no contexto de um grupo de estudos mediado por Professores Formadores, destacando, na primeira coluna do Quadro 11, as categorias Sujeito, Contexto e Especificidades da tarefa, na segunda coluna as Metas/Ações cognitivas realizadas, na terceira as Subcategorias emergente, na quarta coluna as ocorrências com seus respectivos códigos, e, por fim, na quinta coluna, o total de ocorrências em cada subcategoria. A análise considera como essas dimensões interagem para promover o engajamento no processo de ensino-aprendizagem.

Para justificar esta inferência, traz-se a interpretação sobre os dados evidenciados, separando alguns trechos a partir das ocorrências distribuídas na coluna 4 do Quadro 11 e agrupou-se em frases, que juntas construíram a interpretação a respeito dos domínios metacognitivos dos Formadores e Roteirista. Nos exemplos

que serão trazidos, além da codificação que já foi detalhada, constam também a letra e o número relacionado ao excerto (A1, B1, C1...). Por exemplo: o código PF4Q4A2 se refere ao Professor Formador 4, questão 4, no excerto A2. E para facilitar a identificação dos excertos selecionados como exemplos, decidimos grifar os códigos no quadro.

Na Categoria Sujeito, as Metas/Ações Cognitivas envolvem a capacidade de planejar, organizar e avaliar o próprio estudo, além do reconhecimento do ensino e da aprendizagem como processos interconectados. Nas Subcategorias Emergentes e Ocorrências, identificou-se Estudante (32 ocorrências): participa do processo de engajamento, mas em menor proporção, pois o foco está mais no processo de aprendizagem dos professores; Professor (84 ocorrências), principal protagonista, representando um agente reflexivo e organizador no grupo; Indivíduos (16 ocorrências): elementos externos que contribuem indiretamente para o aprendizado, provavelmente como suporte emocional ou motivacional.

*(PF4Q4A23) Eu tive um **estudante**, por exemplo, que eu tentei usar de todas as formas de engajamento com ele, mas não foi possível porque eu vejo que é 50% professor e 50% é o estudante e a parte que vem do estudante por mais que esteja ali a todo momento buscando eu não consegui.*

*(PR1Q6D23) [...] mas agora para Jornada um de 2024 a gente já separou uma reunião falando de autoavaliação, uma reunião falando de feedback para poder ter essa percepção, o que o engajamento de fato refletiu no **estudante**.*

*(PF2Q2B13) Com os conceitos de engajamento que trabalhamos, inclusive até ideias de Cursistas e **professores** que traziam para nós em cima das metodologias, foi ampliando nossa zona de conforto.*

*(PR1Q5A13) Eu acho relevante para pesquisa de vocês é que quando a gente pensa em engajamento, os **professores** geralmente têm a ideia de que para promover o engajamento precisam fazer algo mirabolante, super produzido, com plumas, paetês e alegorias [...].*

*(PF4Q4A23) Nos meus encontros eu procuro muito animá-los, motivá-los, eu visto um personagem para fazer com que eles estejam ali não de forma obrigada, se alguns falam que são obrigados, eu falo, gente vamos entrar nesse momento aqui como se fosse um encontro de **amigos** para que isso seja bom para vocês, que seja algo significativo.*

Nesse sentido, o Professor Formador e o Roteirista destacam-se como os principais mediadores das experiências metacognitivas, promovendo reflexões sobre ensino e aprendizagem. Entretanto, a menor incidência do estudante sugere um processo reflexivo sobre o seu processo de aprendizagem a partir do olhar do próprio Formador/Roteirista. Amigos e familiares, apesar de menos recorrentes, aparecem

como elementos que complementam o processo de engajamento, reforçando a importância de um ambiente social de apoio.

Na Categoria Contexto, as Metas/Ações Cognitivas referem-se à integração de conhecimentos oriundos de diferentes fontes, relacionando conteúdos com experiências pessoais e saberes prévios. Nas Subcategorias Emergentes e Ocorrências, observa-se Livros (31 ocorrências), representando uma fonte relevante de informação; GE Formadores em Ação (74 ocorrências), destaca-se como o principal contexto para a troca de saberes e experiências metacognitivas; Escola (68 ocorrências): complementa o processo, funcionando como um espaço estruturado de aplicação e aprendizagem.

*(PF6Q2A13) [...] por exemplo, se o nosso **livro** base era o Lemov, meu Deus a gente tem que comprar, porque a gente tem que ler, a gente tem que se aprofundar, não é só ficar ali na superficialidade.*

*(PR1Q6E23) [...] essa também era uma angústia dos Formadores, ah a gente precisa disponibilizar o livro '**Os Cinco caminhos do engajamento**', mas nessa Jornada a gente não encontrou o meio de disponibilizar, conseguimos disponibilizar em um dos roteiros no Saiba mais um capítulo do livro, mas o professor não tem acesso integral.*

*(PF2Q1D13) O ponto mais forte do engajamento é esse, trazer novos conceitos, novas metodologias, explicar, trabalhar com elas, dentro do **GE**.*

*(PR1Q2B13) Então os roteiros da **Jornada um e dois** no GE causaram isso em mim, esse querer aprofundar, esse ir atrás, esse pensar em estratégias diferentes e como adaptá-las às realidades que também são diferentes na educação.*

*(PF7Q6A13) O diário formativo foi bem importante para o engajamento dos Cursistas nessa terceira Jornada, pois eles relatavam a forma de aplicar aquela estratégia na sua **sala de aula** ou na escola pois alguns são pedagogos e acredito que a maioria pensou nas situações de desengajamento.*

*(PR1Q1B133) Então como Cursista e como roteirista eu passei a entender as coisas que eu realizava em **sala de aula** e como eu posso adaptar o engajamento dentro dos espaços que eu trabalho porque estando também como roteirista de engajamento também tentei promover no nosso espaço o engajamento dos Formadores.*

De maneira geral, observa-se que o Grupo de Estudos (GE) é um dos ambientes mais propício para a construção de experiências metacognitivas, permitindo a interação e reflexão conjunta entre os participantes. A escola também exerce um papel importante, oferecendo um espaço concreto para a implementação de práticas aprendidas. Os livros, apesar de presentes, têm menor impacto no processo de engajamento, possivelmente indicando que os participantes priorizam práticas mais colaborativas e dinâmicas em detrimento de leituras individuais.

Na Categoria Especificidades da tarefa, as Metas/Ações Cognitivas envolvem a compreensão e o uso de diferentes recursos e materiais didáticos, explorando estratégias que aprofundem o engajamento e a aprendizagem. Nas Subcategorias Emergentes e Ocorrências, as Estratégias de Ensino (150 ocorrências) é a principal subcategoria, sugerindo que o planejamento e a implementação de abordagens pedagógicas são centrais no processo; Estratagema (140 ocorrências): quase tão recorrente quanto as estratégias de ensino, indicando ações práticas e adaptáveis desenvolvidas para enfrentar desafios no ensino e aprendizagem; Ações no GE (118 ocorrências): reflete o papel do grupo de estudos como espaço de construção e experimentação de práticas pedagógicas; e Recursos Didáticos (34 ocorrências): menor ocorrência, indicando um uso mais específico e subsidiário desses materiais.

*(PF2Q6A23) [...] teve uma outra professora se não me engano de Arte, que também utilizou algumas estratégias que a gente vem estudando, teve uma professora que estudou História a questão da luta feminina, sob a perspectiva histórica, que ela frisou **O eu, nós e vocês**.*

*(PR1Q5A23) E na verdade o tema engajamento traz essa perspectiva para o professor, de que uma atividade bem planejada, bem estruturada e com uma estratégia efetiva de **engajamento**, vai fazer com que esse aluno desperte para aprendizagem, deixe de ser passivo e se sinta pertencente ao processo.*

*(PF7Q5B13) Na Jornada dois foi a Jornada que eles mais buscaram, tanto por ouvirem falar do tema na primeira Jornada ou por permanecer no mesmo tema para poder **entender** melhor e colocar em prática o que havia aprendido de uma forma mais objetiva, com mais intencionalidade nessa segunda Jornada.*

*(PR1Q3B13) Uma coisa que eu quis ampliar muito foi o momento da “Nossa experiência”, que é do professor trazer a sua experiência do que promove de engajamento no ambiente dele para **compartilhar**.*

*(PF4Q6C1) Inclusive eu já participei como Cursista e tinha **Diário formativo**, eu confesso para você que eu amei fazer, porque eu ficava mais atenta, lia tudo o que acontecia.*

*(PR1Q3A3) Por exemplo, a reunião três ela tinha um esquema, a reunião quatro já tinha uma dinâmica diferente, na primeira e na segunda Jornada a gente tinha às vezes mais de um momento **Em Ação** nos roteiros e eu coloquei sempre um momento do Em ação nos roteiros.*

*(PF8Q5B3) Ele comentou que na escuta ativa sugeriu para os técnicos conversarem com os técnicos de engajamento porque ficou admirado de como é bem-organizado, de como o técnico faz **vídeo** explicando as coisas, são parceiros do Formador e a quantidade de slide adequado ao tempo de cada reunião.*

*(PR1Q3B3) Eu sempre quis no início dos conceitos apresentados no roteiro trazer uma **atividade** para que o professor colocasse a experiência dele de engajamento e compartilhasse.*

O destaque para estratégias de ensino e estratagemas sugere que os

professores estão constantemente engajados em práticas reflexivas e criativas para superar obstáculos e promover o aprendizado. As ações no GE reforçam a importância do grupo como um espaço de desenvolvimento coletivo de estratégias. A baixa ocorrência de recursos didáticos sugere que os materiais são utilizados de forma pontual, enquanto as práticas pedagógicas e reflexões assumem maior protagonismo.

Nesse momento, é pertinente revisar algumas das percepções emergentes da investigação relacionadas ao processo de categorização dos dados. Metodologicamente, a pesquisa desenvolveu-se em duas etapas procedimentais distintas, como já citado. A primeira fase consistiu na coleta de dados por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com um grupo inicial de oito Formadores e o Roteirista do tema Engajamento para a Aprendizagem.

Subsequentemente, a segunda fase concentrou-se, além dos dados já coletados, nos dados gerados em novas entrevistas com três dos oito Formadores, os quais optaram em prosseguir atuando no tema de Engajamento para a Aprendizagem no ano subsequente (2024); nas Reuniões dos GE; nos Papos Formativos e mensagens via *WhatsApp*.

Antes de finalizar este capítulo, importante salientar que a análise dos dados, conduzida à luz do referencial das experiências metacognitivas, revelou um fluxo dinâmico fundamental: a percepção de que a experiência atua como o combustível para o conhecimento metacognitivo.

Durante a investigação, evidenciou-se que os sentimentos e estimativas que emergem na ação não são apenas reações isoladas, mas elementos que retroalimentam e mobilizam o saber do docente sobre sua própria cognição. Foi essa constatação que impulsionou a reestruturação dos quadros analíticos subsequentes, permitindo que a transição do modelo original para o Modelo das Experiências Metacognitivas – M(EM) refletisse, com maior precisão, essa interdependência onde a vivência (experiência) precede e consolida a regulação (conhecimento).

Sob essa nova perspectiva, o próximo capítulo dedicar-se-á à explicitação detalhada desta segunda etapa analítica, aprofundando o desenvolvimento da investigação a partir dos dados e reflexões anteriormente comentados.

4 A METACOGNIÇÃO DOS DADOS ANALISADOS E CATEGORIZADOS

Este capítulo dedica-se à apresentação das análises que sustentam a resposta à questão central desta tese. O percurso interpretativo aqui exposto é fruto de um refinamento analítico, mediado por discussões junto ao Grupo de Pesquisa EDUCIM, Banca de Qualificação e reuniões entre pesquisadoras, permitindo estabelecer aproximações fundamentadas entre as categorias da experiência metacognitiva e as variáveis do conhecimento metacognitivo.

Eu acho interessante, a partir daqui você, em um, dois parágrafos, fazer uma descrição geral para o leitor do que foi o processo, que teve um primeiro movimento, teve um segundo movimento, teve um terceiro movimento, um desdobramento do segundo movimento, para o leitor já ter clareza do que vem pela frente, que você vai agora descrever um processo de construção desse modelo. E agora tem o quarto movimento ainda proposto pela Nancy (BQ7novembro2025JOÃO PAULO);

Você está falando dessa evolução do modelo dela. Eu também senti falta de uma linha do tempo, de alguma coisa, sabe? Porque esse é o mais importante. Para mim, foi o grande nó. E eu estou ainda. Eu não sei direito o que está acontecendo. Porque é tudo muito complicado isso, não tem nada simples, e eu vou colocar algumas dúvidas que eu fiquei em relação a esse modelo e outras coisas (BQ7novembro2025SERGIO).

Esse processo resultou na construção do Modelo das Experiências Metacognitivas M(EM), um instrumento analítico projetado para desvelar os processos reflexivos de aprendizagem manifestados no Grupo de Estudos Formadores em Ação. Inicialmente concebido a partir de uma Matriz que integrou as gestões do sistema didático (Chevallard, 2005) com as relações com o saber (Charlot, 2000), evoluindo ao incorporar as variáveis das experiências metacognitivas propostas por Efklides (2009), que se fundamentam nas definições originais de Flavell (1979).

Sob esta ótica, as categorias do M(EM) foram correlacionadas às dimensões propostas por Flavell (1979) da seguinte forma: o 'Contexto' articula-se à variável 'Tarefa', compreendido como o processamento das informações disponíveis para a execução da atividade; a categoria 'Sujeito' alinha-se à variável 'Pessoa', abrangendo o conhecimento sobre si e sobre o outro; e as 'Especificidades da tarefa' vinculam-se às 'Estratégia', voltadas à identificação e aplicabilidade de recursos cognitivos adequados, permitindo estruturar a análise para além do contexto tradicional da sala de aula, resultando em uma ferramenta adaptada para o ambiente do GE.

O M(EM) final, portanto, constitui-se como um instrumento focado nos processos metacognitivos das reuniões do Grupo de Estudos no tema Engajamento para a Aprendizagem, podendo servir de inspiração para a análise da experiência metacognitiva envolvida na construção de outros cursos e disciplinas. Todo esse processo será detalhado na sequência.

4.1 DA MATRIZ 3X3 AO MODELO DAS EXPERIÊNCIAS METACOGNITIVAS M(EM)

Com base nas análises realizadas e buscando responder à questão proposta “De que maneira o Grupo de Estudos Formadores em Ação, focado no tema Engajamento para a Aprendizagem, possibilita o acionamento e a manifestação da Metacognição Social?” A partir da interpretação dos dados apresentados nas seções subsequentes, adotou-se, a princípio, uma abordagem teórica alinhada às perspectivas de Arruda, Lima e Passos (2011) e Arruda e Passos (2017).

Como resultado desse movimento teórico-metodológico, foi construído um Quadro (12), denominado Modelo das Experiências Metacognitivas M(EM) – instrumento de análise de processos reflexivos de aprendizagem envolvidos no GE Formadores em Ação.

Quadro 12 – Modelo matricial para o GE Formadores em Ação.

	1 Gestão do segmento Conteúdo Grupo de Estudos	2 Gestão do segmento Ensino Cursistas	3 Gestão do segmento Aprendizagem Formador
A Epistêmica	Setor 1A Diz respeito ao conteúdo enquanto objeto a ser compreendido no GE pelo Formador	Setor 2A Diz respeito ao ensino enquanto atividade compreendida pelos Cursistas	Setor 3A Diz respeito à aprendizagem enquanto atividade a ser compreendida pelo Formador
B Pessoal	Setor 1B Diz respeito ao conteúdo compreendido no contexto do GE	Setor 2B Diz respeito ao ensino compreendido em seu contexto	Setor 3B Diz respeito à aprendizagem compreendida em seu contexto
C Social	Setor 1C Diz respeito ao conteúdo enquanto especificidade da tarefa no GE	Setor 2C Diz respeito ao ensino enquanto especificidade da tarefa	Setor 3C Diz respeito à aprendizagem enquanto especificidade da tarefa

Fonte: A autora.

De acordo com o Modelo Inicial a partir da Matriz 3x3 proposta no Quadro 12, quando analisada à luz das gestões do sistema didático (Chevallard, 2005) com as relações com o saber (Charlot, 2000), permite desvelar as múltiplas facetas das experiências no Grupo de Estudos.

A. Epistêmica: Esta linha se concentra na relação do sujeito (Cursista/Formador) com o saber como *objeto de conhecimento*. As experiências metacognitivas aqui estariam ligadas à compreensão, à validação lógica, à coerência e ao sentido atribuído ao conteúdo, ao ensino e à aprendizagem.

B. Pessoal: Explora a relação do sujeito com o saber em sua dimensão *subjetiva e identitária*. As experiências metacognitivas aqui estão ligadas ao engajamento pessoal, ao significado que o saber tem para a trajetória individual, às emoções envolvidas e à relevância para o “eu”.

C. Social: Esta linha foca na relação do sujeito com o saber em sua dimensão *interativa e coletiva*. As experiências metacognitivas aqui se referem ao papel do saber nas interações sociais, no reconhecimento mútuo, na construção coletiva e na participação em práticas profissionais.

Vocês abandonaram o conceito anterior, do Epistêmico, Social e do Pessoal e ficaram com essas três ou é uma aproximação conceitual sobre o Epistêmico que estava na Matriz e o conceito metacognitivo de Tarefa? (MEMO270GQ7agosto2025ACCORSI);

Quando a gente pega as definições das variáveis do Flavell, percebemos que há uma aproximação entre tudo que a gente tem nas explicações epistêmicas, tanto da Matriz do Saber, do Estudante e do Professor e aquilo que o Flavell elenca em Tarefa. Ou seja, Epistêmico se aproxima de Tarefa, Pessoas de Pessoa e Social de Estratégia (MEMO270GQ7agosto2025MARINEZ).

A partir das discussões no EDUCIM, de uma imersão na experiência metacognitiva por parte dos criadores da Matriz 3x3 e dos pesquisadores em metacognição, aprofundando o entendimento sobre a fundamentação teórica e da função da Matriz 3x3, chega-se ao entendimento de que não há alinhamentos teóricos que possibilitem a existência do modelo apresentado. Isso pode ser evidenciado em vários excertos, como:

Mas veja, essa Matriz é uma mistura de duas matrizes. Porque é o seguinte, quando eu estou, por exemplo, na Matriz do Professor, a primeira coluna é a relação do professor com o conteúdo, a segunda coluna é a relação do professor com o seu ensino, a terceira coluna é como ele vê a aprendizagem dos alunos. Então é isso que eu estou dizendo, essa é uma Matriz Mista (MEMO25915agosto2024SERGIO);

Pensa a palavra que ela mostra para a metacognição. Matriz do Professor, vamos lá, o nome original. A célula mais importante da Matriz do Professor é a célula 2B. 2B é o coração. Se a gente faz a inversão com Estratégia na primeira linha, Pessoa na segunda linha, Contexto na terceira linha, qual vai ser a célula 2B? Ela vai ser Pessoa e a Aprendizagem é a Pessoa (MEMO25915agosto2024MARINEZ);

Sabe o que eu vejo? O que eu vejo é a Matriz do Aprendiz. O que está acontecendo é o seguinte. Se você olha pela perspectiva metacognitiva, é a luz do trânsito. Ou seja, o centro vai ser aquilo ali que vocês estão comentando sobre o pensar sobre o próprio processo de aprendizado. Se você olha pela perspectiva da Matriz original, aí muda. É o pensar sobre o como eu estou ensinando. Esse que é o problema, isso que está acontecendo. Então é a Matriz dos Estudantes, não dos Professores. E por isso que eu estou dizendo que pode ser que seja uma Matriz Mista (MEMO25915agosto2024JOÃO PAULO).

Nesse momento percebe-se que o resultado dessa análise não está fundamentado na Matriz 3x3 e sim no entendimento da experiência metacognitiva ocorrida em sala de aula em função do Grupo de Estudos, que foi percebida e narrada nas reflexões dos professores a respeito dos processos de aprendizagem do conteúdo do engajamento, de aprendizagens sobre a docência ao ensinar utilizando as práticas aprendidas nos formadores e da percepção das aprendizagens de seus alunos a partir da utilização das práticas aprendidas na formação.

Já testamos lembra? Não deu certo, porque o roteirista ao elaborar o roteiro, também fala sobre o seu processo de aprendizagem, ele também está contando como aprendeu e como que, em vários momentos, precisou reelaborar o roteiro (MEMO270GQ7agosto2025GISELE).

Ou seja, não estamos falando da Matriz 3x3, mas foi por meio da tentativa de analisar à luz da Matriz 3x3, da articulação do referencial teórico da Matriz ao da metacognição junto aos pesquisadores da Matriz e da metacognição, que emergem *insights* e interpretações que transcendem a mera descrição ou aplicação do instrumento, mas se alcança a compreensão aprofundada das nuances e complexidades do objeto de estudo, a metacognição percebida numa formação escrita

por professores, cursado por professores e aplicado em sala de aula para melhoria da aprendizagem de alunos.

Nesse momento, abre-se um parêntese, reforçando que a experiência metacognitiva vivenciada de forma social, na análise dos dados em diversos contextos, sugere uma Metacognição Social, ou seja, os processos de reflexão de nível meta são alargados quando um grupo que acompanha uma pesquisa testa instrumentos de análise e coletivamente discutem as possibilidades de diferentes fundamentações e diferentes referenciais serem adotados ou não para um contexto de pesquisa. Como pode ser novamente evidenciado:

Mas o problema é que quando a gente fez a Matriz, a gente se refere a um conteúdo muito específico, que é um conteúdo escolar. Então, de um lado, a Matriz deu conta muito bem disso. Do outro lado, a gente tinha uma estrutura muito clara que era o triângulo didático-pedagógico. No caso da metacognição, isso tanto faz com o roteirista ou outro, mas qual é o saber? Não é o conteúdo do roteirista. O saber é um saber metacognitivo (MEMO270GQ7agosto2025SERGIO).

Assim, avançou-se nesse modelo, construído a partir das variáveis das experiências metacognitivas delineadas por Efklides (2009), que se baseiam nas definições originais de Flavell (1979). A seleção das variáveis Tarefa, Pessoa e Estratégia foi justificada por sua proeminência na análise preliminar. As colunas deste modelo foram organizadas para incluir os dados coletados sobre a metacognição da aprendizagem do Conteúdo, do Professor e do Estudante, primeiramente, em sala de aula.

Não sei se estou me confundindo, mas na primeira Matriz das Experiências, é Pessoa, Tarefa e Estratégia. Mas agora não é experiência, é conhecimento” (MEMO270GQ7agosto2025FABIELE).

O nome da matriz é ‘Matriz das Experiências Metacognitivas’, onde está abordando segundo as variáveis do conhecimento metacognitivo (MEMO270GQ7agosto2025MARINEZ).

Essa reorientação metodológica não apenas permitiu uma investigação mais aprofundada, mas também ofereceu uma contribuição original para o entendimento do Modelo das Experiências Metacognitivas.

O Modelo envolve a experiência metacognitiva em sala de aula (Tarefa, Pessoa e Estratégia) por meio da interação de processos reflexivos, com a tomada de consciência do conhecimento (conhecido e/ou desconhecido), portanto o foco não

está no conteúdo, no ensino ou na aprendizagem, mas sim no aprendiz (Roteirista/Formador/Cursista), que reflete sobre seu próprio processo de aprendizagem.

A “variável Tarefa” se dará a partir das reflexões experienciadas ao realizar uma tarefa no momento da aula, a “variável Pessoa” está voltada para a experiência do aprendiz sobre os próprios processos de aprendizagem e a “variável da Estratégia” pelas experiências na utilização de diferentes estratégias para alcançar um aprendizado, conforme Quadro 13.

Nesse quadro 13, em todos os outros quadros, já troca de experiência metacognitiva por variáveis metacognitivas e faz a substituição do Contexto, Sujeito e Especificidade para a Tarefa, Pessoa e Estratégia, que eu acho que combina até muito mais com as palavras que foram coletadas com a própria validação da categoria, eu acho que ela fica bem mais ligada. Eu acho que dá uma ligação bem mais forte nesse quesito (BQ7novembro2025NANCY).

Quadro 13 – Modelo secundário das Experiências Metacognitivas M(EM) – instrumento de análise de processos reflexivos de aprendizagem envolvidos em uma sala de aula

Percepções/ Ações metacognitivas	1 Metacognição da aprendizagem do Conteúdo	2 Metacognição da aprendizagem do Professor	3 Metacognição da aprendizagem do Estudante
Variáveis Metacognitivas			
A Variável Tarefa	1A Diz respeito às reflexões experienciadas ao <u>elaborar</u> uma <u>tarefa</u> para a proposição de um conteúdo. Metacognição sobre o conteúdo a partir da <u>tarefa elaborada</u> para a aula.	2A Diz respeito às reflexões experienciadas durante a <u>proposição</u> da <u>tarefa</u> que modifique sua prática pedagógica. Metacognição sobre o ensino vinculado à <u>tarefa proposta</u> na aula.	3A Diz respeito às reflexões experienciadas na <u>realização</u> da <u>tarefa</u> que promova aprendizagem. Metacognição sobre a aprendizagem da <u>tarefa</u> que promova <u>aprendizagem</u> .
B Variável Pessoa	1B Diz respeito às reflexões experienciadas pela <u>tomada de consciência</u> do <u>responsável</u> por <u>reestruturar</u> o conteúdo a partir de sua aplicação. Metacognição do saber para a	2B Diz respeito às reflexões experienciadas na <u>tomada de consciência</u> do professor sobre <u>sua forma</u> de ensinar . Metacognição do professor <u>com a própria</u> aprendizagem da docência .	3B Diz respeito às reflexões experienciadas na <u>tomada de consciência</u> do estudante sobre <u>seus próprios</u> processos de aprendizagem . Metacognição do estudante sobre <u>sua própria</u> aprendizagem .

	reelaboração de um conteúdo .		
C Variável Estratégia	1C Diz respeito às reflexões experienciadas ao <u>utilizar diferentes estratégias</u> para a elaboração de um determinado conteúdo . Metacognição sobre a utilização de <u>diferentes estratégias</u> na elaboração de um conteúdo .	2C Diz respeito às reflexões experienciadas ao <u>utilizar diferentes estratégias de ensino</u> na aula. Metacognição sobre a utilização de <u>diferentes estratégias de ensino</u> .	3C Diz respeito às reflexões experienciadas ao <u>utilizar diferentes estratégias</u> para aprender algo que está estudando. Metacognição sobre a utilização de <u>diferentes estratégias</u> para aprender algo que está estudando.

Fonte: A autora.

Como observado, a primeira linha em relação às três colunas corresponde, respectivamente, à variável Tarefa e ao conteúdo em sala de aula (1A), ao Ensino do Professor (2A) e à Aprendizagem do Aluno (3A). Na segunda linha, a variável Pessoa relacionada ao conteúdo na sala de aula (1B), ao Ensino do Professor (2B) e à Aprendizagem do Aluno (3B). Por fim, na terceira linha, a variável Estratégia de acordo com o conteúdo na sala de aula (1C), o Ensino do Professor (2C) e a Aprendizagem do Aluno (3C).

Na próxima seção, poderá ser observado o instrumento elaborado para o contexto do GE Formadores em Ação.

4.2 O MODELO DAS EXPERIÊNCIAS METACOGNITIVAS M(EM) NO CONTEXTO DO GRUPO DE ESTUDOS

Finalmente, avançando um pouco mais na análise dos dados, e buscando trazer uma ferramenta de análise para o contexto do GE Formadores em Ação, adaptou-se os elementos para um novo instrumento.

O Modelo das Experiências Metacognitivas M(EM) é um instrumento de análise dos processos metacognitivos nas Reuniões do GE Formadores em Ação no tema Engajamento para Aprendizagem. Essa nova ferramenta não mais está apoiada nos referenciais do modelo de sala de aula, mas pode ser utilizada ou inspirar uma análise da experiência metacognitiva ocorrida no processo de construção de um curso, ou de uma disciplina.

Não é um saber, é um fazer, é refletir. Na verdade, o plano de fundo que é engajamento para a aprendizagem não muda nada, poderia ser qualquer outro tema (MEMO270GQ7agosto2025HUGO).

No GE, a sala de aula é virtual e formada pelo conteúdo “Engajamento para a aprendizagem”, pelo Professor “Roteirista” responsável por elaborar os roteiros, pelo Professor “Formador” responsável por conduzir as Reuniões do GE, e pelo Estudante “Cursista” que é Professor e participa dos encontros e implementa o conteúdo estudado em sua sala de aula. As experiências metacognitivas estão relacionadas à Tarefa que pode ser associada ao contexto por meio do Roteiro/Jornada vivenciada no momento da reunião, a Pessoa ou o Sujeito diz respeito ao professor, na pessoa do Roteirista, do Formador ou do Cursista, e Estratégia relacionada às experiências metacognitivas aplicadas às estratégias de engajamento para a aprendizagem.

Você usa a Matriz 3x3 como modelo inspirador e, para isso, você gera algo com novas células inspirado naquele modelo que é um possível modelo de Matriz de Metacognição. E não é Matriz da Metacognição, é Matriz da Experiência Metacognitiva (MEMO270GQ7agosto2025MARINEZ).

Quadro 14 – Modelo final das Experiências Metacognitivas do Formador e Roteirista no tema Engajamento para Aprendizagem – GE Formadores em Ação

Percepções/ Ações metacognitivas	Metacognição no roteiro	Metacognição do Formador/Roteirista	Metacognição do Cursista/Formador
Variáveis Metacognitivas	Elaboração e reelaboração do Roteiro	Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem/ensino sobre o engajamento	Manifestação da identificação e regulação da aprendizagem sobre o engajamento
A Tarefa Experiências metacognitivas sobre o Roteiro/Jornada (vivenciada no momento da reunião)	1A Diz respeito ao roteiro do Engajamento vivenciado na elaboração dos Roteiros/Jornadas. Metacognição sobre o conteúdo do roteiro/Jornada a partir dos referenciais utilizados.	2A Diz respeito à aprendizagem/ensino do Formador/Roteirista sobre Engajamento vivenciada nos Roteiros/Jornadas. Metacognição sobre as aprendizagens/ensino do Formador/Roteirista durante Roteiro/Jornada que modificaram sua prática pedagógica.	3A Diz respeito ao ensino aprendido pelo Cursista/Formador sobre Engajamento vivenciado nos Roteiros/Jornadas. Metacognição do Cursista/Formador vinculada ao roteiro durante as Jornadas.
B Pessoa	1B Diz respeito ao	2B Diz respeito à	3B Diz respeito aos Diários

Experiências metacognitivas do professor	roteiro sobre Engajamento enquanto saber a ser compreendido pelo Formador/Roteirista . Metacognição do Formador/Roteirista para a reelaboração do roteiro.	aprendizagem do Formador/Roteirista sobre o conteúdo do Engajamento. Metacognição do Formador/Roteirista com a própria aprendizagem.	e implementações elaborados pelos Cursistas/Formadores . Metacognição do formador sobre a aprendizagem do Cursista/Formador .
C Estratégia Experiências metacognitivas na aplicação das Estratégias para o Engajamento	1C Diz respeito ao roteiro com aplicação de Estratégias e/ou reajustes no roteiro . Metacognição sobre as estratégias visando reajustar o roteiro.	2C Diz respeito à aprendizagem/ensino do Formador/Roteirista sobre Estratégias de Engajamento. Metacognição sobre as estratégias percebidas pelo Formador/Roteirista que promoveram engajamento.	3C Diz respeito ao ensino sobre Engajamento enquanto Estratégias relacionadas pelos Cursistas/Formadores . Metacognição sobre a utilização de estratégias de engajamento pelos Cursistas/Formadores .

Fonte: A autora.

O modelo que você usou, baseado nas matrizes, ele tem diversas dificuldades teóricas. E isso não invalida o modelo. Porque os modelos são assim mesmo, a gente faz os modelos e dá a cara para bater. Aí chegamos e falamos. E assim é que o modelo vai evoluindo, vai melhorando e vai, enfim, aparando algumas arestas que ele eventualmente tem [...]. Então, esse modelo que você criou é bem legal. Eu gostei bastante disso, sabe? Inclusive porque tem essas dificuldades. Porque se o negócio é tudo elementar, eu não presto muita atenção. Mas quando eu tenho muita dificuldade teórica, ou mesmo prática, enfim. Aí eu gosto, porque me motiva a pensar (BQ7novembro2025SERGIO).

Como pode-se observar no Quadro 14, as linhas são as variáveis das Experiências Metacognitivas (Tarefa, Pessoa e Estratégia) e as colunas foram organizadas para incluir os dados coletados sobre o roteiro do Grupo de Estudos, a aprendizagem/ensino do Formador/Roteirista enquanto mediador do conhecimento, e do Cursista/Formador enquanto aprendiz. Assim tem-se:

Coluna 1: metacognição na elaboração/reelaboração do roteiro em função das inferências ocorridas ao longo do GE diante da não aprendizagem ou de conflitos de aprendizagem, dúvidas ou lacunas sobre o engajamento, nos quais promoveram debates entre o roteirista e formadores por demandas ocorridas nas reuniões, resultando em modificações nos roteiros dentro da mesma jornada.

Linha 1: corresponde, respectivamente, à variável Contexto e ao roteiro no GE a partir dos referenciais utilizados (1A), à aprendizagem/ensino do Formador/Roteirista que contribuiu para a mudança da sua prática pedagógica (2A) e ao ensino aprendido pelo Cursista/Formador durante os roteiros/jornadas (3A).

Coluna 2: metacognição do Formador/Roteirista na manifestação da identificação/regulação em seu papel de quem aprende/ensina sobre o engajamento e reflete sobre termos e conceitos, modificando sua ação em determinados momentos.

Linha 2: corresponde, respectivamente, à variável Sujeito e ao conteúdo no GE que contribuíram para a elaboração/reelaboração do roteiro (1B), à identificação/regulação da própria aprendizagem do Formador e Roteirista (2B) e à identificação/regulação da aprendizagem do Cursista/Formador voltadas aos Diários e Implementações (3B).

Coluna 3: metacognição da identificação/regulação da aprendizagem do Cursista/Formador sobre o engajamento, no qual modifica a ação a partir da reflexão enquanto aprendiz e enxerga possibilidades de aplicação em sala de aula para engajar seus alunos.

Linha 3: corresponde, respectivamente, à variável Especificidade da tarefa, relacionada à aplicação das estratégias para o engajamento (1C), à aprendizagem/ensino do Formador/Roteirista sobre as estratégias de engajamento (2C), e ao ensino das estratégias de engajamento relatadas pelos Cursistas/Formadores (3C).

Assim, a compreensão das percepções/ações e experiências metacognitivas, de acordo com esse instrumento, será entendida também em um curso, ementa, currículo, sequência didática, experimentos em laboratório, manual de instrução de um instrumento, dentre outros.

Visando a elucidação do processo analítico dos dados, apresenta-se, na Figura 8, um excerto da planilha que ilustra o procedimento de unitarização e codificação adotado nesta segunda etapa da pesquisa. Na primeira coluna é apresentado o perfil do Professor, ou seja, PF para Professor Formador e PR para Professor Roteirista; na segunda coluna o número correspondente aos oito Formadores, de acordo com a numeração anterior (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8) e Roteirista (1); na terceira coluna a letra Q e o número da questão (Q1, Q2, Q3...); na quarta, a letra e o número que representa cada fragmento de resposta de acordo com a percepção do pesquisador (A1, A2, ...)

e, por fim, na quinta coluna, o número representa o último dígito do ano da coleta de dados (2023).

Apresenta-se, a seguir, um fragmento da planilha do Excel, com o intuito de exemplificar o procedimento analítico adotado.

Figura 8 – Fragmento da planilha de análise dos dados da segunda etapa

<p>1B Diz respeito ao roteiro sobre Engajamento enquanto saber a ser compreendido pelo Formador/Roteirista. Metacognição do Formador/Roteirista para a reelaboração do roteiro</p>	<p>2A Diz respeito à aprendizagem do Formador/Roteirista sobre Engajamento vivenciada nos Roteiros/Jornadas. Metacognição sobre as aprendizagens do Formador/Roteirista durante Roteiro/Jornada que modificaram sua prática pedagógica</p>	<p>3A Diz respeito ao ensino aprendido pelo Cursista/Formador sobre Engajamento vivenciado nos Roteiros/Jornadas. Metacognição do Cursista/Formador vinculada ao roteiro durante as Jornadas</p>
<p>Eu achei muito claro, os <u>conceitos bem esclarecidos</u>, com muito detalhes para que seja bem aproveitado. (PF3Q1A13)</p>	<p>Essa Autoavaliação, o porquê engajar, porque motivar, <u>embora eu seja uma professora que sempre busca inovar eu não me aquieto</u>, isso faz parte de mim mesmo, da minha personalidade, então eu planejei para mim antes do engajamento. (PF6Q4A13)</p>	<p>Um dos pontos que <u>eu acredito que vai melhorar o engajamento</u> é a maneira como o condutor ali na reunião vai apresentar a reunião. (PF4Q5B13)</p>
<p>Eu falo para a formadora, quando eu me inscrevi eu me inscrevi pela curiosidade em relação à palavra engajamento para aprendizagem, <u>eu me inscrevi como cursista para entender o que que é esse engajamento</u>. (PR1Q2D13)</p>	<p>Quando eu comecei como cursista do engajamento <u>para mim era tudo uma novidade</u>. (PR1Q3A13)</p>	<p>Eu via por exemplo a Formadora que eu tinha sido cursista, que <u>ela estava com expectativa de melhorar os roteiros</u>. (PR1Q11A23)</p>

Fonte: A autora.

A definição das unidades de análise nesta etapa foi orientada pelo propósito investigativo, e retomando o exemplo, os códigos (PF6Q4A13 e PR1Q3A13) foram desenvolvidos como ferramenta auxiliar na construção e organização da análise dos dados e representam respectivamente: Professor Formador 6, excerto A1 da questão 4 da entrevista realizada no ano de 2023; e Professor Roteirista 1, excerto A1 da questão 3 da entrevista do ano de 2023.

Na sequência, será apresentado o Quadro 15, que traz uma análise quantitativa da metacognição em Formadores e Roteiristas, desdobrando-se em três dimensões principais de percepções/ações metacognitivas: 1) Metacognição no roteiro; 2) Metacognição do Formador/Roteirista; e 3) Metacognição do Cursista/Formador. Adicionalmente, o Modelo categoriza essas percepções/ações em três variáveis das experiências metacognitivas: A) Tarefa; B) Pessoa; e C) Estratégia, detalhando a quantidade de excertos identificados em cada segmento (1A a 3C), o que permite uma compreensão aprofundada da distribuição e inter-relação das experiências metacognitivas no contexto do engajamento para a aprendizagem em 2023.

Quadro 15 – Modelo das Experiências Metacognitivas do **Formador/Roteirista** no tema Engajamento para Aprendizagem – GE Formadores em Ação em 2023: quantidade de excertos

Percepções/Ações metacognitivas Variáveis Metacognitivas	1 Metacognição no roteiro	2 Metacognição do Formador/Roteirista	3 Metacognição do Cursista/Formador
A Tarefa	1A (F)35+(R)0=35	2A (F)37+(R)9= 46	3A (F)18+(R)7= 25
B Pessoa	1B (F)44+(R)7= 51	2B (F)40+(R)11= 51	3B (F)26+(R)0= 26
C Estratégia	1C (F)16+(R)17= 33	2C (F)13+(R)2= 15	3C (F)11+(R)2= 13

Fonte: A autora.

Cada segmento do Modelo contém a quantidade total de excertos identificados que correspondem ao cruzamento da dimensão (linha) com a percepção/ação (coluna). Os números apresentados (por exemplo, (F)35+(R) 0=35) indicam a soma de ocorrências, em que “F” representa Formadores 35 excertos e “R” Roteirista 0 excerto, resultando no total final para cada segmento.

Segmento 1A (Tarefa – Metacognição no roteiro): (F)35+(R)0=35 excertos. Alta ocorrência de reflexões sobre o conteúdo, de acordo com os referenciais utilizados.

Segmento 2A (Tarefa – Metacognição do Formador/Roteirista): (F)37+(R)9=46 excertos. O maior número de excertos no segmento Contexto, indicando forte foco na metacognição sobre as práticas de aprendizagem/ensino.

Segmento 3A (Tarefa – Metacognição do Cursista/Formador): (F)18+(R)7=25 excertos. Menor quantidade, mas ainda relevante, de excertos sobre o segmento Contexto na aprendizagem do aprendiz.

Segmento 1B (Pessoa – Metacognição no Roteiro): (F)44+(R)7=51 excertos. O maior número de excertos na dimensão Sujeito, evidenciando uma forte reflexão sobre a relação do sujeito com o conteúdo.

Segmento 2B (Pessoa – Metacognição do Formador/Roteirista): (F)40+(R)11=51 excertos. Também um número expressivo, indicando que a aprendizagem pelos professores envolve relações com a própria aprendizagem.

Segmento 3B (Pessoa – Metacognição do Cursista/Formador): (F)26+(R)0=26

excertos. Menor quantidade, mas demonstra a presença de metacognição do sujeito aprendiz relatado nos Diários e implementações.

Segmento 1C (Estratégia – Metacognição no Roteiro): (F)16+(R)17=33 excertos. Indicação de metacognição das estratégias visando reajustar o roteiro.

Segmento 2C (Estratégia – Metacognição do Formador/Roteirista): (F)13+(R)2=15 excertos. O menor número de excertos na linha do Quadro, sugerindo que a metacognição das estratégias é menos verbalizada ou percebida pelo Formador/Roteirista.

Segmento 3C (Estratégia – Metacognição do Cursista/Formador): (F)11+(R)2=13 excertos. O menor número geral de excertos, indicando uma menor frequência de reflexões sobre as estratégias na aprendizagem dos Cursistas/Formadores.

Importante salientar que a aplicação do Modelo das Experiências Metacognitivas M(EM) permitiu desvelar processos reflexivos distintos, mas interligados, entre os papéis de formador e roteirista na construção do GE.

Para o formador, as células 1B evidenciaram uma profunda reflexão sobre sua relação com o conteúdo do engajamento, sendo crucial para a subsequente reelaboração do roteiro de formação. Além disso, a célula 2B indicou o monitoramento da própria aprendizagem do Formador no decorrer do processo.

Já para o Roteirista, a análise destacou na célula 1C a metacognição das estratégias empregadas, indicando um esforço consciente para reajustar o roteiro em função das necessidades emergentes do grupo.

Assim como para o Formador, a célula 2B também se mostrou relevante para o Roteirista, sublinhando a importância da reflexão sobre a própria aprendizagem para a eficácia da produção do material didático.

Eu entendi o que você disse, porque a ideia, quando a gente começou a pensar, o que que a gente viu nos dados, por exemplo, o roteiro, pode dar certo para qualquer tema, pois ele foi elaborado, mas não ficou fixo e, posteriormente, o professor deu aquele roteiro. Nas reuniões aconteciam discussões, surgiam dúvidas, problemas, e o formador trazia para o roteirista: 'Olha, isso não ficou tão claro'. E o que acontecia? O roteirista alterava o roteiro. Logo, a alteração de roteiro que partiu da reflexão sobre um processo de ensino, vai dentro do conteúdo (MEMO270GQ7agosto2025NANCY).

Na sequência, no Quadro 16, tem-se alguns exemplos de excertos dos

Formadores e Roteirista.

Eu acho que antes de continuar esse quadro 16, vale a pena você mostrar antes do exemplo das falas, que o fato dos Formadores terem reuniões semanais (Papo Formativo) com o roteirista, abordando o que acontecia nas reuniões com os cursistas, relatando se o roteiro estava frágil ou não, como por exemplo, o que você comentou que ocorreu num dos roteiros sobre o termo “estudante como agente”. Que os cursistas disseram que não entenderam muito bem a respeito e que o Formador acabou ficando em dúvida, pois no roteiro não estava muito claro. Nesse caso, o roteiro teve que ser reestruturado para os próximos encontros da semana. Eu acho que isso tem que estar bem mostrado na tese. Tem que ter como foco. Porque isso mostra que a metacognição não está acontecendo no indivíduo. Essa que é a diferença da sua tese. Ela não está acontecendo no indivíduo aprendiz, ela está acontecendo no indivíduo ensinante (BQ7novembro2025NANCY).

Quadro 16 – Modelo Formadores e Roteirista 2023 – exemplos de excertos

Percepções/Ações metacognitivas Variáveis Metacognitivas	Metacognição no roteiro Elaboração/ reelaboração do Roteiro	Metacognição do Formador/Roteirista Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem/ ensino sobre o engajamento	Metacognição do Cursista/ Formador Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem sobre o engajamento
A Tarefa	<p>1A <i>“Eu vejo que foi <u>muito importante, positivo os fragmentos trazidos para essa reflexão e como lidar com tudo isso</u>, como lidar com esse desengajamento.” (PF4Q3B23) <i>“Eu adquiri os dois livros para leitura, realmente <u>para ter propriedade para falar</u>. Como eu disse, propriedade, prática e o exemplo que parte da gente.” (PF6Q3A23)</i></i></p>	<p>2A <i>“<u>Eu usei o engajamento</u> para isso, para organizar o meu desenvolvimento, vamos analisar se isso gera resultados e o mais interessante que gerou.” (PF6Q4B13) <i>“Então <u>essa ampliação do meu olhar</u> e cada vez que eu entrava nos encontros e era Cursista do tema eu tinha uma curiosidade em aprofundar.” (PRQ3A53)</i></i></p>	<p>3A <i>“Na Jornada dois foi a Jornada que eles mais buscaram, tanto por ouvirem falar do tema da primeira Jornada ou por permanecer aqui no tema <u>para poder entender melhor e colocar em prática o que havia aprendido de uma forma mais objetiva</u>, com mais intencionalidade nessa segunda Jornada.” (PF7Q5B13) <i>“Isso superou as minhas expectativas das ações que a gente tinha com os Formadores, <u>deles levarem para os Cursistas também</u> porque eles poderiam simplesmente levar o</i></i></p>

			roteiro e não promover também esse engajamento, mas eles promoveram e o legal é que muito do que a gente promoveu com os Formadores e eles promoveram com os Cursistas, os Cursistas promoveram com os alunos.” (PR1Q11C13)
B Pessoa	<p>1B “Na primeira e na segunda Jornada tinha explícito as dimensões do engajamento, nesse último não teve uma reunião específica, mas aí, <u>com a teoria que nós tínhamos, nós abordamos acho que com destreza.</u>” (PF5Q1G23) “Esse conceito de engajamento, esse estudo do engajamento <u>é entender, dar nome às coisas, referenciar.</u>” (PR1Q2C13)</p>	<p>2B “<u>Eu percebi que eu fui me apropriando cada vez mais,</u> porque quando você ensina alguém, você também aprende e com isso fui aprendendo, melhorando.” (PF4Q2A13) “Como Cursista e como roteirista <u>eu passei a entender as coisas que eu realizava em sala de aula.</u>” (PR1Q2B13)</p>	<p>3B “Eu tive 3 tipos que eu consegui perceber. <u>O tipo engajado que me chamou a atenção,</u> porque quando eu fui ler, colocou coisinhas que nem eu lembrava. Nossa, leu algo que eu nem queria passar, estava implícito no que eu queria passar, mas não foi algo que eu falei, ou seja, a pessoa leu a essência, então estava muito engajado.” (PF1Q6A13) “Olha, <u>o diário formativo foi bem importante para o engajamento dos Cursistas nessa terceira Jornada,</u> eles relatavam a forma de aplicar aquela estratégia na sua sala de aula ou na escola porque alguns são pedagogos e acredito que a maioria pensou nas situações de desengajamento.” (PF7Q6A13)</p>
C Estratégia	<p>1C “Aquele ‘Saiba mais’, <u>as dicas dos colegas durante a formação segunda-feira,</u> nós temos que partir dessa ideia porque tem que chegar o mais redondo possível para nós professores.”</p>	<p>2C “Não existe uma estratégia correta, <u>a gente vai adequando muitas vezes à sala de aula, à realidade da gente.</u>” (PF3Q1B23) “<u>Eu comecei a</u></p>	<p>3C “Tem uma professora que está afastada de sala de aula, trabalha na biblioteca e <u>ela consegue dentro da biblioteca engajar os alunos para a leitura dos livros.</u>” (PF7Q6C23)</p>

	<p>(PF6Q1H13) <i>“Para a primeira Jornada do ano que vem a gente tá trazendo nos roteiros, por exemplo, estratégias para o professor aplicar em sala de aula, mas também <u>estratégias para equipe gestora aplicar na escola para promover o engajamento para aprendizagem como um todo.</u>”</i> (PR1Q3B43)</p>	<p><u>entender e dar nome as coisas</u> que eu fazia na escola.” (PR1Q2D23)</p>	<p><i>“Eu achei muito legal na terceira Jornada, acompanhando algumas implementações os professores dizendo, <u>Ah eu implementei a técnica ‘Nós e eles’, eu implementei e a ‘Técnica fatorar’ ou implementei o ‘Menu de aprendizagem’</u>, então para o professor saber também aquilo que ele faz na sala de aula tem um nome, tem uma referência, tem um conceito.”</i> (PR1Q7D33)</p>
--	---	---	--

Fonte: A autora.

Para a classificação dos excertos na célula 1A, adotou-se como critério analítico o conhecimento metacognitivo sobre a Tarefa e sobre as estratégias necessárias para sua realização, conforme proposto por Flavell (1979). Esse critério permite identificar momentos em que o Formador demonstra consciência das exigências da Tarefa, avalia a própria compreensão e explicita estratégias utilizadas para aprofundar ou reorganizar seu processo de aprendizagem.

No excerto *“Eu vejo que foi muito importante, positivo os fragmentos [...]”* (PF4Q3B23), observa-se que a participante reconhece os elementos do roteiro como recursos que favorecem a reflexão sobre o fenômeno do desengajamento, evidenciando compreensão das demandas da Tarefa e da função das informações disponibilizadas para orientar sua ação.

Para a análise dos excertos classificados na célula 1B adotou-se o critério de conhecimento metacognitivo sobre a pessoa, conforme definido por Flavell (1979). Esse critério refere-se às manifestações em que o Formador demonstra consciência sobre suas próprias capacidades cognitivas, conhecimentos prévios, modos de compreensão ou recursos internos mobilizados para realizar uma tarefa formativa. Assim, foram identificados como indicadores de metacognição as referências explícitas ao modo como o sujeito percebe sua própria competência, interpreta seus processos mentais ou avalia o repertório conceitual que utiliza para orientar a elaboração ou reelaboração do roteiro.

Por exemplo, no excerto *“Na primeira e na segunda Jornada tinha explícito as*

dimensões do engajamento, nesse último [...], nós abordamos acho que com destreza” (PF5Q1G23), observa-se que o Formador reconhece a mobilização de seus conhecimentos prévios para suprir a ausência de uma orientação específica no encontro. Ao avaliar que o grupo conseguiu abordar o conteúdo *“com destreza”*, evidencia consciência da própria capacidade cognitiva de aplicar teorias já dominadas, o que corresponde ao conhecimento metacognitivo sobre a pessoa.

A identificação dos excertos na célula 1C baseou-se no critério de ocorrência de processos metacognitivos ligados ao conhecimento e monitoramento de estratégias, conforme Flavell (1979). Dentro da categoria variável metacognitiva Estratégia, foram selecionados segmentos nos quais os Formadores demonstram consciência sobre a necessidade de selecionar, adaptar ou aprimorar estratégias pedagógicas, avaliação da eficácia das estratégias disponíveis, e planejamento estratégico intencional para otimizar o uso do roteiro formativo.

O excerto *“Aquele ‘Saiba mais’, as dicas dos colegas durante a formação [...]*” (PF6Q1H13) foi incluído porque evidencia a monitorização estratégica. O Formador avalia materiais auxiliares (*“Saiba mais”, “dicas dos colegas”*) e reconhece a necessidade de selecionar e ajustar recursos para garantir maior clareza e aplicabilidade. Essa manifestação se alinha ao critério de Flavell, de que estratégias metacognitivas emergem quando o indivíduo avalia a adequação de procedimentos e decide refiná-los em função das demandas da Tarefa.

A seleção dos excertos para a célula 2A seguiu o critério de identificação de processos metacognitivos relacionados à compreensão consciente das demandas da Tarefa e à regulação do próprio desempenho diante dessas demandas. A partir da categoria variável metacognitiva da Tarefa, foram considerados trechos que evidenciam a percepção do papel do engajamento como objeto de aprendizagem e orientação do ensino; monitorização dos próprios processos de compreensão e uso desse conteúdo e regulação intencional das ações formativas em função da análise da Tarefa.

O excerto *“Eu usei o engajamento para isso, para organizar o meu desenvolvimento, [...]*” (PF6Q4B13) foi selecionado porque demonstra uso consciente da Tarefa (o engajamento) como eixo orientador da ação pedagógica. O Formador identifica a função reguladora do conceito de engajamento no planejamento do próprio desenvolvimento profissional e realiza uma avaliação explícita dos resultados, caracterizando monitorização metacognitiva da Tarefa, conforme Flavell.

A seleção dos excertos vinculados à célula 2B segue o critério de identificação de manifestações em que o Formador demonstra consciência sobre si mesmo como aprendiz, reconhecendo seus conhecimentos, limitações, processos de mudança e modos de aprender. Segundo Flavell, esse tipo de manifestação corresponde ao conhecimento metacognitivo que os indivíduos possuem sobre suas próprias habilidades cognitivas e sobre como evoluem durante uma experiência de aprendizagem.

O excerto *“Como Cursista e como roteirista eu passei a entender as coisas que eu realizava em sala de aula”* (PR1Q2B13) foi selecionado por evidenciar a consciência do Professor sobre a própria evolução ao articular diferentes papéis (cursista e roteirista) e refletir sobre como essa experiência ampliou sua compreensão de práticas previamente realizadas. Aqui, a metacognição se manifesta pelo reconhecimento explícito das mudanças internas no modo de compreender o próprio fazer pedagógico, o que se enquadra na dimensão de Flavell de conhecimento sobre a pessoa — isto é, consciência do próprio funcionamento cognitivo e de suas transformações.

A seleção dos excertos associados à variável metacognitiva Estratégia na célula 2C baseou-se no critério de identificação de manifestações em que o participante demonstra consciência sobre os procedimentos, métodos ou formas de agir utilizados para lidar com uma tarefa — neste caso, os processos de ensino e aprendizagem relacionados ao engajamento. Para Flavell, esse tipo de manifestação corresponde ao conhecimento metacognitivo sobre estratégias, que envolve tanto a compreensão de quais procedimentos são adequados a determinada situação quanto a regulação desses procedimentos, conforme necessidades contextuais.

O excerto *“Não existe uma estratégia correta, [...]”* (PF3Q1B23) foi selecionado porque evidencia a percepção metacognitiva de que a escolha de estratégias pedagógicas não é fixa, mas depende de decisões conscientes orientadas pelo contexto. O Formador demonstra habilidade de monitorização e regulação estratégica, reconhecendo que as ações precisam ser adaptadas às especificidades da turma e às condições concretas de trabalho. Esse julgamento sobre a adequação das estratégias é um indicador direto de metacognição estratégica, segundo Flavell.

A seleção dos excertos para a categoria Tarefa na perspectiva do Cursista/Formador, célula 3A, baseou-se no critério que identifica manifestações de consciência explícita sobre o conteúdo a ser aprendido (a Tarefa) e sobre as

demandas cognitivas envolvidas em sua compreensão, assim como a regulação intencional dos esforços para atender a essas demandas. De acordo com Flavell, manifestações metacognitivas relacionadas à Tarefa envolvem a percepção consciente da natureza, dificuldade, utilidade e objetivos do conteúdo — neste caso, o engajamento — bem como da necessidade de esforços adicionais para compreendê-lo, aplicá-lo ou ensiná-lo.

O excerto *“Na Jornada dois foi a Jornada que eles mais buscaram, [...]”* (PF7Q5B13) foi selecionado porque evidencia consciência sobre as demandas da Tarefa (entender o engajamento e aplicá-lo com intencionalidade). O Formador reconhece que o grupo buscou aprofundamento para compreender o tema e operacionalizá-lo de maneira mais objetiva, o que demonstra monitorização metacognitiva do próprio processo de aprendizagem acerca da Tarefa. Há também regulação — ao identificar a necessidade de continuidade, reforço e aplicação prática para consolidar o entendimento.

A inclusão dos excertos na célula 3B seguiu o critério que define manifestações metacognitivas da variável Pessoa como aquelas em que o indivíduo explicita conhecimento sobre si mesmo como aprendiz, reconhecendo suas capacidades, limitações, avanços e modos próprios de compreender e interpretar informações. Para Flavell, esse tipo de manifestação evidencia consciência do funcionamento cognitivo pessoal, incluindo percepção sobre como se aprende, como se compreende o conteúdo e como se responde a ele.

O excerto *“Eu tive 3 tipos que eu consegui perceber. O tipo engajado que me chamou a atenção, [...]”* (PF1Q6A13) foi selecionado porque expressa um processo de monitorização da própria compreensão e da compreensão do outro, no qual o Formador identifica limites de sua própria comunicação, reconhece a interpretação implícita feita pelo cursista e avalia essa interpretação. A análise revela autorreflexão sobre como suas próprias ações formativas foram recebidas, indicando consciência metacognitiva sobre seu funcionamento cognitivo e comunicativo — núcleo da variável Pessoa em Flavell.

A seleção dos excertos da célula 3C baseou-se no critério que considera como manifestações metacognitivas da variável Estratégia aquelas em que o indivíduo demonstra consciência sobre quais procedimentos, técnicas ou ações utiliza para compreender ou promover o engajamento, bem como a forma como monitora e ajusta essas estratégias. Segundo Flavell, esse tipo de manifestação revela conhecimento

metacognitivo estratégico — isto é, a percepção do que fazer, de por que fazer e de quando certas estratégias são mais adequadas para atingir um objetivo cognitivo ou pedagógico.

O excerto “*Eu achei muito legal na terceira Jornada, acompanhando [...]*” (PR1Q7D33) foi selecionado porque expressa um processo de tornar explícitas e conceitualizar as estratégias utilizadas. O Roteirista evidencia reconhecimento consciente das técnicas adotadas e identifica o movimento de nomeação e referência conceitual como parte do processo formativo, permitindo que o professor compreenda sua própria prática como estratégica e fundamentada. Esse processo de identificação, categorização e referência das ações pedagógicas corresponde ao conhecimento metacognitivo sobre estratégias, nos termos de Flavell.

Como já mencionado, no segundo ano da pesquisa o *corpus* foi constituído pelas entrevistas com os três Formadores que continuaram no tema Engajamento para a Aprendizagem (PF5, PF7, PF8) e pelas Reuniões dos GE, Papos Formativos e mensagens via *WhatsApp* dos três Formadores e o Roteirista. As entrevistas foram agendadas de acordo com a disponibilidade dos Formadores, como pode-se observar no Quadro 17.

Quadro 17 – Datas das entrevistas em 2024

DATA	HORÁRIO	PROFESSOR
01/08/2024	13h	PF5 e PF8
01/08/2024	18h	PF7

Fonte: A autora.

Conforme visualizado no Quadro 17, foi possível realizar a entrevista com PF5 e PF8 juntas e PF7 individualmente. E assim começamos a organizar os preparativos para a entrevista.

O roteiro elaborado conteve questões acerca das investigações sobre o engajamento enquanto Formador, Professor e enquanto indivíduo. A estrutura do roteiro, exemplificada a seguir no Quadro18, orientou a coleta de dados:

Quadro 18 – Roteiro para a entrevista com os Formadores – 2024

PERFIL	QUESTÕES
--------	----------

FORMADORES	<p>Q1 <i>Você era Formador do tema Engajamento para a Aprendizagem no ano passado, em 2023, e escolheu novamente o tema de Engajamento para ser Formador. Por que optou por dar continuidade nesse tema?</i></p> <p>Q2 <i>Como vê os conceitos de engajamento hoje? Percebe alguma diferença de quando começou para agora, particularmente em relação ao roteiro, à parte conceitual do GE?</i></p> <p>Q3 <i>Você tem algum grupo de Cursista, algum Cursista em especial que permaneceu no engajamento mais de uma Jornada, que se engajou bastante ou algo que chamou a sua atenção?</i></p> <p>Q4 <i>Na primeira Jornada teve um Cursista com baixa visão e eu lembrei que isso foi um desafio para você. Conte um pouquinho como foi trabalhar com esse Cursista já tendo sido Formador de engajamento ano passado? Como que o tema contribuiu para ter tanto sucesso em relação à condução com esse Cursista que era algo que ainda não havíamos vivenciado em suas turmas?</i></p> <p>Q5 <i>Além de profissionalmente, o tema Engajamento para a Aprendizagem contribuiu também pessoalmente, no seu dia a dia, enquanto mãe, esposa, filha? Se contribuiu, de que forma?</i></p> <p>Q6 <i>Conseguiu perceber em algum momento do cotidiano, aquela palavra do GE ou o comentário de algum Cursista, que houve aquele estalinho mesmo, aquela percepção dessas contribuições, tanto das leituras, quanto do momento do GE, do grupo, da reunião, que contribuiu profissionalmente ou pessoalmente, extrapolando o momento das reuniões?</i></p> <p>Q7 <i>Como percebe o engajamento dos Cursistas neste tema, quanto que a teoria interfere para eles se manterem no grupo, tem evasão, eles aderem à ideia de aprender sobre engajamento, como funciona essa questão? Conte como você envolve os Cursistas que participam, que carregam esse tema para o dia a dia deles, o que você traz de experiência pelo fato de terem uma caminhada nesse tema?</i></p> <p>Q8 <i>Tem alguma complementação, algo que lembrou e gostaria de compartilhar?</i></p>
------------	---

Fonte: A autora.

A definição das unidades de análise nesta etapa foi orientada pelo propósito investigativo, seguindo o número correspondente aos oito Formadores de 2023, sendo os três Formadores seguindo a mesma numeração anterior (PF5, PF7 e PF8) e Roteirista (PR1); a letra que corresponde à fonte do dado (E para Entrevista, RE para Reunião, P para Papo Formativo e W para *WhatsApp*); o número que representa cada fragmento de resposta de acordo com a percepção do pesquisador (1, 2, ...) e, por fim, o número final representa o último dígito do ano da coleta de dados (2024).

Retomando o exemplo, os códigos (PF5E54 e PR1W304) foram desenvolvidos como ferramenta auxiliar na construção e organização da análise dos dados e representam, respectivamente: Professor Formador 5, excerto 5 da entrevista realizada no ano de 2024; e Professor Roteirista 1, excerto 30 da mensagem via *WhatsApp* no ano de 2024.

A quantidade de excertos identificadas em cada setor, respectivamente pelos três Formadores e o Roteirista, pode ser observada no Quadro 19. Sendo “F” a quantidade de excertos dos Formadores e “R” dos Roteiristas.

Quadro 19 – Modelo das Experiências Metacognitivas do **Formador/Roteirista** no tema Engajamento para Aprendizagem – GE Formadores em Ação em 2024: quantidade de excertos

Percepções/Ações metacognitivas	Metacognição no roteiro	Metacognição do Formador/Roteirista	Metacognição do Cursista/Formador
Variáveis Metacognitivas	Elaboração/reelaboração do Roteiro	Manifestação da identificação/regulação da aprendizagem/ensino sobre o engajamento	Manifestação da identificação e regulação da aprendizagem sobre o engajamento
A Tarefa	1A (F)7+(R)2= 9	2A (F)23+(R)0= 23	3A (F)5+(R)1= 6
B Pessoa	1B (F)9+(R)1= 10	2B (F)9+(R)1= 10	3B (F)1+(R)0= 1
C Estratégia	1C (F)9+(R)12= 21	2C (F)23+(R)1= 24	3C (F)22+(R)0=22

Fonte: A autora.

Observando a distribuição geral dos excertos, é possível identificar os segmentos com maior volume de ocorrências. Por exemplo, os segmentos 1C (Metacognição no Roteiro – Estratégia), 2C (Metacognição do Formador/Roteirista – Estratégia) e 2A (Metacognição do Formador/Roteirista – Tarefa) apresentam as maiores quantidades de excertos (21, 24 e 23, respectivamente). Isso sugere que as estratégias metacognitivas (Variável C) e a Metacognição do Formador/Roteirista (Percepções/ações metacognitivas 2) são áreas proeminentes nas experiências dos Formadores/Roteiristas.

Com relação às variáveis, temos:

Variável da Tarefa (A): Os segmentos 1A (9 excertos), 2A (23 excertos) e 3A (6 excertos) mostram que, em relação ao Contexto, a manifestação da identificação e regulação da aprendizagem/ensino sobre o engajamento é a mais expressiva. Isso pode indicar que os Formadores/Roteiristas estão mais focados em como eles, enquanto professores, gerenciam as tarefas para a aprendizagem.

Variável da Pessoa(B): Nos segmentos 1B (10 excertos), 2B (10 excertos) e 3B (1 excerto), há um equilíbrio maior entre a elaboração/reelaboração do roteiro e a regulação da aprendizagem do Formador/Roteirista. A baixa quantidade no segmento 3B pode sugerir que os aspectos metacognitivos relacionados à pessoa do aprendiz

(Cursistas/Formadores) são menos explicitamente abordados pelos Formadores/Roteiristas, ou menos percebidos como relevantes na análise dos excertos.

Variável da Estratégia (C): Com os maiores volumes de excertos nos segmentos 1C (21 excertos), 2C (24 excertos) e 3C (22 excertos), esta dimensão é claramente a mais rica em manifestações metacognitivas. Isso indica que as estratégias metacognitivas são um foco central para os Formadores/Roteiristas em todos os três segmentos de aprendizagem (Roteiro, Formador/Roteirista e Cursista/Formador). A alta quantidade no segmento 3C (Metacognição do Cursista/Formador – Variável da Especificidade da tarefa) é particularmente relevante, sugerindo que os Cursistas/Formadores estão engajados em estratégias que promovem a metacognição dos próprios alunos.

Como pode-se observar, em 2024 as declarações do formador foram mais frequentes na célula 2A e 2C sinalizando que neste grupo houve o predomínio da metacognição como agente de mudança da própria prática e sobre as estratégias que promovem o engajamento, bem como um grande indício de reflexões metacognitivas sobre estratégias, visando reajustar o roteiro. Já para o roteirista, a maior incidência ficou apenas na metacognição sobre as estratégias, visando reajustar o roteiro.

Já com foco na Metacognição no Roteiro, é possível evidenciar:

Elaboração/reelaboração do Roteiro (1): Os segmentos 1A (9 excertos), 1B (10 excertos) e 1C (21 excertos) mostram que o foco no conteúdo é mais evidente quando se trata de estratégias. Isso pode significar que os Formadores/Roteiristas utilizam estratégias para organizar e apresentar o conteúdo de forma a promover a metacognição.

Metacognição do Formador/Roteirista (2): Com 23, 10 e 24 excertos nos segmentos 2A, 2B e 2C, respectivamente, esta é a dimensão com o maior número total de excertos. Isso sugere que a maioria das experiências metacognitivas dos Formadores/Roteirista se relaciona com sua própria prática de ensino e como eles gerenciam o processo de aprendizagem para os alunos.

Metacognição do Cursista/Formador (3): Embora o segmento 3B tenha a menor quantidade (1 excerto), 3A (6 excertos) e 3C (22 excertos) demonstram que, especialmente em relação às estratégias, os Formadores/Roteirista estão engajados em promover a metacognição nos alunos.

Só complementando, João Paulo, você sabe que olhando todo o processo da Gi, e estando na SEED, fazendo os GE Formadores em Ação, outros temas, não só de engajamento, eu vejo assim, nós estamos numa etapa do cognitivo mesmo, porque os professores têm que implementar as práticas aprendidas na formação. E eles têm que apresentar essa implementação. Então, deveria, digamos, utopicamente, ter esse processo reflexivo. Por isso que a Gi tentou pegar primeiro no questionário com os cursistas. Porque a ideia é, provoca a reflexão, porque o 'cara' tem que aplicar na sala e trazer de volta para mostrar o que ele fez, a implementação, porque ele tem que implementar, certo? É obrigatório, faz parte da formação. Só que é incrível, como todo mundo faz, e são implementações ricas, lindas, superlegais, mas é feito automático, é feito sem processo reflexivo. É claro, alguns professores, sim, mas não é a maioria, tanto que a Gi encontrou esse dado, né? Então, eu acho que está muito no cognitivo, eles fazem para cumprir o protocolo, e são implementações superlegais, super ricas, mas ainda não atingiu o patamar metacognitivo. Eu acho que ainda está muito só no protocolo do curso, na obrigatoriedade da avaliação mesmo, assim, sabe? (BQ7novembro2025NANCY).

Na sequência tem-se alguns exemplos de excertos dos Formadores e Roteirista no Quadro 20.

Quadro 20 – Modelo das Experiências Metacognitivas – Formadores e Roteirista 2024 – exemplos de excertos

Percepções/Ações metacognitivas	1 Metacognição no roteiro	2 Metacognição do Formador/Roteirista	3 Metacognição do Cursista/Formador
Variáveis Metacognitivas	Elaboração/reelaboração do Roteiro	Manifestação da identificação/regulação da aprendizagem/ensino sobre o engajamento	Manifestação da identificação/regulação da aprendizagem sobre o engajamento
A Tarefa	<p>1A</p> <p>“Então eu fiquei muito curiosa pra entender um pouco mais, eu não sabia de autores que falavam em engajamento, foi tudo muito novo.” (PF8E24_35)</p> <p>“Como somos um tema transversal, com professores de diferentes áreas, pedagogos, diretores, nós dos temas transversais</p>	<p>2A</p> <p>“E aí, quando eu vim para engajamento, eu fui percebendo esses olhares diferentes, isso me ajudou muito enquanto crescimento profissional, e verificar cada um que servia pra mim de inspiração.” (PF8E24_39)</p> <p>“Então, dependendo de cada situação, agora eu já tenho várias possibilidades, eu conheço</p>	<p>3A</p> <p>“No GE de engajamento, nós temos vários Cursistas que retornam para continuar fazendo e buscando entender as estratégias e ver como que aplica, pois às vezes não havia entendido na outra Jornada.” (PF7E24_107)</p> <p>“No Papo Formativo o tempo é corrido e suas contribuições são excelentes para elas se</p>

	<p>trabalhamos com estratégias. Então gestão traz estratégias de gestão, nós trazemos estratégias de engajamento, avaliação para aprendizagem traz estratégias para avaliação. Então é dessa forma que a gente trabalha e é preciso deixar isso evidente, claro para os Cursistas na reunião 2.” (PR1P24_16)</p>	<p>estratégias que eu não conhecia até então. Por isso que esse ano eu consigo ter um panorama melhor e isso tem me ajudado em sala de aula, em como agir em sala de aula, para não ficar... não ocorrer para indisciplina, para não ocorrer para bagunça, entendeu?” (PF7E24_95)</p>	<p>empoderarem mais sobre o engajamento, com uma base teórica sólida.” (PR1W24_11)</p>
<p>B Pessoa</p>	<p>1B “E aí, para mim, na nossa reunião, e quando eu revii a gravação, eu havia entendido, de forma equivocada, que se ele está exercendo protagonismo, ele está sendo agente, está tendo a dimensão.” (PF8P24_7) “Então, são coisas diferentes. E o que diferenciava? Aí eu falei, olha, o que eu entendi foi isso também, vou ler mais e vou recorrer aos universitários, eu vou ver com o nosso técnico.” (PF8P24_11)</p>	<p>2B “Muito interessante toda essa nossa discussão. E aí eu consigo perceber que eu também não fui clara na minha reunião ao diferenciar tão bem a agência do protagonismo. E acho interessante agora nessa reunião dessa semana a gente fazer uma retomada. Eu, né? Eu fazer uma retomada e já iniciar então falando sobre essa agência.” (PF7P24_3) “Então eu perguntei para a [...], para a gente entender se essa dúvida, ela apareceu em outros encontros ou não, se outros Cursistas também fizeram esse questionamento.” (PR1P12_14)</p>	<p>3B “Na hora das implementações tem colegas que nem relaciona o nome de engajamento, o engajamento fica na entrelinha, então eu percebi que, é lógico que tem professores que são realmente parceiros, que conseguem, mas a sua grande maioria tem dificuldade realmente de contextualizar a nossa temática.” (PF5E24_33)</p>
<p>C Estratégia</p>	<p>1C “Essa semana estamos vivenciando a Reunião 2, que traz duas estratégias de Lemov, ‘Faça o Mapa’ e ‘Umbra!’. Para conhecimento de vocês e também caso algum Cursista</p>	<p>2C “Eu estou aplicando com os meus alunos ‘Cada papel conta’. Vamos ver o resultado disso.” (PF7RE24_1) “O trabalho, por exemplo, dos professores da</p>	<p>3C “Dentre esses, eu acho que a pessoa que mais me chama atenção é uma professora que é uma senhora já e está nessa quinta Jornada com a gente e ela sempre quer aplicar, vê essa necessidade de</p>

	<p><i>tenha dúvida, segue uma breve explicação sobre o nome 'Umbral', que pode gerar curiosidade por parte dos Cursistas.”</i> (PRW24_28)</p> <p><i>“E nessa reunião, nesse roteiro, eu pensei que a gente também pode explorar novamente esses dois termos, trazendo essa diferenciação. O meu estudante, no engajamento ele foi protagonista? Ele foi agente? Quais as dimensões do engajamento que foram promovidas com a estratégia que eu utilizei? Então, acho, acredito que lá na R10 dentro dessa Jornada também seja um momento pra gente explorar novamente esses dois termos.”</i> (PR1P9_10)</p>	<p><i>Educação em Tempo Integral, com a disciplina de protagonismo, protagonismo estudantil, parece de fácil entendimento, mas quando a gente vai diferenciar, pensar na prática, o que de fato é, com certeza surgem essas dúvidas.”</i> (PR1P24_13)</p>	<p><i>conhecer estratégias novas e ela tá a ponto de se aposentar, mas mesmo assim quer conhecer, quer ver quais são as... o que tem de novo, de métodos novos, de estratégias novas, o que que pode fazer de diferente em sala de aula.”</i> (PF7E24_105)</p> <p><i>“Eu compartilho do que a (...) colocou e eu percebi que muitas práticas, que muitas sugestões do roteiro vêm como inspiração e eles então utilizam o 'Mapa da empatia', o mesmo que usei com eles.”</i> (PF8E24_67)</p>
--	---	--	---

Fonte: A autora.

A análise da variável metacognitiva *Tarefa*, no âmbito da metacognição presente na variável 1A, seguiu o modelo teórico de Flavell, especialmente no que se refere ao conhecimento metacognitivo associado à compreensão das demandas conceituais e procedimentais da atividade realizada pelos formadores.

Para a seleção dos excertos, adotou-se como critério identificar manifestações em que o Professor revela consciência sobre a natureza da tarefa, suas exigências cognitivas e a necessidade de ampliar ou ajustar o próprio repertório para realizá-la adequadamente.

O excerto *“Então eu fiquei muito curiosa pra entender [...]”* (PF8E24_35) foi classificado nesta categoria por evidenciar a percepção da complexidade conceitual da tarefa e o reconhecimento de lacunas no próprio conhecimento. Ao destacar a novidade do tema e a busca por referências teóricas, o Formador demonstra identificação das demandas cognitivas envolvidas na tarefa de roteirização, o que se

enquadra no conhecimento metacognitivo sobre a Tarefa, conforme descrito por Flavell.

A análise da variável metacognitiva *Pessoa* na célula 1B considerou manifestações de consciência que os formadores demonstram sobre si próprios enquanto sujeitos que aprendem, interpretam e ajustam sua compreensão conceitual. Conforme Flavell, esse tipo de manifestação corresponde ao conhecimento metacognitivo sobre a pessoa, isto é, ao reconhecimento de suas próprias capacidades cognitivas, limitações, incertezas e estratégias de superação.

Nesse sentido, o excerto “*E aí, para mim, na nossa reunião, e quando eu reví a gravação, [...]*” (PF8P24_7) foi selecionado por apresentar um movimento explícito de autorreflexão sobre o próprio erro interpretativo, acompanhado do reconhecimento de que a compreensão inicial sobre o conceito estava inadequada. A revisão da gravação e a identificação da falha interpretativa constituem um processo típico de monitoramento metacognitivo, evidenciando consciência sobre o próprio funcionamento cognitivo.

A análise da variável metacognitiva *Estratégia* na célula 1C considerou manifestações em que os Professores demonstram consciência sobre as ações, procedimentos e decisões estratégicas necessárias para orientar o processo formativo. Em conformidade com Flavell, esse tipo de evidência refere-se à regulação metacognitiva, especialmente no que se refere à seleção, justificativa e ajuste de estratégias pedagógicas e formativas de acordo com as demandas identificadas.

O excerto “*Essa semana estamos vivenciando a Reunião 2, [...]*” (PRW24_28) foi incluído nesta categoria por evidenciar a antecipação consciente de possíveis dúvidas e a decisão de elaborar material explicativo para apoiar a compreensão dos cursistas. Trata-se de um processo típico de regulação estratégica: o Roteirista identifica demandas potenciais da tarefa formativa e ajusta suas ações para otimizar a aprendizagem dos Formadores.

A análise da variável metacognitiva *Tarefa*, no âmbito da metacognição do Formador/Roteirista (2A), considerou manifestações que evidenciam consciência sobre as demandas cognitivas e pedagógicas envolvidas no ensino do engajamento e na própria aprendizagem profissional. De acordo com Flavell (1979), esse tipo de manifestação corresponde ao conhecimento metacognitivo da Tarefa, isto é, à percepção sobre a natureza, complexidade e exigências do trabalho formativo, bem como às formas de monitorar e regular sua execução.

O excerto “*E aí, quando eu vim para engajamento, eu fui percebendo [...]*” (PF8E24_39) foi selecionado porque evidencia a identificação das características da tarefa como oportunidade de aprendizagem e desenvolvimento profissional. O participante reconhece que o estudo do engajamento exige observar múltiplas perspectivas (“olhares diferentes”) e que tais perspectivas compõem parte essencial da tarefa formativa. Essa consciência sobre a natureza multifacetada da tarefa — e sobre como ela impacta o próprio crescimento — constitui um processo de reflexão metacognitiva alinhado ao modelo de Flavell.

Na categoria Pessoa, célula 2B, conforme Flavell (1979), foi empregada para identificar evidências de monitoramento e regulação metacognitiva relacionadas ao próprio agente Formador/Roteirista. Essa categoria foi aplicada quando os enunciados revelavam consciência sobre limitações pessoais, ajustes necessários na prática docente ou avaliação retrospectiva do próprio desempenho no processo formativo. Assim, os trechos classificados sob “Pessoa” envolveram, prioritariamente, manifestações de autopercepção e autoavaliação vinculadas ao ensino de engajamento.

No *corpus* analisado, observou-se essa manifestação quando o Formador reconhece insuficiências na própria condução da reunião e identifica a necessidade de retomar conceitos previamente trabalhados. O excerto “*Consigo perceber que eu também não fui clara [...]*” (PF7P24_3) foi classificado nessa categoria por atender ao critério de autorregulação consciente da prática.

A categoria Estratégia, célula 2C, foi utilizada para identificar enunciados nos quais o Formador/Roteirista descreve, analisa ou ajusta procedimentos específicos adotados para promover o engajamento dos estudantes ou para esclarecer conceitos no processo formativo.

Do ponto de vista metodológico, essa categoria abrange trechos em que o sujeito demonstra: seleção consciente de uma estratégia; monitoramento de sua aplicação; avaliação de sua eficácia; e/ou reconhecimento de limites conceituais que demandam ajustes no uso da estratégia.

O excerto “*Eu estou aplicando com os meus alunos ‘Cada papel conta’. Vamos ver o resultado disso*” (PF7RE24_1) foi classificado como Estratégia por evidenciar o uso de um procedimento pedagógico associado ao engajamento, seguido de monitoramento prospectivo de sua eficácia. A expressão “*vamos ver o resultado disso*” atende ao critério de regulação metacognitiva, pois demonstra expectativa de

avaliação e ajuste.

Na perspectiva de Flavell (1979), a categoria Tarefa (3A) contempla enunciados em que o sujeito demonstra consciência sobre as demandas cognitivas envolvidas na atividade — neste caso, a compreensão, aplicação e aprofundamento do conceito de engajamento e de suas estratégias. Do ponto de vista metodológico, os critérios utilizados para classificação incluem a identificação da dificuldade ou complexidade da tarefa, a percepção de lacunas de compreensão e o movimento de regulação orientado à superação dessas lacunas.

O enunciado *“No GE de engajamento, nós temos vários Cursistas que [...]”* (PF7E24_107) foi incluído nessa categoria por evidenciar a percepção de que a tarefa formativa — compreender e aplicar estratégias de engajamento — envolve exigências cognitivas que nem sempre são plenamente atendidas no primeiro contato. O retorno dos cursistas demonstra não apenas reconhecimento da complexidade da tarefa, mas também mobilização de ações regulatórias, como retomada, revisão e tentativa de nova aplicação.

A categoria Pessoa (3B) abrange enunciados em que o Professor mobiliza conhecimento sobre si mesmo ou sobre outros enquanto aprendizes — especialmente no que se refere a percepções de habilidades, dificuldades, estilos de aprendizagem ou limitações cognitivas. O critério analítico aplicado foi identificar trechos em que o sujeito comenta características pessoais ou coletivas que influenciam o modo como a aprendizagem do engajamento ocorre.

O excerto *“Na hora das implementações tem colegas que nem relaciona o nome de engajamento, [...]”* (PF5E24_33) foi classificado nessa categoria por expressar uma avaliação das características cognitivas e formativas de outros docentes. O Formador relata a percepção de que muitos cursistas não conseguem articular conceitualmente o engajamento durante a implementação das estratégias, identificando tanto um grupo minoritário com maior domínio quanto uma maioria com dificuldade de contextualização.

Esse movimento corresponde ao que Flavell denomina metacognição sobre a pessoa, pois envolve o reconhecimento de diferenças individuais no modo como os professores processam, compreendem e aplicam o conteúdo.

Além disso, o trecho também evidencia um componente de regulação, ao indicar que tal percepção orienta o formador a ajustar suas expectativas e possivelmente suas intervenções — embora o enunciado não detalhe explicitamente

o ajuste, o reconhecimento da dificuldade coletiva constitui um passo metacognitivo essencial para a tomada de decisão instrucional.

A categoria Estratégia (3C) abrange declarações em que o Professor identifica, avalia ou regula procedimentos, métodos ou ações utilizados no processo de aprendizagem ou ensino. Para fins de classificação, adotou-se o critério de reconhecer trechos que evidenciam a menção a estratégias; reflexão sobre a escolha, atualização ou adaptação dessas estratégias; e relação entre o uso das estratégias e a aprendizagem sobre engajamento.

O excerto: *“Dentre esses, eu acho que a pessoa que mais me chama atenção é uma professora [...]”* (PF7E24_105) foi categorizado em Estratégia porque descreve um processo de busca ativa por novos métodos pedagógicos. A fala evidencia a identificação de um padrão estratégico (busca intencional por novidades metodológicas) e a percepção de sua função reguladora na prática de sala de aula. A cursista mencionada demonstra consciência da necessidade de atualização estratégica mesmo em um momento tardio da carreira, o que revela um movimento metacognitivo de reconhecimento do valor das estratégias para melhorar o engajamento.

4.3 O MAPEAMENTO DAS EXPERIÊNCIAS METACOGNITIVAS INDIVIDUAL E COLETIVO DOS FORMADORES E ROTEIRISTA

A seguir, serão apresentados e discutidos os dados obtidos nas Entrevistas (E), Reuniões (RE), Papos Formativos (P) e mensagens de *WhatsApp* (W), com os participantes da pesquisa, identificados como PF5, PF7, PF8 e PR1. O procedimento adotado para esta etapa é o seguinte:

1. Transcrição e Segmentação das Falas: apresentamos inicialmente a transcrição de parte de uma fala, para cada sujeito da pesquisa; as falas são formadas por frases, cada uma delas indicada por um número.
2. Análise e Classificação das Falas: posteriormente, será apresentada uma versão do Quadro 16 para cada sujeito (Quadros 17 a 20). Nestes quadros, os setores serão preenchidos com os números das frases correspondentes, refletindo nossa interpretação e classificação das declarações.
3. Caracterização dos Sujeitos: por fim, será elaborado um breve comentário para cada sujeito, caracterizando-o com base na distribuição e categorização de

suas frases, a fim de contextualizar suas perspectivas no âmbito da pesquisa.

Sujeito PF5

Dentro do que a gente tem de intenção, oportunizar instrumentos diferentes, visto que os nossos alunos aprendem de maneira diferente, eu me lembrei que é toda essa nossa evolução, quando nós estamos abertos ao novo, realmente, a teoria faz a diferença (1_1A). E esse olhar para o aluno, dar voz, fazer essa escuta ativa tão importante para o processo, também faz com que o aluno se aproxime de nós. Esse canal de duplicidade de diálogo (2_2C). E dentro do protagonismo, falando que nós vamos jogar as sementes e muitos alunos, porque depende muito do perfil, da característica do aluno, ele vai colher esse fruto lá no final do ensino médio e tão importante é a figura do professor dentro do processo (3_3C). E a partir do momento que nós começamos a nos envolver dentro do engajamento, a gente tem um olhar mais apurado, que o cognitivo ele vai dar certo, mas também tem que estar alinhado a outras situações (4_2B). O pertencimento é fundamental, tem alguns alunos, tem uma sala bem desafiadora, eles falam professora, como eu te amo, mas eu não gosto da tua matéria. Mas eles sentem prazer da minha presença em sala. Então, faz toda a diferença. Eu falo, então não dá desse jeito, vamos deste outro jeito. Então, eu falo que as turmas que são desafiadoras para nós, nós conseguimos avanços menores (5_2C). Quando a gente realmente tem a dimensão afetiva, despertada, e a dimensão comportamental, que é o nosso calcanhar de Aquiles lá no nosso contexto, e esse trabalho socioemocional lá nas escolas, que nós evoluímos enquanto escola, e quando está tudo afinadinho, realmente a dimensão de agência acontece (6_2C).

Com base no Quadro 21 e levando em consideração as especificações de cada segmento, conforme compreendido, distribuiu-se as falas de PF5 da seguinte forma:

Quadro 21 – Caracterização das falas do Sujeito PF5

Percepções/Ações metacognitivas	1 Metacognição no Roteiro	2 Metacognição do Formador	3 Metacognição do Formador
Variáveis Metacognitivas	Elaboração/ reelaboração do Roteiro	Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem/ ensino sobre o engajamento	Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem sobre o engajamento
A Tarefa	1A (1)	2A (0)	3A (0)

B Pessoa	1B (0)	Setor 2B (4)	Setor 3B (0)
C Estratégia	1C (0)	2C (2), (5), (6)	3C (3)

Fonte: A autora.

Observando o Quadro 21, com base nas colunas (Percepções/Ações metacognitivas), observa-se que os indícios metacognitivos de PR5 estão mais relacionados às suas próprias aprendizagens (coluna 2). Com relação às linhas, os relatos são mais voltados às variáveis da Estratégia do que do Pessoa ou Tarefa. Há uma predominância das frases no segmento 2C, ou seja, sobre as questões de aprendizagem/ensino da variável da Tarefa.

Sujeito PF7

Para mim foi um desafio muito grande pegar esse tema, porque no ano passado era um tema que estava iniciando no Grupo dos Formadores, então eu queria entender, até porque é uma temática também que estava muito em evidência, está ainda, e eu queria entender como é que funcionava a questão do engajamento escolar, por isso que eu entrei para conhecer, e também porque os professores têm esse desafio muito grande de manter o engajamento dos alunos nas atividades (7_2B). A gente vê, às vezes, uma motivação inicial, o interesse inicial do estudante, mas ele acaba não permanecendo engajado durante as atividades, e eu queria entender como é que a gente pode criar um ambiente propício para isso (8_2C). Eu sou de Língua Portuguesa e Língua Espanhola e sempre fiz o GE de Formadores voltados para minha temática, e depois que eu migrei para metodologias ativas, eu comecei a perceber que, às vezes, não falta para nós, professores, esse conhecimento científico da nossa área e sim metodologias, estratégias, outras formas de avaliação que vão impulsionar e vão nos ajudar ali em sala de aula (9_2B). Então, no tema de engajamento, inicialmente, eu entrei por isso. E por que que eu permaneci esse ano? Porque, como o ano passado foi o primeiro ano, eu queria ficar um pouco mais e entender melhor e conhecer novas estratégias que poderiam estar me auxiliando e que eu também poderia compartilhar com os meus colegas de escola e dentro dos Formadores (10_2B). Então, foi para desenvolver ainda mais e conhecer estratégias novas, fazer novas leituras, aprofundar o meu conhecimento na temática, porque eu acho que é um tema muito interessante (11_2B). O que eu até comentei ontem com os Cursistas, o legal do tema de engajamento é que, como a gente vê várias estratégias, há várias possibilidades de implementação, vai depender daquilo que eu estou buscando para a minha turma, aquilo que eu estou vendo de necessidade, de acordo com quais motivos estão levando a esse desengajamento, mas eu acho que há várias

possibilidades e já em outros temas, às vezes, tem uma única forma de implementação, que às vezes não atende tão bem a minha demanda de sala de aula. Então, eu fico buscando opções e aí penso, não, vou permanecer no engajamento (12_2B).

Quadro 22 – Caracterização das falas do Sujeito PF7

Percepções/Ações metacognitivas	1 Metacognição no Roteiro	2 Metacognição do Formador	3 Metacognição do Formador
Variáveis metacognitivas	Elaboração/ reelaboração do Roteiro	Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem/ ensino sobre o engajamento	Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem sobre o engajamento
A Tarefa	1A (0)	2A (0)	3A (0)
B Pessoa	1B (0)	2B (7), (9), (10), (11), (12)	3B (0)
C Estratégia	1C (0)	2C (8)	3C (0)

Fonte: A autora.

Observa-se que a fala de PF7 se refere mais claramente à sua aprendizagem no tema de Engajamento para a Aprendizagem do que em outros aspectos. O Quadro 22 mostra que a manifestação da identificação/regulação de PF7, ao contrário de PF5, centra-se na metacognição da sua própria aprendizagem, incidindo, ainda de forma mais expressiva, no segmento 2B. Ou seja, nos depoimentos selecionados, os indícios metacognitivos de PF7 estão mais aparentes na linha da variável da Pessoa.

Sujeito PF8

No ano passado eu escolhi o engajamento, a temática me chamou atenção por acreditar que é algo que permeia tudo aqui dentro da educação, em todas as disciplinas (13_2C). Então eu fiquei muito curiosa para entender um pouco mais, eu não sabia de autores que falavam em engajamento, foi tudo muito novo (14_1A). A gente teve alguns desafios que eu relatei, que eu considereei no início da Jornada, e ali no final da Jornada, e eu e a (...) também desde o começo, que nós já somos amigas, a gente conversava, amiga, para onde você vai? Isso também, a gente quer estar perto de quem a gente gosta, sente mais pertencente, sente esse apoio, e aí a gente lá, vamos para o engajamento? Vamos, né, nós fomos (15_2C). E eu me encantei pelo

engajamento. Eu achei que, de todo tempo que eu estou no Formadores há quatro anos, e no engajamento foi o ano que eu acredito que eu tive maior crescimento e maior contato com diferentes pessoas, de diferentes realidades, de trabalho e diferentes escolas também (16_2B). Porque até então eu trabalhava com Ciências, e eram sempre os professores de Ciências, geralmente, as mesmas angústias (17_3C). E aí, quando eu vim para o engajamento, eu fui percebendo esses olhares diferentes, isso me ajudou muito enquanto crescimento profissional, e verificar cada um que servia pra mim de inspiração (18_2A).

Quadro 23 – Caracterização das falas do Sujeito PF8

Percepções/Ações metacognitivas	1 Metacognição no Roteiro	2 Metacognição do Formador	3 Metacognição do Formador
Variáveis metacognitivas	Elaboração/ reelaboração do Roteiro	Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem/ ensino sobre o engajamento	Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem sobre o engajamento
A Tarefa	1A (14)	2A (18)	3A (0)
B Pessoa	1B (0)	2B (16)	3B (0)
C Estratégia	1C (0)	2C (13), (15)	3C (17)

Fonte: A autora.

Assim como PF5, observa-se que as frases de PF8 recaíram mais no segmento 2C, ou seja, os maiores indícios metacognitivos foram com a variável Estratégia relacionada à sua aprendizagem. A fala de PF8 também indica que as frases centradas sobre sua aprendizagem no tema de Engajamento para a Aprendizagem quase sempre vêm acompanhadas da importância de outros sujeitos em suas escolhas. PF8 foi o Professor com o maior número de segmentos contemplados em sua fala, dos três Formadores desta etapa da pesquisa (1A, 2A, 2B, 2C e 3C).

Sujeito PR1

Eu também fui recorrer aos universitários aqui na secretaria. Nós temos uma professora aqui do Formadores que ela foi para o Canadá no Ganhando o Mundo e o foco de estudo dela lá era a agência do estudante. Só que muito mais complexo. Bem aprofundado. Inclusive,

ela mostrou para mim. Então eu fui atrás das referências e ela também me passou algumas (19_1C). O trabalho, por exemplo, dos professores da Educação em Tempo Integral, com a disciplina de protagonismo, protagonismo estudantil, parece de fácil entendimento, mas quando a gente vai diferenciar, pensar na prática, o que de fato é, com certeza surgem essas dúvidas. E como a (...) falou, a metacognição da gente pensar em como de fato diferenciar os termos e pensar na prática (20_2C). E nessa reunião, nesse roteiro, eu pensei que a gente também pode explorar novamente esses dois termos, trazendo essa diferenciação. O meu estudante, no engajamento ele foi protagonista? Ele foi agente? Quais as dimensões do engajamento que foram promovidas com a estratégia que eu utilizei? Então, acredito que lá na R10, dentro dessa Jornada, também seja um momento para a gente explorar novamente esses dois termos (21_1C). Então para engajar, utilizamos estratégias que é o que vamos ver dentro da nossa Jornada, não trabalhamos com metodologias ativas, as metodologias ativas elas vão aparecer nos roteiros dos componentes, por que cada metodologia ativa precisa no mínimo de 3 reuniões para ser trabalhada, então a vivência da metodologia ativa, as estratégias de implementação e como avaliar dentro daquela metodologia (22_1C). Como somos um tema transversal, com professores de diferentes áreas, pedagogos, diretores, nós dos temas transversais trabalhamos com estratégias. Então gestão traz estratégias de gestão, nós trazemos estratégias de engajamento, avaliação para aprendizagem traz estratégias para avaliação. Então é dessa forma que a gente trabalha e é preciso deixar isso evidente, claro para os Cursistas na reunião 2 (23_1A). O Portfólio foi construído com a ideia trazida pelas Formadoras de que reunião a reunião os Cursistas poderiam escrever sobre as estratégias vistas em cada um dos roteiros (24_1C).

Quadro 24 – Caracterização das falas do Sujeito PR1

Percepções/Ações metacognitivas	1 Metacognição no Roteiro	2 Metacognição do Roteirista	3 Metacognição do Cursista/Formador
Variáveis metacognitivas	Elaboração/reelaboração do Roteiro	Manifestação da identificação/regulação da aprendizagem/ensino sobre o engajamento	Manifestação da identificação/regulação da aprendizagem sobre o engajamento
A Tarefa	1A (23)	2A (0)	3A (0)
B Pessoa	1B (0)	2B (0)	3B (0)
C Estratégia	1C (19), (21), (22), (24)	2C (20)	3C (0)

Fonte: A autora.

As frases de PR1 mostram uma incidência maior do Roteiro e na variável

Estratégia (setor 1C). Isso significa que os indícios de metacognição do Roteirista estão relacionados à preocupação com o roteiro, ao contrário dos Formadores (PF5, PF7, PF8), que relatam mais sobre suas próprias aprendizagens.

Para elucidar os resultados destas análises, é importante lembrar que o monitoramento dos processos cognitivos é mediado pela interação dinâmica entre quatro classes de fenômenos, como observado no Quadro 25.

Quadro 25 – Monitoramento dos processos cognitivos

PROCESSOS	DESCRIÇÃO
Conhecimento Metacognitivo	Refere-se ao conhecimento do indivíduo sobre seus próprios processos cognitivos e sobre o funcionamento da mente em geral.
Experiências Metacognitivas	São as sensações e percepções subjetivas que acompanham a atividade cognitiva (exemplo: a sensação de que uma tarefa é fácil ou difícil).
Metas (ou Tarefas)	Representam os objetivos das ações de pensamento, aprendizagem e memória, orientando o esforço cognitivo.
Estratégias (ou Ações)	Correspondem às cognições ou comportamentos empregados para alcançar as metas. Elas fornecem as ferramentas para atingir os objetivos de aprendizagem, sendo fundamentais para a regulação do processo.

Fonte: A autora.

Essa interdependência entre os componentes é crucial para a regulação e o controle do pensamento e da aprendizagem, formando a base do modelo metacognitivo. Pode-se inferir, portanto, que, conforme proposto por Flavell (1979), as experiências metacognitivas desempenham um papel fundamental na modulação dos objetivos cognitivos, do conhecimento metacognitivo e das estratégias cognitivas. Esses efeitos podem ser categorizados em duas vertentes principais e podem ser observados nos excertos dos Formadores e Roteirista.

Primeiramente, tais experiências podem influenciar diretamente o estabelecimento de novas metas e a revisão ou abandono de objetivos preexistentes. Por exemplo, sentimentos de dúvida ou falha podem levar o indivíduo a reavaliar a abordagem adotada para a resolução de uma tarefa, culminando na adoção de um novo plano de ação ou na completa reorientação do objetivo original.

Em segundo lugar, as experiências metacognitivas também exercem uma função crítica na reestruturação da base de conhecimento metacognitivo. Elas podem contribuir para a adição de novas informações, a exclusão de conhecimentos obsoletos ou a revisão de conceitos existentes. Essa dinâmica permite que o indivíduo estabeleça e refine as relações entre seus objetivos, os meios para alcançá-los, as

experiências metacognitivas vivenciadas e os resultados obtidos na realização das tarefas.

De acordo com o modelo proposto, a monitoração dos processos cognitivos — incluindo o pensamento, a aprendizagem e a memória — é um processo dinâmico que se dá através das interações entre o conhecimento metacognitivo, as experiências metacognitivas, as metas/tarefas e as ações/estratégias.

Para ilustrar essa interação complexa, pode-se considerar como exemplo o excerto de PR1 *“Eu também fui recorrer aos universitários aqui na secretaria...”* O processo se inicia quando uma tarefa ou meta, seja ela autoimposta ou externa, é estabelecida. O conhecimento metacognitivo preexistente do indivíduo sobre a natureza dessa tarefa pode evocar uma experiência metacognitiva consciente, como a percepção de que o objetivo será desafiador.

Esta experiência, combinada com conhecimentos metacognitivos adicionais, pode levar à seleção e aplicação de uma estratégia cognitiva específica, como buscar informações junto a especialistas. As respostas obtidas desencadeiam novas experiências metacognitivas sobre o progresso da tarefa. Essas novas experiências, por sua vez, informadas e guiadas pelo conhecimento metacognitivo relevante, instigam a adoção de estratégias metacognitivas.

Tais estratégias podem envolver a síntese das informações adquiridas para avaliar sua coerência, plausibilidade e alinhamento com o conhecimento prévio e as expectativas, bem como sua eficácia em conduzir ao objetivo, como o que PR1 relata nesse trecho: *“Então, acredito que lá na R10, dentro dessa Jornada, também seja um momento pra gente explorar novamente esses dois termos”*.

Dando sequência, a aplicação dos Quadros 21, 22 e 23 como instrumento de análise, aos depoimentos dos três Formadores e do Roteirista, revelou algumas semelhanças e diferenças entre eles, como já comentado. Porém, para uma compreensão mais ampla, é importante também analisar o conjunto de todas as falas. Com esse objetivo, elaboramos um quadro geral, o Quadro 26, que mostra como as declarações de todos os participantes se distribuem pelas categorias. O Quadro 26 que compila os excertos metacognitivos dos quatro sujeitos, oferece uma visão consolidada e detalhada da distribuição das manifestações metacognitivas agregadas dos participantes da pesquisa.

Quadro 26 – Caracterização das falas de todos os Sujeitos da pesquisa

Percepções/Ações metacognitivas	1 Metacognição no Roteiro Elaboração/ reelaboração do Roteiro	2 Metacognição do Formador/ Roteirista Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem/ ensino sobre o engajamento	3 Metacognição do Formador/ Cursista Manifestação da identificação/ regulação da aprendizagem sobre o engajamento
Variáveis metacognitivas			
A Tarefa	1A (1), (14), (23)	2A (18)	3A (0)
B Pessoa	1B (0)	2B (4), (7), (9), (10), (11), (12), (16)	3B (0)
C Estratégia	1C (19), (21), (22), (24)	2C (2), (5), (6), (8), (13), (15), (20)	3C (3), (17)

Fonte: A autora.

De uma forma geral, os instrumentos permitem um mapeamento das experiências metacognitivas, ou pelo menos as percepções a respeito das experiências metacognitivas. Mas olhando para o Quadro 26, percebemos que as falas/reflexões são suas próprias aprendizagens enquanto formador e roteirista, e aprendizagem relacionada ao roteiro que assume o papel de “conteúdo”.

Suas manifestações em relação à aprendizagem do cursista quase não são manifestadas, com algumas incidências relacionadas à Especificidade da tarefa. Fazendo uma analogia com a Matriz do Professor, principalmente com os resultados relacionados ao professor em início de carreira, tem-se algo semelhante. As preocupações/reflexões estão relacionadas a si mesmo e pouco relacionadas a quem faz o papel de aprendiz principal.

No caso do modelo de experiência metacognitiva, pouco se reflete/fala a respeito do cursista. Interessante, quando o professor tem a responsabilidade de assumir uma função que é mais nova para ele, de formador ou roteirista, se comporta como alguém realmente que está mais aprendendo e se estabelecendo.

Observa-se, pelo Quadro 26, a predominância da Metacognição do Formador/Roteirista (Coluna 2), com a concentração notável de excertos na coluna manifestação da identificação/regulação da aprendizagem/ensino sobre o engajamento. Esta coluna totaliza um número significativamente maior de

manifestações metacognitivas (15 excertos) em comparação com as outras duas colunas. Isso sugere que a reflexão, o planejamento e o monitoramento metacognitivo dos sujeitos da pesquisa incidem, preponderantemente, sobre sua própria prática pedagógica e o gerenciamento de seu papel como Formadores/Roteiristas. A forte presença no segmento 2B (variável Pessoa – 7 excertos) e segmento 2C (variável Estratégia – 7 excertos) indica que os sujeitos não apenas refletem sobre as estratégias que empregam em seu ensino, mas também sobre aspectos pessoais e identitários de sua atuação profissional.

Outro padrão relevante é a recorrência de excertos na linha “variável da Estratégia (C)” em todas as três percepções/ações metacognitivas. Segmento 1C (Metacognição do Roteiro – 4 excertos), segmento 2C (Metacognição do Formador/Roteirista – 7 excertos) e segmento 3C (Metacognição do Cursista/Formador – 2 excertos) somam um total de 13 excertos.

Isso demonstra que a metacognição dos participantes está consistentemente voltada para o “como” das ações — as estratégias utilizadas para gerir o conteúdo, para desempenhar seu papel de professor e, em menor grau, para auxiliar a aprendizagem do estudante. A proeminência do segmento 2C (estratégias percebidas pelo Formador/Roteirista) reforça a centralidade da práxis docente.

Contrastando com a coluna 2, a “Metacognição do Cursista/Formador” (Coluna 3) apresenta uma escassez notável de excertos, totalizando apenas 2 manifestações (ambas no segmento 3C). A ausência de excertos nos segmentos 3A (variável Tarefa) e 3B (variável Pessoa) pode inferir que, embora haja alguma reflexão sobre as estratégias que visam a aprendizagem do Cursista/Formador (segmento 3C), a metacognição dos Formadores/Roteirista raramente se volta para aspectos metacognitivos do estudante relacionados à tarefa em si ou às características individuais e pessoais do aluno.

Tal padrão sugere uma menor explicitação ou conscientização sobre como o estudante, em sua individualidade, engaja-se ou poderia engajar-se metacognitivamente na aprendizagem.

A “variável Pessoa (B)” está quase que exclusivamente concentrada na “Metacognição do Formador/Roteirista” (segmento 2B, com 7 excertos). A ausência de excertos no segmento 1B (Metacognição no Roteiro) e segmento 3B (Metacognição do Cursista/Formador) é significativa. Isso indica que, quando os sujeitos refletem sobre a dimensão “Pessoa” de forma metacognitiva, essa reflexão

está mais intrinsecamente ligada à sua própria identidade e papel como docentes, e menos associada às suas crenças sobre o conteúdo ou às características pessoais dos alunos.

A análise do Quadro em questão delineia um perfil metacognitivo agregado dos Formadores/Roteirista com forte inclinação para a reflexão sobre sua própria prática de ensino e as estratégias que a sustentam. A predominância da metacognição sobre a Metacognição do Formador/Roteirista e as Estratégias (segmentos 2C e 2B) aponta para um profissional que busca aprimorar continuamente seu desempenho didático.

É no momento em que o grupo de Professores Formadores discute com o roteirista sobre como foi o entendimento do professor aluno, que é o cursista, e de como que foi a implementação dele, porque o cursista tem que dar aula sobre aquilo, implementar aquelas estratégias, o porquê que naquele momento ocorre a metacognição a respeito do processo de ensino, de aprendizagem e tudo mais. Porque é a partir das discussões, ou seja, a Metacognição Social aqui, ela se faz mostrada pelos dados. E isso tem que ficar muito saltante aos olhos. É ali que eu acho que é o que a Cleci falou, que a gente tem que trazer desde o começo. Esse entendimento de que aqui não é a metacognição do sujeito naquele processo. Ah, como que eu entendo? Como que eu aprendo? Mas é, lá na minha turma aconteceu isso, isso, isso. Como que a gente entende isso? E se a gente mudasse isso e fizesse aquilo? Então, é um processo realmente social. E que ele acontece em função do professor estar dando aula e prestando atenção, porque ele tem uma reunião semanal para pensar e a possibilidade de alterar. Porque se ele não tivesse a possibilidade de alterar o roteiro, ele não ia refletir, porque ele ia ter que aplicar do mesmo jeito sempre. Mas ele tem a possibilidade de refletir, então isso eu acho que tem que ser escrito ali naqueles quadros, um pouquinho antes, ali para mostrar por que você elencou aquelas informações (BQ7novembro2025NANCY).

Por outro lado, de acordo com a notória escassez de metacognição voltada para a “Metacognição do Cursista/Formador”, especialmente no que tange às variáveis Tarefa e Pessoa (segmentos 3A e 3B zerados), pode-se argumentar que, embora os Formadores/Roteirista estejam metacognitivamente engajados em sua função, pode haver uma oportunidade para desenvolver ainda mais a consciência e as estratégias para promover a metacognição *no* e *do* estudante, considerando suas particularidades e a forma como interagem com as tarefas de aprendizagem.

E que sozinho o ‘cara’, às vezes, não acionava a metacognição, mas por meio do outro ele acionava. E que é o que aconteceu aqui no Formadores. Por meio da reunião com os outros é que acionou. Então, eu acho que isso tem que estar aparecendo já desde o início

(BQ7novembroNANCY).

Antes de abordar as considerações finais, no próximo capítulo será apresentada, brevemente, uma reflexão do processo metacognitivo da pesquisadora na construção desta pesquisa. Nele, será demonstrado como a elaboração da tese, em si, sugere-se que foi guiada pela Metacognição Social.

5 REFLEXÃO SOBRE O PROCESSO METACOGNITIVO NA CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

A compreensão das dinâmicas metacognitivas em ambientes de colaboração foi a base desta pesquisa, e este capítulo irá tratar que as interações sociais moldam e influenciam o desenvolvimento metacognitivo, tanto individual quanto coletivo, conforme os excertos inseridos ao longo da tese nos diversos contextos.

Como evidenciado, a trajetória desta pesquisa, desde as ideias iniciais até a formulação dos resultados, o próprio GE Formadores em Ação, trazem indícios de Metacognição Social e, em particular, do conceito de correção, conforme abordado por Efklides. Ou seja, as reuniões do GE, as apresentações no Grupo de Pesquisa, as discussões de ideias entre as pesquisadoras e na Banca de Qualificação, não se limitaram a um processo de colaboração, mas ilustraram como a metacognição transcende o âmbito individual para se manifestar em um contexto social.

Isso se justifica pelos processos e exemplos que podem ser observados no Quadro 27.

Quadro 27 – Processos e exemplos da Metacognição Social na Pesquisa

Processo	Exemplo
Correção da tarefa	A meta da pesquisa (a tese) teve um objetivo compartilhado. A cada reunião do grupo de pesquisa, os pesquisadores se engajaram em um processo de correção, onde o monitoramento e o controle da cognição não foram realizados apenas individualmente, mas de forma coletiva. A apresentação de ideias e a discussão crítica entre os membros do grupo EDUCIM também serviram como mecanismos de <i>feedback</i> que ajudaram a equipe a avaliar o progresso, identificar lacunas e ajustar o curso da pesquisa, por exemplo, <i>“Tem que ter uma pergunta zero, porque a gente pode estar pensando de um jeito e a pessoa de outro jeito”</i> (MEMO246GQ23março2023MARINEZ).
Conhecimento Metacognitivo compartilhado	O sucesso desse processo depende do compartilhamento do conhecimento metacognitivo. Cada membro da Banca de Qualificação, por exemplo, contribuiu com sua expertise sobre o tema, métodos de pesquisa e estratégias acadêmicas. A troca de ideias e a argumentação levaram à construção de um conhecimento metacognitivo coletivo e individual de cada participante. <i>“Bom, eu acho que os especialistas em metacognição já falaram aquilo que precisava ser falado né Sérgio? Mas eu gostaria de trazer algumas reflexões, algumas contribuições para o seu trabalho, que podem ajudar na estruturação e tudo mais”</i> (BQ7novembro2025JOÃO PAULO).
Experiências Metacognitivas interativas	As experiências metacognitivas, como a sensação de que um determinado ponto é “perplexo” ou a percepção de que uma hipótese “falhou”, foram compartilhadas e discutidas abertamente. Esses julgamentos e sentimentos coletivos foram cruciais para a tomada de decisões em grupo, levando a uma reavaliação de estratégias e à busca por novas soluções, validando o papel das experiências metacognitivas no fluxo da pesquisa, por exemplo, <i>“Acho que essa Matriz não está funcionando”</i> (MEMO270GQ7agosto2025SÉRGIO),
Estratégias	Os integrantes do Grupo de Pesquisa e da Banca desenvolveram e empregaram

Metacognitivas coletivas	estratégias de forma conjunta. O planejamento das próximas etapas, a revisão da literatura, a análise de dados e a organização da escrita da tese foram processos que exigiram o uso de habilidades metacognitivas coletivas. O ato de “discutir ideias” foi, em si, uma estratégia metacognitiva de avaliação e controle, onde os pesquisadores avaliaram se a pesquisa estava coerente e se os resultados foram consistentes com os objetivos. Exemplos: “O que você faz? Você olha para os formadores. Faz a análise dos formadores. Deixa o material dos cursistas guardado. Continua coletando, né Marinez? Só não mexe por enquanto. Só vai analisar os formadores” (MEMO246GQ23março2023NANCY); “A maneira com que tu construiu a problemática nas primeiras páginas, até você chegar à tua pergunta de pesquisa, a forma como você tentou justificar o teu trabalho dizendo que é porque não tem trabalhos nessa área, isso para uma tese é frágil” (BQ7denovembro2025CLECI).
--------------------------	---

Fonte: A autora.

Para ilustrar esse percurso, o Quadro 28 a seguir elenca as datas e os assuntos das apresentações desta pesquisa no Grupo EDUCIM:

Quadro 28 – Apresentações no Grupo de Pesquisa EDUCIM/UEL e Qualificação

DATA	ASSUNTO	REFLEXÕES COMPARTILHADAS
23/03/2023	Apresentação do Projeto de pesquisa	Roteirista sem formação?
28/09/2023	Apresentação andamento da Tese I	Dados: questionários ou entrevistas?
15/08/2024	Apresentação andamento da Tese II	1º teste: Matriz estudante/professor?
07/08/2025	Apresentação andamento da Tese III	Matriz Mista – falhou novamente!
07/11/2025	Qualificação	Metacognição social?

Fonte: A autora.

Além das apresentações, durante esta tese aconteceram várias reuniões *on-line*, via *Google Meet* entre as pesquisadoras, além de outros movimentos que fizeram parte da construção da tese, como a escrita de artigos, participação em eventos, participação em Grupos de Pesquisa seja com a leitura compartilhada de livros (GEA/PUC/PR³) ou disciplinas, como “Cognição em Processos Educativos” (PPGEdu/PPGECEM-PF/RS⁴) e “Aprendizagem e Metacognição” (IFPR-Jacarezinho⁵) que contribuíram para o processo metacognitivo social da escrita, conforme Quadro 29 a seguir:

³ GEA/PUC/PR: Grupo de Estudo Aprendizagem e Ensino da Pontifícia Universidade Católica de Curitiba.

⁴ PPGEdu/PPGECEM-PF/RS: Programa de Pós-Graduação em Educação e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática da Universidade Federal de Passo Fundo – Rio Grande do Sul.

⁵ IFPR – Jacarezinho: Instituto Federal do Paraná.

Quadro 29 – Caminhos percorridos na construção da tese

Data	Evento	Assunto	Participantes
26/01/2023	Publicação (artigo)	Percepções de Estudantes do Ensino Médio de um Curso de Formação Docente a Respeito do Ensino de Ciências (Ensino, Educação e Ciências Humanas)	G, P, Rd, M, H, L
23/03/2023	GQ EDUCIM	Apresentação das primeiras ideias da pesquisa (MEMO 246)	G, M, S, N, H, C
26/03/2023	Reunião	Reunião pós-apresentação no Grupo EDUCIM	G, N
18/04/2023	Reunião	Reunião sobre o início da pesquisa	G, N
04/08/2023 a 29/09/2023	PPGE _d , PPGECM	Disciplina: Cognição em Processos Educativos	UPF
09/08/2023 a 29/11/2023	Estudo (Livro)	“É assim que aprendemos” de Stanislas Dehaene	GEA_PUC/PR
02/09/2023	Reunião	Reunião pré-apresentação no Grupo EDUCIM	G, N
21/09/2023	Reunião	Reunião pré-apresentação no Grupo EDUCIM	G, N
28/09/2023	GQ EDUCIM	Apresentação da pesquisa (MEMO 253)	G, M, S, N, H, E, R, F
05/10/2023	Palestra	Engajamento para a Aprendizagem	SEED/Ibaiti
22/10/2023	Reunião	Reunião sobre as primeiras ideias da coleta de dados	G, N
09/11/2023	Publicação (artigo)	Repensando os Saberes Docentes em um Curso de Formação Profissional (Educação & Ensino)	G, M, A, H, L
22/11/2023	Reunião	Reunião sobre elaboração dos Questionários Metacognitivos I	G, N
06/12/2023	Reunião	Reunião sobre elaboração dos Questionários Metacognitivos II	G, N
16/01/2024	II SSAPEC ⁶	“Mobilização do Sistema Metacognitivo de Professores de Ciências no Contexto do Ensino Remoto Emergencial”	UFFS
29/01/2024	Reunião	Reunião sobre aplicação dos Questionários Metacognitivos	G, N
13/03/2024 a 26/06/2024	Estudo (Livro)	“Comporte-se” de Robert M. Sapolsky	GEA_PUC/PR
09/04/2024	Participação	Participação aula sobre Modelos da Metacognição	Pós IFPR
20/03/2024	Publicação (artigo)	A Experiência Metacognitiva dos Professores de Ciências no Contexto do Ensino Remoto Emergencial (EDUCITEC)	G, E, M, N
26/05/2024	Reunião	Reunião para discussão das primeiras análises de dados	G, N
24/06/2024	Reunião	Reunião para discussão do Sumário	G, N
04/07/2024	Reunião	Reunião para apresentação das análises de dados	G, N, M, S
01/08/2024	Reunião	Reunião pré-apresentação no Grupo EDUCIM	G, N
15/08/2024	GQ EDUCIM	Apresentação da pesquisa (MEMO 259)	G, M, S, N, H, C
03/09/2024	Reunião	Reunião pós-apresentação no Grupo EDUCIM	G, N
19/11/2024	Reunião	Elaboração inicial da Matriz 3x3	G, N
23/03/2025	Reunião	Reunião para discussão do referencial teórico	G, N
27/04/2025	Reunião	Reunião para discussão das categorias de análise	G, N
21/05/2025	XIII SECAM ⁷	“O Planejamento de Projetos para a Feira de Ciências como Processo Formativo de um Grupo de Professores”	UEA

⁶ SSAPEC: Simpósio Sul-Americano de Pesquisa de Ensino de Ciências da Universidade Federal da Fronteira Sul.

⁷ SECAM: Simpósio de Educação em Ciências na Amazônia da Universidade Estadual do Amazonas.

04/08/2025	Reunião	Reunião pré-apresentação no Grupo EDUCIM	G, N
07/08/2025	GQ EDUCIM	Apresentação da pesquisa (MEMO 270)	G, M, S, N, H, C, L, J, F
18/08/2025	Reunião	Reunião pós-apresentação no Grupo EDUCIM	G, N
07/11/2025	Qualificação	Qualificação da tese	G, M, S, N, J, C
05/12/2025	Publicação (artigo)	O Planejamento de Projetos de Feira de Ciências como Incentivo Metacognitivo (REAMEC)	G, M, E, N
19/01/2026	Reunião	Reunião pré-defesa	G, N

Fonte: A autora.

Neste quadro buscou-se evidenciar que o movimento de investigação e escrita ocorreu não apenas por um processo pessoal (pesquisadora/orientadora) com reflexões pautadas na metacognição intrapessoal, mas sim desenvolvido através da interação e do diálogo em ambientes sociais, em que a pesquisadora frequentou, que ultrapassaram as exigências do programa, como participação em eventos e escrita de artigos, pois ao longo desta pesquisa ocorreu a participação, por exemplo, na leitura compartilhada de livros no GEA da PUC/PR, assim como a participação nas disciplinas envolvendo os temas cognição, aprendizagem e metacognição, tanto do grupo PPGEEd, PPGEEM da UPF como do IFPR-Jacarezinho, todos pesquisam metacognição.

Entendendo que é na negociação de significados e na regulação mútua que a pesquisadora pode aprimorar seu conhecimento sobre a Tarefa (tese), a Pessoa (própria pesquisadora) e a Estratégia (como elaborar a investigação e escrita da tese) que fez com que esta tese caminhasse para o entendimento do conceito de Metacognição Social, nesta tese não é apresentado apenas o resultado da análise dos dados coletados, mas também é evidenciado o processo de pesquisa pautado na Metacognição Social, em que não apenas o “conceito”, as definições e seu significado embasam a pesquisa, a internalização do conceito foi externada na escrita do processo de investigação por meio do espelhamento dos dados do GE Formadores e das reflexões do Grupo EDUCIM.

Lá no nosso grupo é o momento de discutir, mas muitas vezes a pessoa quer só apresentar para validar o que ela tá fazendo. E no caso da sua tese, desde a primeira apresentação foi mudança, ou seja, a gente vai fazer isso. Não, não. Então vamos fazer de outro jeito, pensar de outra maneira. Pensamos isso. Não está claro. Então vamos ver de outra maneira. Então muda de novo. Ou seja, esse processo é muito rico para ser mostrado, para mostrar que uma pesquisa é isso. A gente não sabe o que a gente vai achar (BQ7novembro2025NANCY).

O momento da qualificação, como já mencionado, se configurou como um evento crucial para a materialização dessa Metacognição Social. O excerto destaca como a ansiedade da pesquisadora é canalizada para a reflexão coletiva: *“Eu estava muito ansiosa por esse momento, porque foram muitas decisões que nós tomamos, depois nós mudamos o percurso (BQ7novembro2025GISELE)”*. Essa ansiedade, que é um estado afetivo-cognitivo, é transformada em insumo para o monitoramento social do trabalho.

A Banca atua como um sistema regulatório que não apenas corrige desvios, mas impulsiona o crescimento de todos os envolvidos, caracterizando a regulação metacognitiva interpessoal: *“É um privilégio nosso, porque a cada tese, a cada trabalho discutido, a gente faz um processo reflexivo, metacognitivo, e a gente vai crescendo, e vão surgindo outras ideias, isso é muito prazeroso para nós”* (BQ7denovembro2025JOÃO PAULO). Aqui, a leitura do trabalho da pesquisadora não apenas regula a tese (objeto), mas regula e expande o conhecimento e o pensamento da própria banca (sujeitos), caracterizando o crescimento como recíproco.

Em síntese, a trajetória desta tese representa um espelho da Metacognição Social, na qual a colaboração entre os pesquisadores se transforma em um sistema dinâmico de monitoramento e regulação. O processo de pesquisa não é apenas a soma dos esforços individuais, mas a integração de conhecimentos, experiências e estratégias metacognitivas que se dão em um ambiente de interdependência e correção, corroborando com a visão de Efklides (2008) sobre a natureza multifacetada e social da metacognição.

5.1 APROFUNDANDO A TESE

Sob a ótica da Metacognição Social, torna-se pertinente estabelecer um espelhamento do processo reflexivo do ponto de vista do compartilhamento de experiências e da regulação e correção (regulação em colaboração com outros), que ocorreu tanto no Grupo de Estudos Formadores em Ação (analisados nesta investigação) como no processo de pesquisa e escrita desta tese, sendo que ambos ocorreram num processo de retroalimentação, em que à medida que os dados foram analisados o tema da pesquisa “metacognição” foi sendo estudado.

Este mergulho nos dados e na teoria junto à participação em eventos, escrita de artigos, apresentações no Grupo de Pesquisa EDUCIM, participação no Grupo de

Estudos Formadores em Ação como Cursista e depois como Tutora de Formação, participação em disciplinas que abordavam tanto a cognição como a metacognição, participação em grupos de pesquisa sobre metacognição por meio da leitura compartilhada de livros, e já caminhando para o final do processo com a avaliação da banca de qualificação, possibilitou revisitar a tese antes de terminá-la e realizar o espelhamento de processos metacognitivos sociais que ocorreram no tema Engajamento para a Aprendizagem e no processo de investigação, que é apresentada no Quadro 30 a seguir:

Quadro 30 – Metacognição Social o espelhamento “GE Formadores em Ação x Escrita da Tese”

GE: Engajamento para a Aprendizagem	Processo	Tese: Pesquisa e Escrita
<p>A meta da temática (Engajamento) teve um objetivo compartilhado entre Professores: Tutor, Roteirista, Formador e Cursista.</p> <p>A apresentação do roteiro nas reuniões com o Tutor e a discussão sobre a aplicação do roteiro e o <i>feedback</i> semanal dos Formadores.</p>	Corregulação da tarefa	<p>A meta da pesquisa (a tese) teve o objetivo compartilhado entre: Pesquisadora, Orientadora, Pesquisadores do EDUCIM e Banca avaliadora.</p> <p>A apresentação de ideias nas reuniões e na banca de qualificação seguida pela discussão crítica entre os membros do grupo EDUCIM.</p>
<p>O compartilhamento das reflexões durante as reuniões com Formadores, Roteirista e Tutor do GE, promoveram a aprendizagem metacognitiva social.</p> <p>A troca de ideias e a argumentação sobre o <i>feedback</i> dos Cursistas levaram à construção e reconstrução do roteiro, a partir de um conhecimento metacognitivo coletivo.</p>	Conhecimento Metacognitivo compartilhado	<p>O compartilhamento das reflexões durante e após as apresentações da pesquisa no EDUCIM promoveram a aprendizagem metacognitiva social.</p> <p>A troca de ideias e a argumentação levaram à construção e reconstrução da pesquisa e da escrita da tese, a partir de um conhecimento metacognitivo coletivo.</p>
<p>As experiências metacognitivas, como a sensação de não saber responder à dúvida de um cursista ou a percepção de que a teoria apresentada “não atendeu”, foram compartilhadas e discutidas abertamente nas reuniões com o Tutor.</p> <p>Esses julgamentos e sentimentos coletivos foram cruciais para a tomada de decisões em grupo, levando a uma reavaliação de estratégias e à busca por novas soluções, alterando o fluxo da escrita do roteiro.</p>	Experiências Metacognitivas interativas	<p>As experiências metacognitivas, como a sensação de que um determinado ponto é “perplexo” ou a percepção de que uma hipótese “falhou”, foram compartilhadas e discutidas abertamente nas reuniões do EDUCIM.</p> <p>Esses julgamentos e sentimentos coletivos foram cruciais para a tomada de decisões em grupo, levando a uma reavaliação de estratégias e à busca por novas soluções, alterando o fluxo da pesquisa e sua escrita.</p>
<p>O Roteirista, o Tutor e os Formadores desenvolveram e empregaram</p>	Estratégias Metacognitivas	<p>A pesquisadora, os integrantes do EDUCIM e da Banca desenvolveram</p>

<p>estratégias de forma conjunta.</p> <p>O planejamento das próximas etapas, a revisão da literatura, a análise das reuniões com os Cursistas e a organização da escrita do roteiro foram processos que exigiram o uso de habilidades metacognitivas coletivas.</p> <p>O ato de “discutir aplicação do roteiro” foi, em si, uma estratégia metacognitiva de avaliação e controle, onde os professores avaliaram se o roteiro estava coerente e se os resultados foram consistentes com os objetivos.</p>	<p>coletivas</p>	<p>estratégias de forma conjunta.</p> <p>O planejamento das próximas etapas, a revisão da literatura, a análise de dados, a leitura das memórias do EDUCIM e a organização da escrita da tese foram processos que exigiram o uso de habilidades metacognitivas coletivas.</p> <p>O ato de “discutir ideias” foi, em si, uma estratégia metacognitiva de avaliação e controle, onde os pesquisadores avaliaram se a pesquisa estava coerente e se os resultados foram consistentes com os objetivos.</p>
--	-------------------------	---

Fonte: A autora.

No último capítulo, será apresentado o metatexto, ou seja, as Considerações Finais, tecendo as conclusões de todo o processo desta investigação, consolidando os principais achados e suas implicações.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegou-se, assim, ao final desta jornada investigativa, onde cada capítulo se entrelaçou para desvendar as complexidades do nosso objeto de estudo. Percorremos desde os fundamentos teóricos até a análise dos dados, buscando uma compreensão mais aprofundada sobre o tema central: De que maneira o Grupo de Estudos Formadores em Ação, focado no tema Engajamento para a Aprendizagem, possibilita o acionamento e a manifestação da Metacognição Social?

O objetivo desta tese foi o de analisar a manifestação e o acionamento da Metacognição Social nas interações dos professores participantes do Grupo de Estudos Formadores em Ação, com foco no tema Engajamento para a Aprendizagem, a fim de compreender como o desenho da formação continuada influencia a autorregulação e a reflexão sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas dos envolvidos.

A análise do perfil metacognitivo agregado dos Formadores/Roteirista, conforme delineado nas análises, demonstrou uma forte inclinação para a reflexão sobre sua própria prática de ensino e as estratégias que a sustentam. A predominância da “Metacognição do Formador/Roteirista” e das “estratégias” é um indicativo de que o grupo está engajado em um aprimoramento contínuo de seu desempenho didático. Isso sugere que o Grupo de Estudos ofereceu um ambiente propício para o desenvolvimento da metacognição do Formador e do Roteirista sobre sua própria ação, corroborando para a hipótese de que a formação continuada pode fomentar a reflexão e a autorregulação docente.

A análise do Quadro 19 revelou que, em 2024, houve uma predominância da metacognição dos formadores voltada à autorregulação e à mudança da práxis (segmentos 2A e 2C), abrangendo desde o próprio engajamento até o aprimoramento do roteiro. Em contrapartida, a atividade metacognitiva do roteirista incidiu-se sobre as estratégias necessárias para a adequação do material escrito. Entretanto, é fundamental destacar a notória escassez de metacognição voltada para a “Metacognição do Cursista/Formador”, enquanto aprendiz, especialmente no que tange às variáveis do Contexto e Pessoa do professor.

Nas análises individuais, no Quadro 21 o Sujeito PF5 demonstra um perfil mais instrumental, concentrando seus indícios metacognitivos quase exclusivamente na

variável Estratégia (2C) e na operacionalização da tarefa, deixando de lado aspectos pessoais da formação.

Já o Quadro 22 revela a natureza introspectiva de PF7, que diverge dos pares, ao centrar a regulação na variável Pessoa (2B), focando sua metacognição fundamentalmente na construção de sua identidade e autopercepção enquanto aprendiz.

O Quadro 23 apresenta PF8 com um perfil sistêmico que, embora também priorize a estratégia (2C), destaca-se pela maior abrangência de segmentos analisados e pelo reconhecimento da influência de outros sujeitos em seu processo de aprendizagem.

A análise do Quadro 24 confirma a postura técnica do roteirista PR1, cujos indícios recaem sobre a variável Estratégia aplicada ao Roteiro (1C), distanciando-se das reflexões sobre a própria aprendizagem docente para focar na construção do material escrito.

Por fim, o Quadro 26, que evidenciou as falas de todos os sujeitos da pesquisa, consolida a predominância da autorregulação dos formadores (Coluna 2) e expõe uma lacuna crítica na “Metacognição do Cursista” (Coluna 3), evidenciando que o foco do grupo permanece na gestão da própria atuação, com escassa reflexão metacognitiva sobre os processos de aprendizagem do estudante.

Esse achado sugere que, embora os Formadores/Roteirista estejam metacognitivamente engajados em sua própria função e em suas estratégias de ensino, há uma oportunidade significativa para desenvolver ainda mais a consciência e as estratégias para promover a metacognição no e do Cursista/Formador. Isso implica em um desafio para a formação continuada: ir além da reflexão sobre a prática do professor para abranger a promoção ativa da autonomia metacognitiva do Cursista/Formador enquanto estudante, considerando suas particularidades e a forma como interagem com as tarefas de aprendizagem.

Mas que esse processo, que é o que a Cleci falou, de uma formação onde existe uma discussão semanal para tomar decisões de continuação ou interrupção do curso, de mudança de roteiro e tudo mais, faz com que o processo seja extremamente metacognitivo. E a riqueza dos formadores, eu sempre vejo nesse aspecto. Às vezes, o professor que entra lá, só assiste a aula e faz a implementação, ele reflete muito pouco, às vezes. Foi o que a tua tese mostrou. Ele reflete muito pouco. Mas o grupo todo que é destinado a trabalhar o processo de formação, que são os formadores e roteiristas, esse grupo enriquece muito (BQ7novembro2025NANCY).

Embora debates preliminares no GQ tenham apontado conflitos quanto à competência técnica e formação apropriada do roteirista, a partir desses resultados podemos também chegar à conclusão que de fato o roteirista e o formador, por estarem engajados na produção e repasse do roteiro, passam por um processo metacognitivo a partir de reflexões sobre o ensino e aprendizagem, como demonstrado nos dados. Esse cenário contrasta com o dos Cursistas, cuja participação foi marcada pelo cumprimento de obrigações (o fazer pelo fazer). Consequentemente, permaneceram limitados ao nível cognitivo das tarefas e não se engajaram o suficiente para refletirem sobre os processos de aprendizagem deles próprios ou dos seus alunos.

Então, moral da história nesse processo reflexivo. No caso do Grupo de Estudo Formadores em Ação, quando o professor assume esse papel de aprendizagem, ele tem um comportamento similar àquele estudante início de carreira, com inseguranças parecidas. Então, ele esquece o cursista. Porque, no fundo, se você for pensar, em termos do próprio processo de aprendizagem dele, sensacional a ideia da SEED. Mas, quando você pensa que o objetivo é proporcionar aos cursistas certos elementos de aprendizagem, o papel parece que não está sendo cumprido nesse aspecto, né, a mesma coisa que acontecia lá com o nosso licenciado, né, nosso licenciando, aliás, né, do PIBID, da residência, ele ficava preocupado em manter o que? Manter o seu lugar enquanto professor, né, e lá o roteirista está preocupado em manter o seu lugar de aperfeiçoar o roteiro, o formador está preocupado em na próxima reunião, se ele perguntar isso de novo, eu tenho que saber como responder para ele. Então, uma reflexão que eu faço é justamente esse processo. Então, eu até, nas minhas anotações, eu vou mandar depois, Gisele, que eu faço uma reflexão que esse movimento da SEED, igual a Nancy falou, ele valoriza o professor enquanto produtor de saber, aquilo que o Tardif falava, o Gaultier falava, ou seja, o professor lhe produz um saber, então ele valoriza esse processo enquanto aquele cara aqui tem um saber, de alguma forma ele tem um saber experiencial e tudo mais. Mas, em alguns aspectos, você tem esse dado positivo. Mas tem um lado negativo também, que parece que é um afastamento da academia. Então, por exemplo, uma sugestão com esses resultados, uma sugestão, continua esse trabalho, mas por que não a inserção do especialista da academia na formação do roteirista e formador? (BQ7novembro2025JOÃO PAULO).

Em suma, a participação no Grupo de Estudos Formadores em Ação impulsionou o acionamento dos domínios metacognitivos dos professores em relação à sua própria prática. Contudo, os dados indicam a ausência de metacognição direcionada ao professor enquanto aprendiz, o que evidencia a necessidade de

instrumentalizar os Formadores com estratégias para cultivar a autorregulação da aprendizagem docente. Esse *insight* não apenas responde à questão inicial, mas também aponta para direções valiosas para futuras formações e pesquisas na área da metacognição e desenvolvimento profissional docente.

Então, tem esse lado positivo, que realmente proporciona para o roteirista e para o formador. É uma bênção para a vida deles, porque eles também, o roteirista não está nesse momento na sala de aula, mas ele pode voltar para a sala de aula. O formador está na sala de aula. Para o formador é uma bênção isso daí, vamos dizer assim, né? Mas, para o cursista, aí a pergunta que eu faço, a partir dos dados da Gisele, que pode ser uma inferência, uma reflexão, é justamente o que deve ser feito para inserir o cursista nesse processo. Porque aí você está direcionando, você está direcionando e você está dando uma orientação para uma política pública. Né? Ó, sensacional, isso tem um papel bonito, porque faz isso com o formador, com o roteirista, mas o elemento ali, o cursista, ele está, muitas vezes, está à margem ali do negócio. Né? Então, como que você pode? Então, essa reflexão que eu deixo no final aqui é justamente como seus dados podem impactar nessa política pública. Nossa, aí é cereja no bolo, hein? Aí é cereja no bolo, hein? Desenvolveu um modelo, um instrumento original. Trabalhou... com um sujeito de pesquisa, com os dados, um contexto original dentro dessa ideia. E aí você ainda faz referências, inserções, sugestões para possíveis intervenções no processo, ou seja, na política pública que está sendo estabelecida (BQ7novembroJOÃO PAULO).

Diante da lacuna observada, sugere-se uma reformulação do GE “Formadores em Ação” como uma política pública que integre a dimensão do “professor-aprendiz” à prática docente. A estratégia central consiste em reestruturar os roteiros de formação para solicitar o registro da autorregulação da aprendizagem do cursista, simultaneamente à capacitação dos Formadores em mediação metacognitiva. Essa abordagem visa romper com a lógica de execução burocrática de tarefas, instrumentalizando o docente para gerir seu próprio desenvolvimento intelectual com a mesma competência que dedica ao ensino.

Em última análise, esta tese abre caminho para investigações que transcendam a ótica individual, aprofundando a compreensão sobre como a aprendizagem docente se constrói no coletivo, com inúmeras possibilidades, como estas, por exemplo: como a interação entre pares pode refinar a consciência metacognitiva individual? Como desenhar ambientes de formação que privilegiem a correção, transformando grupos de estudos burocráticos em verdadeiras comunidades de prática reflexiva? De que maneira os roteiros e as plataformas digitais atuam na correção da

aprendizagem docente? E como transformar a rede de formação em um espaço onde a metacognição circule fluidamente entre humanos e não humanos, garantindo que o engajamento seja, de fato, uma construção coletiva e simétrica?

REFERÊNCIAS

- ANDRETTA, I. *et al.* **Metacognição e Aprendizagem**: como se relacionam? **Psico**, [s. l.], v. 41, n. 1, 2010.
- ARRUDA, S. M.; LIMA, J. P. C.; PASSOS, M. M. Um novo instrumento para análise da ação do professor em sala de aula. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 139-160, 2011.
- ARRUDA, S. M.; PASSOS, M. M. Instrumentos para a análise da relação com o saber em sala de aula. **REPPE-Revista de Produtos Educacionais e Pesquisas em Ensino**, [s. l.], v. 1, n. 2, p. 95-115, 2017.
- BEMBENUTTY, H.; WHITE, M. C.; VÉLEZ, M. R. **Developing self-regulation of learning and teaching skills among teacher candidates**. Springer, 2015.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDIE, R.; ZUSHO, A. **Diferenciação pedagógica na prática**: rotinas para engajar todos os alunos. [S. l.]: Penso Editora, 2023.
- BRABO, J. C. Metacognição, ensino-aprendizagem e formação de professores de ciências. **Amazônia**: Revista de educação em ciências e matemáticas, [s. l.], v. 14, n. 29, p. 1-9, 2018.
- BRASIL. MEC. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Brasília: MEC/SEB, 2020.
- CASANOVA, D. Estratégias para promover a agência do estudante no processo de avaliação e feedback digital. **Revista Portuguesa de Educação**, [s. l.], v. 35, n. 2, p. 83-103, 2022.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000. 93 p.
- CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 2005.
- CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. (org.). **Handbook of Research on Student Engagement**. New York: Springer, 2012.
- CORRÊA, N. N. G. **Mapeamento da percepção do sistema metacognitivo na aprendizagem em Física**: um estudo dos relatos de estudantes do Ensino Médio. 191 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.
- CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Metacognição e as relações com o saber. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 24, n. 2, p. 517-534, 2018a. <https://doi.org/10.1590/1516-731320180020016>.
- CÔRREA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. M. Perfil metacognitivo (Parte II):

aplicação de instrumento de análise. **Investigações em Ensino de Ciências**, [s. l.], v. 23, n. 1, p. 176- 191, 2018b. <http://dx.doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2018v23n1p230>

CORRÊA, N.G. **Percepções e reflexões de estudantes de Ensino Médio no processo metacognitivo da aprendizagem em Física**. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Londrina, 2017.

DAVIS, C.; NUNES, M. M. R.; NUNES, C. A. A. Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 35, n. 125, p. 205-230, 2005.

DEHAENE, S. **É assim que aprendemos**: por que o cérebro funciona melhor do que qualquer máquina (ainda...). [S. l.]: Editora Contexto, 2022.

DICIONÁRIO DE OXFORD. **Definition of post-truth adjective from the Oxford Advanced Learner's Dictionary** [Internet]. Disponível em: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/us/definition/english/post-truth?q=POST-TRUTH>. Acesso em: 15 jun. 2020.

EFKLIDES, A. Metacognition and affect: What can metacognitive experiences tell us about the learning process? **Educational research review**, v. 1, n. 1, p. 3-14, 2006.

EFKLIDES, A. Metacognition: Defining its facets and levels of functioning in relation to self-regulation and co-regulation. **European psychologist**, [s. l.], v. 13, n. 4, p. 277-287, 2008.

EFKLIDES, A. The role of metacognitive experiences in the learning process. **Psicothema**, [s. l.], v. 21, n. 1, p. 76-82, 2009.

EFKLIDES, A. Interactions of metacognition with motivation and affect in self-regulated learning: The MASRL model. **Educational Psychologist**, v. 46, n. 1, p. 6–25, 2011.

FLAVELL, J. H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive – developmental inquiry. **American Psychologist**, [s. l.], v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

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

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. **Review of Educational Research**, [s. l.], v. 74, n. 1, p. 59-109, 2003.

FREDRICKS, J. A.; HOFKENS, T. L.; WANG, M. Addressing the Challenge of Measuring Student Engagement. *In*: RENNINGER, K. Ann; HIDI, Suzanne E. (ed.). **Cambridge Handbook of Motivation and Learning**. Cambridge: Cambridge Handbook of Motivation and Learning, 2019. p. 689-712.

FREDRICKS, J. A.; RESCHLY, A. L.; CHRISTENSON, S. L. Interventions for Student Engagement: Overview and State of the Field. *In*: FREDRICKS, J. A.; RESCHLY, A. L.; CHRISTENSON, S. L. (ed.). **Handbook of Student Engagement Interventions: Working with Disengaged Students**. Mahwah: Elsevier, 2019. p. 1-11.

GARCIA, C. M. **Formação de Professores**: para uma mudança educativa. Lisboa: Porto, 1999.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, [s. l.], v. 13, n. 37, 2008.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Artmed, 2010.

JIMERSON, S. R.; CAMPOS, E.; GREIF, J. L. Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms. **The California School Psychologist**, [s. l.], v. 8, p. 7-27, 2003.

KONOLD, T. *et al.* School climate, student engagement, and academic achievement: A latent variable, multilevel multi-informant examination. **Aera Open**, [s. l.], v. 4, n. 4, p. 23, 2018.

KRAMARSKI, B. Teachers as agents in promoting students' SRL and performance: Applications for teachers' dual-role training program. *In*: KRAMARSKI, B. **Handbook of self-regulation of learning and performance**. Routledge, 2017. p. 223-239.

KUH, G. D. What Student Affairs Professionals Need to Know About Student Engagement. **Journal of College Student Development**, [s. l.], v. 50, n. 6, p. 683-706, 2009.

LEAT, D.; LIN, M. Developing a pedagogy of metacognition and transfer: some signposts for the generation and use of knowledge and the creation of research partnerships. **British Educational Research Journal**, [s. l.], v. 29, n. 3, p. 383-414, 2003.

LEMOV, D. **Aula Nota 10 3.0**: 63 Técnicas para Melhorar a Gestão da Sala de Aula. [S. l.]: Penso Editora, 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, L. M.; RIBEIRO, J. L. D. Engajamento do estudante no ensino superior

como indicador de avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 22, n. 1, p. 223-247, 2017.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. **Análise textual** discursiva. 3. ed. revisada e ampliada. Ijuí: Editora Unijuí, 2016.

MORAN, J. Metodologias ativas em sala de aula. **Revista Pátio**. Ensino Médio, Profissional e Tecnológico, Porto Alegre, ano X, n. 39, p. 10-13, 2018.

MOREIRA, A. E. da C. **Relações entre as estratégias de ensino do professor, com as estratégias de aprendizagem e a motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental**. 2014, 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2014.

MOREIRA, B. B. de M. **Gestão de pessoas na administração pública**: um estudo da legislação, do comprometimento organizacional e do engajamento de servidores públicos. [S. l.: s. n.], 2018.

NOGUERA, P. A. Deeper learning: na essential component of equity. 2018. Disponível em: <https://learningpolicyinstitute.org/blog/deeper-learning-essential-component-equity>. Acesso em: 2 out. 2024.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (org.). **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 15.

O'NEILL, S. A. Becoming a Music Learner: Toward a Theory of Transformative Music Engagement. In: MCPHERSON, G. E.; WELCH, G. F. (ed.). **The Oxford Handbook of Music Education**. New York: Oxford University Press, 2012. p. 163-186. v. 1.

O'NEILL, S. A. Transformative music engagement and musical flourishing. In: MCPHERSON, G. E. (ed.). **The Child as Musician**: A handbook of musical development. 2. ed. Oxford: Oxford University Press Scholarship Online, 2016. p. 606-625.

PARANÁ. **Decreto nº 4.258, 17 de março de 2020**. Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2020. Disponível em: https://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/qas/uploads/5620/resolucao_891.pdf. Acesso em: 15 fev. 2025.

PARANÁ. **Guia da Escola Estadual de Formação Continuada Formadores em Ação**. Curitiba: Secretaria de Educação e do Esporte (SEED). 2024.

PARANÁ. Manual do Cursista. Curitiba: Secretaria de Educação e do Esporte (SEED). 2024.

PARANÁ. Ofício Circular nº 37/2020. Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2020e.

PARANÁ. Ofício Circular nº 40/2020. Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2020g.

PARANÁ. **Processo nº 32/2020**. Curitiba: CEEPR. Conselho Estadual de Educação, 2020c.

PARANÁ. **Resolução nº 4.817/2021 – Seed**. Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2021.

PARANÁ. **Resolução Nº 891, de 18 de março de 2020**. Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2020.

PARANÁ. **Resolução nº 1259/2020 – GS/SEED**. Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2020f.

PARANÁ. **Resolução SEED nº 1.016**, de 03/04/2020. Curitiba: Secretaria da Educação e do Esporte, 2020d. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-05/resolucao_1016_060420.pdf. Acesso em: 11 nov. 2024.

PASSOS, C. L. B. *et al.* Desenvolvimento profissional do professor que ensina Matemática: uma meta-análise de estudos brasileiros. **Quadrante**. Revista Teórica e de Investigação, Lisboa, v. 15, n. 1/2, p. 193-219, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor Reflexivo: construindo uma crítica. *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2012. p. 17-52.

PORTILHO, E. M. L.; MEDINA, G. B. K. A formação continuada de professoras de educação infantil na perspectiva da metacognição. *In*: FERREIRA, J. de L. (org.). **Formação de professores: teoria e prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 233-247.

REEVE, J. **Understanding motivation and emotion**. 7. ed. Hoboken: John Wiley & Sons, 2018.

REEVE, J.; TSENG, C. Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. **Contemporary educational psychology**, [s. l.], v. 36, n. 4, p. 257-267, 2011.

REFORM AMERICAN. Glossary. [S.l.], [2016]. Disponível em: <https://www.edglossary.org/student-engagement/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

RESCHLY, A. L.; CHRISTENSON, S. L. Jingle, Jangle, and Conceptual Haziness: Evolution and Future Directions of the Engagement Construct. *In*: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, Cathy (ed.). **Handbook of research on student engagement**. New York: Springer, 2012. p. 3-19.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**, [s. l.], v. 16, p. 109-116, 2003.

ROSA, C. W. da *et al.* Metacognição e seus 50 anos: uma breve história da evolução do conceito. **Revista Educar Mais**, [s. l.], v. 4, n. 3, p. 703-721, 2020.

ROSE-KRASNOR, L. Future directions in youth involvement research. **Social**

Development, [s. l.], v. 18, n. 2, p. 497-509, 2009.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**: how professionals think in action. New York: Basic Books, 1983.

SCHREIBER, F. Metacognition and self-regulation in literacy. *In*: ISRAEL, S.; BLOCK, C.; BAUSERMAN, K.; KINNUCAN-WELSCH, K. (ed.). **Metacognition in literacy learning**: theory, assessment, instruction, and professional development. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2005. p. 215-239.

SHIRLEY, D.; HARGREAVES, A. **Cinco caminhos para o engajamento**: rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante. Penso Editora, 2022.

SHULMAN, L. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. **Harvard Education Review**, [s. l.] v. 57, n. 1, 1987. p. 1-22. Disponível em: <http://people.ucsc.edu/~ktellez/shulman.pdf>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SIQUEIRA, G. C. de. **Ensino de Invertebrados e Saberes Docentes como proposta de formação continuada de professores de Ciências e Biologia**. Cornélio Procópio, 2021. 109 p.

SOUZA, J. L. A. Metacognição: uma perspectiva para potencializar a aprendizagem centrada no estudante. **Revista Pluri**, São Paulo, SP, v. 1, n. 4, p. 27-36, jun. 2021.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

TONI, A.; ARAÚJO, R. Engajamento dos estudantes: uma revisão de fundamentações para práticas educativas e suas aproximações com a educação musical. **Educação UFSM**, [s. l.], v. 48, 2023.

TOSHALIS, E.; NAKKULA, M. **Motivation, engagement, and student voice**: The students at the center series. Boston: Jobs for the Future, 2012.

WANG, M.; DEGOL, J. Staying Engaged: Knowledge and Research Needs in Student Engagement. **Child Development Perspectives**, [s. l.], v. 8, n. 3, p. 137-143, 2014.

WILSON, N.; BAI, H. The relationships and impact of teachers' metacognitive knowledge and pedagogical understandings of metacognition. **Metacognition and Learning**, [s. l.], v. 5, n. 3, p. 269-288, 2010.

ZHANG, Q.; ZHANG, J. Instructors' positive emotions. Effects on student engagement and critical thinking in US and Chinese classrooms. **Communication Education**, [s. l.], v. 62, n. 4, p. 395-411, 2013.

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) *Google Forms*

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aplicado à pesquisa de Doutorado intitulada “METACOGNIÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DO GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO” no **Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Educação Matemática (PECEM) da Universidade Estadual de Londrina.**

Nome completo: _____

Qual sua formação pedagógica?

() Superior completo () Pós-graduação (Lato sensu) () Mestrado () Doutorado.

Qual(is) sua(s) área(s) de formação? _____

Leia com atenção:

Prezado(a) Professor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa “**METACOGNIÇÃO SOCIAL: UMA ANÁLISE DO GRUPO DE ESTUDOS FORMADORES EM AÇÃO**”.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa em educação, cujo objetivo geral é “analisar a manifestação e o acionamento da Metacognição Social nas interações dos professores participantes do Grupo de Estudos Formadores em Ação, com foco no tema Engajamento para a Aprendizagem, a fim de compreender como o desenho da formação continuada influencia a autorregulação e a reflexão sobre os conhecimentos e práticas pedagógicas dos envolvidos”. Sua participação é muito importante e ela se daria por meio de entrevistas gravadas em vídeo e/ou áudio, preenchimento de questionários, fotos etc.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a): recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Os registros gravados em vídeo ou áudio serão armazenados em nosso banco de dados por tempo indeterminado e serão utilizados apenas e tão somente em futuras publicações decorrentes da pesquisa.

Esclarecemos ainda, que o(a) senhor(a) não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são: acesso aos resultados da pesquisa, a fim de que possa ajustar suas ações para um desempenho favorável no seu ambiente de trabalho. Como benefício social mencionamos a melhoria do ensino e da aprendizagem em ciências e matemática e/ou em outras áreas do conhecimento tanto na educação básica como no ensino superior.

Quanto aos riscos, na pesquisa qualitativa em educação, em geral, não existem riscos físicos. Mesmo considerando que os riscos são mínimos, deixamos claro que caso eles ocorram o(a) senhor(a) será amparado(a) pelo pesquisador responsável pelo projeto. Esclarecemos também que o(a) senhor(a) não precisa responder a qualquer pergunta ou questionário ou deixar-se gravar, caso sinta algum desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos em que

pergunta ou questionário ou deixar-se gravar, caso sinta algum desconforto ao compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos em que possa sentir incômodo em falar.

Informamos que o projeto, ao qual essa pesquisa está vinculada, de número CAAE 68485223.7.0000.5231, já foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina.

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UEL.

Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado, atendendo, conforme normas da Resolução 466/2012 de 12 de dezembro de 2012.

Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br.

Pesquisadora Responsável: Gisele Carvalho de Siqueira



Tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

*** No caso de concordância em participar da pesquisa, clique na opção abaixo. Uma cópia deste termo será encaminhada para seu e-mail.**

- () Aceito participar da pesquisa
- () Não aceito participar da pesquisa

JORNADA 1 – QUESTIONÁRIO 1 – CURSISTAS
Google Forms

Nome completo: _____

Qual sua formação pedagógica?

() Superior completo () Pós-graduação (Lato sensu) () Mestrado () Doutorado.

Qual(is) sua(s) área(s) de formação? _____

Local e função de atuação em 2023? _____

Qual turma do tema Engajamento para a Aprendizagem está inscrito(a)? _____

1) Por que você escolheu o tema Engajamento para a Aprendizagem? Explique:

2) O que você entendia por engajamento antes de iniciar o GE? Explique:

3) Agora, para você, engajamento é:

4) Agora, para você, o engajamento pode:

5) Você percebe que seus alunos estão aprendendo durante as suas aulas? Comente os indícios:

6) Em que tipo de aula (sua) você percebe que seus alunos estão aprendendo? Dê exemplos:

7) Como os encontros do GE Formadores em Ação estão contribuindo para ampliar seu entendimento sobre aprendizagem? Comente:

8) Os diálogos e as reflexões que ocorrem nos encontros provocam alguma reflexão sobre como você atua na sala de aula? Comente:

9) Você percebe quando está aprendendo? Explique detalhadamente:

JORNADA 1 – QUESTIONÁRIO 2 – CURSISTAS
Google Forms

Nome completo: _____

Qual sua formação pedagógica?

() Superior completo () Pós-graduação (Lato sensu) () Mestrado () Doutorado.

Qual(is) sua(s) área(s) de formação? _____

Local e função de atuação em 2023? _____

Qual turma do tema Engajamento para a Aprendizagem está inscrito(a)? _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Por que você escolheu esse tema? Ele atendeu suas expectativas? Explique:

O que mais te chamou atenção (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

O que mais te agradou (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

O que mais te desagradou (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

Quais saberes você compartilhou com o grupo durante a reunião? Detalhe:

Sobre Engajamento:

Agora, para você engajamento é:

Agora, para você, o engajamento pode:

O que você entende por desengajamento? Explique:

Você, em suas aulas, percebe mais atitudes que promovem o engajamento de seus alunos para a aprendizagem ou mais atitudes de desengajamento? Comente:

Sobre sua participação no GE Engajamento para a Aprendizagem:

Você percebeu alguma mudança na sua prática de sala de aula promovida pelas práticas sugeridas? Quais? Exemplifique:

Você leu o livro “Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para a gestão da sala de aula” do autor Doug LEMOV ou partes do livro?

Se leu, o que te mobilizou a realizar esta leitura do livro? Explique:

Você utilizou alguma técnica de gestão de sala de aula sugerida no livro “Aula nota 10”? Rejeite o autorrelato – Cultura do erro; Cultura do erro – Mostre-me; Sem escapatória – De surpresa / faça de novo; Controle o jogo; Trabalhe como relógio; De surpresa; Todo mundo escreve; Virem e conversem; Investimento estratégico: do procedimento à rotina; Cultura de altas expectativas comportamentais na maturidade; Elogio preciso; Sem escapatória – Equilíbrio emocional; Bate rebate; Outra.

Se já utilizou alguma técnica de gestão de sala de aula sugerida no livro “Aula nota 10”, conte-me como foi:

Você já utilizou algumas das cinco competências do autor Philippe Perrenoud (2020) em suas aulas? Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos.

Se já utilizou algumas das cinco competências do autor Philippe Perrenoud (2020) em suas aulas, conte-me como foi:

O que você sai sabendo após sua participação do GE que não sabia?

Os diálogos e as reflexões que ocorreram nos encontros provocaram alguma reflexão sobre como você atua na sala? Comente:

Você percebe alguma mudança na forma como identifica a aprendizagem de seus alunos? Explique:

Você percebe alguma mudança na forma como identifica seus processos de aprendizagem? Explique:

Sobre a atividade de Implementação:

Quais os pontos positivos da sua implementação?

Que adaptações você precisou realizar em seu planejamento?

Quais recursos e estratégias discutidos no Grupo de Estudo você utilizou nas suas aulas?

Quais resultados alcançou? Detalhe:

O que te mobilizou a escolher esta estratégia de engajamento para a sua implementação?

Como você procedeu para escolher a estratégia de engajamento para a sua implementação?

Como você planejou a implementação? Da mesma forma que planeja suas aulas? Foi mais difícil ou mais fácil? Descreva:

O tempo utilizado para realizar o planejamento foi o mesmo que utiliza para planejar suas aulas? Justifique:

Você gostou da sua implementação? E se fosse aplicar novamente o que mudaria?

JORNADA 1 – QUESTIONÁRIO 1 – FORMADORES E TUTOR
Google Forms

Nome completo: _____

Qual sua formação pedagógica?

() Superior completo () Pós-graduação (Lato sensu) () Mestrado () Doutorado.

Qual(is) sua(s) área(s) de formação? _____

Local e função de atuação em 2023? _____

Quais foram os apontamentos feitos pelos professores cursistas que estavam mais conectados ao tema Engajamento para a Aprendizagem? Comente:

Indique a(s) turma(s) e comente:

Desta semana, qual turma foi mais reflexiva? Explique:

JORNADA 1 – QUESTIONÁRIO 2 – FORMADORES E TUTOR
Google Forms

Nome completo: _____

Quais foram os apontamentos feitos pelos professores cursistas que estavam mais conectados ao tema Engajamento para a Aprendizagem? Comente:

Indique a(s) turma(s) e comente:

Comparado às semanas anteriores, os apontamentos dos professores pareceram mais reflexivos com relação à aprendizagem? Comente:

Indique a turma que que você percebe ser mais reflexiva. Comente:

JORNADA 1 – QUESTIONÁRIO 3 – FORMADORES E TUTOR
Google Forms

Nome completo: _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Por que você escolheu esse tema? Ele atendeu suas **expectativas**? Explique:

O que mais **te chamou atenção** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

O que mais **te agradou** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

O que mais **te desagradou** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

Quais **conhecimentos** você compartilhou com o grupo durante a reunião? Detalhe:

Quais foram os **apontamentos feitos pelos professores cursistas** que estavam mais conectados ao tema Engajamento para a Aprendizagem? Comente:

Sobre engajamento:

Agora, ao final do GE, para você **engajamento é**:

Agora, ao final do GE, para você, **o engajamento pode**:

O que você entende por **desengajamento**? Explique com suas palavras:

Quais **recursos e estratégias** discutidos no Grupo de Estudo você utilizou nas suas aulas?

Você, **em suas aulas**, percebe mais atitudes que promovem o engajamento de seus alunos para a aprendizagem ou mais atitudes de desengajamento? Comente: Quais **resultados** alcançou? Detalhe:

Sobre sua participação no GE Engajamento para a Aprendizagem:

Você percebeu alguma mudança na sua prática de sala de aula **promovida pelas práticas sugeridas**? Quais? Exemplifique:

Você leu o livro **“Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para a gestão da sala de aula”** do autor Doug LEMOV ou partes do livro? Sim; Não.

Se leu, o que te **mobilizou** a realizar esta leitura do livro? Explique:

Você utilizou alguma **técnica de gestão de sala de aula** sugerida no livro “Aula nota 10”? Rejeite o autorrelato – Cultura do erro; Cultura do erro – Mostre-me; Sem escapatória – De surpresa / faça de novo; Controle o jogo; Trabalhe como relógio; De surpresa; Todo mundo escreve; Virem e conversem; Investimento estratégico: do procedimento à rotina; Cultura de altas expectativas comportamentais na maturidade; Elogio preciso; Sem escapatória – Equilíbrio emocional; Bate rebate; Outra.

Se já utilizou alguma técnica de gestão de sala de aula sugerida no livro “Aula nota 10” **conte-me como foi**:

Você já utilizou algumas das cinco competências do autor **Philippe Perrenoud (2020)** em suas aulas? Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos.

Se já utilizou algumas das cinco competências do autor Philippe Perrenoud (2020) em suas aulas, conte-me como foi:

O que você sai sabendo ao finalizar a Jornada 1 no GE **que não sabia?**

Os diálogos e as reflexões que ocorreram nos encontros **provocaram alguma reflexão sobre como você atua na sala?** Comente:

Você percebe alguma mudança na forma como **identifica a aprendizagem de seus alunos?** Explique:

Você percebe alguma mudança na forma **como identifica seus próprios processos de aprendizagem?** Explique:

Sobre sua mediação nas reuniões durante a Jornada 1

Como você **planejou** as suas reuniões semanais? Da mesma forma que planeja suas aulas? Foi mais difícil ou mais fácil? Descreva:

Quais **desafios** você encontrou na sua rotina semanal enquanto Formadora? Detalhe:

O **tempo utilizado** para realizar o planejamento foi o mesmo que utiliza para planejar suas aulas? Justifique:

JORNADA 2 – QUESTIONÁRIO 1 – CURSISTAS

Nome completo: _____

Qual sua formação pedagógica?

() Superior completo () Pós-graduação (Lato sensu) () Mestrado () Doutorado.

Qual(is) sua(s) área(s) de formação? _____

Local e função de atuação em 2023? _____

Qual turma do tema Engajamento para a Aprendizagem está inscrito(a)? _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Você está participando deste tema: () Pela primeira vez () Pela segunda vez

Por que você escolheu o tema Engajamento para a Aprendizagem?

O que você entende por engajamento?

Sobre sua aprendizagem:

Resuma em um parágrafo: Como você aprende?

Você percebe quando está aprendendo? Explique detalhadamente:

No momento que está aprendendo consegue reconhecer dificuldades ou facilidades e alterar as estratégias? Exemplifique:

Sobre a aprendizagem dos alunos:

Você percebe que seus alunos estão aprendendo durante as suas aulas? Comente os indícios:

Em que tipo de aula (sua) você percebe que seus alunos estão aprendendo? Dê exemplos:

JORNADA 2 – QUESTIONÁRIO 2 – CURSISTAS

Nome completo: _____

Qual turma do tema Engajamento para a Aprendizagem está inscrito(a)? _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Ele está atendendo suas **expectativas**? Explique:

O que mais **te chamou atenção** (com relação ao tema) até o momento? Explique:

O que **mais te agradou** (com relação ao tema) durante a formação até agora?
Explique:

O que **mais te desagradou** (com relação ao tema) durante a formação, até agora?
Explique:

5) Quais **conhecimentos** você compartilhou com o grupo durante as reuniões?
Detalhe:

Sobre Engajamento:

O que você já sabe sobre **engajamento**? Explique:

Com relação às três dimensões do engajamento (**Comportamental, Cognitiva e Emocional**), qual delas você julga **mais importante**? Justifique:

O que você entende por **aprendizagem personalizada**? Explique:

Você já utilizou alguma destas estratégias de **Aprendizagem Personalizada**?

Qual(is)? Autonomia; Aprendizagem híbrida; Aprendizagem adaptativa; Aprendizagem baseada em competências; Aprendizagem voltada para o aluno; Aprendizagem diferenciada; Microaprendizagem; Aprendizagem individualizada; Aprendizagem baseada em projetos; Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem; Aprendizagem orientada para domínio de conteúdos; Não utilizei.

Se já utilizou, **conte-me** como foi:

Você acredita que quando promove **aprendizagem personalizada e significativa** em seu contexto de trabalho, ocorre um **maior engajamento**? Justifique:

Sobre sua aprendizagem:

Quais são os fatores que o mantêm ou o mantiveram **engajado** em sua trajetória?

Explique:

Você realiza **Autoavaliação** do seu trabalho com frequência? Sim ou Não.

Se sim, quais estratégias você utiliza para **aprimorar** as ações que precisam ser melhoradas em relação ao **seu engajamento**? Explique:

JORNADA 2 – QUESTIONÁRIO 3 – CURSISTAS
Google Forms

Nome completo: _____
Qual turma do tema Engajamento para a Aprendizagem está inscrito(a)? _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Ele atendeu suas **expectativas**? Explique:

O que mais **te chamou atenção** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

O que mais **te agradou** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

O que mais **te desagradou** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

Quais conhecimentos você compartilhou com o grupo durante a reunião? Detalhe:

Sobre engajamento:

Agora, para você **engajamento** é:

Agora, para você, **o engajamento pode**:

Com relação às três dimensões do engajamento (Comportamental, Cognitiva e Emocional), qual delas você julga mais importante? Justifique:

O que você entende por aprendizagem personalizada? Explique:

Você já utilizou alguma destas estratégias de **Aprendizagem Personalizada**?

Qual(is)? Autonomia; Aprendizagem híbrida; Aprendizagem adaptativa;

Aprendizagem baseada em competências; Aprendizagem voltada para o aluno;

Aprendizagem diferenciada; Microaprendizagem; Aprendizagem individualizada;

Aprendizagem baseada em projetos; Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem;

Aprendizagem orientada para domínio de conteúdos; Não utilizei.

Se já utilizou, **conte-me** como foi:

Você acredita que quando promove **aprendizagem personalizada e significativa** em seu contexto de trabalho, ocorre um **maior engajamento**? Justifique:

O que você entende por **desengajamento**? Explique:

Você, **em suas aulas**, percebe mais atitudes que promovem o engajamento de seus alunos para a aprendizagem ou mais atitudes de desengajamento? Comente:

Dos 5 inimigos do engajamento, qual(is) dele(s) você tem evidenciado com mais frequência? Desencantamento; Desconexão; Dissociação; Desempoderamento; Distração.

Conte-nos de que forma isso tem acontecido:

Sobre sua participação no GE Engajamento para a Aprendizagem:

Você percebeu alguma mudança na sua prática de sala de aula **promovida pelas práticas sugeridas**? Quais? Exemplifique:

Você leu o livro "**Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para a gestão da sala de aula**", do autor **Doug LEMOV** ou partes do livro? Sim ou não.

Se leu, o que te **mobilizou** a realizar esta leitura do livro? Explique:

Você utilizou alguma **técnica de gestão de sala de aula** sugerida no livro "Aula nota 10"? Rejeite o autorrelato – Cultura do erro; Cultura do erro – Mostre-me; Sem escapatória – De surpresa / faça de novo; Controle o jogo; Trabalhe como relógio; De surpresa; Todo mundo escreve; Virem e conversem; Investimento estratégico: do procedimento à rotina; Cultura de altas expectativas comportamentais na maturidade; Elogio preciso; Sem escapatória – Equilíbrio emocional; Bate rebate; Outra.

Se já utilizou alguma técnica de gestão de sala de aula sugerida no livro "Aula nota 10" **conte-me como foi**:

Você já utilizou algumas das cinco competências do autor **Philippe Perrenoud (2020)** em suas aulas? Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos.

Se já utilizou algumas das cinco competências do autor Philippe Perrenoud (2020) em suas aulas, **conte-me como foi**:

O que você sai sabendo após sua participação do GE **que não sabia**?

Os diálogos e as reflexões que ocorreram nos encontros **provocaram alguma reflexão sobre como você atua na sala**? Comente:

Você percebe alguma mudança na forma como **identifica a aprendizagem de seus alunos**? Explique:

Você percebe alguma mudança na forma **como identifica seus processos de aprendizagem**? Explique:

Sobre a atividade de Implementação

Quais os **pontos positivos** da sua implementação?

Que **adaptações** você precisou realizar em seu planejamento?

Quais **recursos e estratégias** discutidos no Grupo de Estudo você utilizou nas suas aulas?

Quais **resultados** alcançou? Detalhe:

O que te **mobilizou** a escolher esta estratégia de engajamento para a sua implementação?

Como você **procedeu** para escolher a estratégia de engajamento para a sua implementação?

Como você **planejou** a implementação? Da mesma forma que planeja suas aulas?

Foi mais difícil ou mais fácil? Descreva:

O **tempo utilizado** para realizar o planejamento foi o mesmo que utiliza para planejar suas aulas? Justifique:

Você **gostou** da sua implementação? E se fosse aplicar novamente o que **mudaria**?

JORNADA 2 – QUESTIONÁRIO 1 – FORMADORES
Google Forms

Nome completo: _____
 Qual sua formação pedagógica?
 () Superior completo () Pós-graduação (Lato sensu) () Mestrado () Doutorado.
 Qual(is) sua(s) área(s) de formação? _____
 Local e função de atuação em 2023? _____
 Quais foram os apontamentos feitos pelos professores cursistas que estavam mais conectados ao tema Engajamento para a Aprendizagem? Comente:
 Indique a(s) turma(s) e comente:
 Destas primeiras semanas, qual turma foi mais reflexiva? Justifique:

JORNADA 2 – QUESTIONÁRIO 2 – FORMADORES
Google Forms

Nome completo: _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Ele atendeu suas **expectativas**? Explique:
 Nesta Jornada 2, como **você se sentiu** em relação à Jornada 1?
 O que mais **te chamou atenção** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:
 O que mais **te agradou** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:
 O que mais **te desagradou** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:
 Quais **conhecimentos** você compartilhou com o grupo durante a reunião? Detalhe:
 Quais foram os **apontamentos feitos pelos professores cursistas** que estavam mais conectados ao tema Engajamento para a Aprendizagem? Comente:

Sobre engajamento:

Agora, ao final do GE, para você **engajamento é**:
 Agora, ao final do GE, para você, **o engajamento pode**:
 Com relação às três dimensões do engajamento (Comportamental, Cognitiva e Emocional), qual delas você julga mais importante? Justifique:
 O que você entende por aprendizagem personalizada? Explique:
 Você já utilizou alguma destas estratégias de **Aprendizagem Personalizada**?
 Qual(is)? Autonomia; Aprendizagem híbrida; Aprendizagem adaptativa;
 Aprendizagem baseada em competências; Aprendizagem voltada para o aluno;
 Aprendizagem diferenciada; Microaprendizagem; Aprendizagem individualizada;
 Aprendizagem baseada em projetos; Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem;
 Aprendizagem orientada para domínio de conteúdos; Não utilizei.
 Se já utilizou, **conte-me** como foi:
 Você acredita que quando promove **aprendizagem personalizada e significativa** em seu contexto de trabalho, ocorre um **maior engajamento**? Justifique:
 O que você entende por **desengajamento**? Explique com suas palavras:

Dos 5 inimigos do engajamento, qual(is) dele(s) você tem evidenciado com mais frequência? Desencantamento; Desconexão; Dissociação; Desempoderamento; Distração.

Conte-nos de que forma isso tem acontecido:

Quais **recursos e estratégias** discutidos no Grupo de Estudo você utilizou nas suas aulas?

Você, **em suas aulas**, percebe mais atitudes que promovem o engajamento de seus alunos para a aprendizagem ou mais atitudes de desengajamento? Comente:

Quais **resultados** alcançou? Detalhe:

Sobre sua participação no GE Engajamento para a Aprendizagem:

Você percebeu alguma mudança na sua prática de sala de aula **promovida pelas práticas sugeridas**? Quais? Exemplifique:

Você leu o livro **“Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para a gestão da sala de aula” do autor Doug LEMOV**” ou partes do livro? Sim; Não.

Se leu, o que te **mobilizou** a realizar esta leitura do livro? Explique:

Você utilizou alguma **técnica de gestão de sala de aula** sugerida no livro “Aula nota 10”? Rejeite o autorrelato – Cultura do erro; Cultura do erro – Mostre-me; Sem escapatória – De surpresa / faça de novo; Controle o jogo; Trabalhe como relógio; De surpresa; Todo mundo escreve; Virem e conversem; Investimento estratégico: do procedimento à rotina; Cultura de altas expectativas comportamentais na maturidade; Elogio preciso; Sem escapatória – Equilíbrio emocional; Bate rebate; Outra.

Se já utilizou alguma técnica de gestão de sala de aula sugerida no livro “Aula nota 10” **conte-me como foi**:

Você já utilizou algumas das cinco competências do autor **Philippe Perrenoud (2020)** em suas aulas? Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos.

Se já utilizou algumas das cinco competências do autor Philippe Perrenoud (2020) em suas aulas, conte-me como foi:

O que você sai sabendo ao finalizar a Jornada 2 no GE **que não sabia**?

Os diálogos e as reflexões que ocorreram nos encontros **provocaram alguma reflexão sobre como você atua na sala**? Comente:

Você percebe alguma mudança na forma como **identifica a aprendizagem de seus alunos**? Explique:

Você percebe alguma mudança na forma **como identifica seus próprios processos de aprendizagem**? Explique:

Sobre sua mediação nas reuniões durante a Jornada 2

Como você **planejou** as suas reuniões semanais? Da mesma forma que planeja suas aulas? Foi mais difícil ou mais fácil? Descreva:

Quais **desafios** você encontrou na sua rotina semanal enquanto Formadora? Detalhe: O **tempo utilizado** para realizar o planejamento foi o mesmo que utiliza para planejar suas aulas? Justifique:

Ao preencher os questionários na Jornada 1, eles contribuiriam para você repensar suas ações na Jornada 2? Conte-me como isso ocorreu:

JORNADA 3 – QUESTIONÁRIO 1 – CURSISTAS
Google Forms

Nome completo: _____

Qual sua formação pedagógica?

() Superior completo () Pós-graduação (Lato sensu) () Mestrado () Doutorado.

Qual(is) sua(s) área(s) de formação? _____

Local e função de atuação em 2023? _____

Qual turma do tema Engajamento para a Aprendizagem está inscrito(a)? _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Você está participando deste tema: () Pela primeira vez () Pela segunda vez () Pela terceira vez

Por que você escolheu o tema Engajamento para a Aprendizagem? Explique:

O que você entende por engajamento? Explique:

Sobre sua aprendizagem:

Resuma em um parágrafo: Como você aprende?

Você percebe quando está aprendendo? Explique detalhadamente:

No momento que está aprendendo consegue reconhecer dificuldades ou facilidades e alterar as estratégias? Exemplifique:

Sobre a aprendizagem dos alunos:

Você percebe que seus alunos estão aprendendo durante as suas aulas? Comente os indícios:

Em que tipo de aula (sua) você percebe que seus alunos estão aprendendo? Dê exemplos:

JORNADA 3 – QUESTIONÁRIO 2 – CURSISTAS
Google Forms

Nome completo: _____

Qual turma do tema Engajamento para a Aprendizagem está inscrito(a)? _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Ele atendeu suas **expectativas**? Explique:

O que mais **te chamou atenção** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

O que mais **te agradou** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

O que mais **te desagradou** (com relação ao tema) durante o curso? Explique:

Quais conhecimentos você compartilhou com o grupo durante a reunião? Detalhe:

Sobre Engajamento:

Agora, para você **engajamento é**:

Agora, para você, **o engajamento pode**:

Com relação às três dimensões do engajamento (**Comportamental, Cognitiva e**

Emocional), qual delas você julga **mais importante**? Justifique:

O que você entende por **aprendizagem personalizada**? Explique:

Você já utilizou alguma destas estratégias de **Aprendizagem Personalizada**?

Qual(is)? Autonomia; Aprendizagem híbrida; Aprendizagem adaptativa; Aprendizagem baseada em competências; Aprendizagem voltada para o aluno; Aprendizagem diferenciada; Microaprendizagem; Aprendizagem individualizada; Aprendizagem baseada em projetos; Sistema de Gerenciamento de Aprendizagem; Aprendizagem orientada para domínio de conteúdos; Não utilizei.

Se já utilizou, **conte-me** como foi:

Você acredita que quando promove **aprendizagem personalizada e significativa** em seu contexto de trabalho, ocorre um **maior engajamento**? Justifique:

O que você entende por **desengajamento**? Explique:

Você, **em suas aulas**, percebe mais atitudes que promovem o engajamento de seus alunos para a aprendizagem ou mais atitudes de desengajamento? Comente:

Dos 5 inimigos do engajamento, qual(is) dele(s) você tem evidenciado com mais frequência? Desencantamento; Desconexão; Dissociação; Desempoderamento; Distração.

Conte-nos de que forma isso tem acontecido:

Sobre sua participação no GE Engajamento para a Aprendizagem:

Você percebeu alguma mudança na sua prática de sala de aula **promovida pelas práticas sugeridas**? Quais? Exemplifique:

Você leu o livro **“Aula nota 10 2.0: 62 técnicas para a gestão da sala de aula” do autor Doug LEMOV** ou partes do livro? Sim ou Não.

Se leu, o que te **mobilizou** a realizar esta leitura do livro? Explique:

Você utilizou alguma **técnica de gestão de sala de aula** sugerida no livro “Aula nota 10”? Rejeite o autorrelato – Cultura do erro; Cultura do erro – Mostre-me; Sem escapatória – De surpresa / faça de novo; Controle o jogo; Trabalhe como relógio; De surpresa; Todo mundo escreve; Virem e conversem; Investimento estratégico: do procedimento à rotina; Cultura de altas expectativas comportamentais na maturidade; Elogio preciso; Sem escapatória – Equilíbrio emocional; Bate rebate; Outra.

Se já utilizou alguma técnica de gestão de sala de aula sugerida no livro “Aula nota 10” conte-me como foi:

Você já utilizou algumas das cinco competências do autor Philippe Perrenoud (2020) em suas aulas? Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; Trabalhar a partir das representações dos alunos; Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimentos.

Se já utilizou algumas das cinco competências do autor Philippe Perrenoud (2020) em suas aulas, conte-me como foi:

O que você sai sabendo após sua participação do GE que não sabia?

Os diálogos e as reflexões que ocorreram nos encontros provocaram alguma reflexão sobre como você atua na sala? Comente:

Você percebe alguma mudança na forma como identifica a aprendizagem de seus alunos? Explique:

Você percebe alguma mudança na forma como identifica seus processos de aprendizagem? Explique:

Sobre a atividade de Implementação:

Quais os pontos positivos da sua implementação?

Que adaptações você precisou realizar em seu planejamento?

Quais recursos e estratégias discutidos no Grupo de Estudo você utilizou nas suas aulas?

Quais resultados alcançou? Detalhe:

O que te mobilizou a escolher esta estratégia de engajamento para a sua implementação?

Como você procedeu para escolher a estratégia de engajamento para a sua implementação?

Como você planejou a implementação? Da mesma forma que planeja suas aulas? Foi mais difícil ou mais fácil? Descreva:

O tempo utilizado para realizar o planejamento foi o mesmo que utiliza para planejar suas aulas? Justifique:

Você gostou da sua implementação? E se fosse aplicar novamente o que mudaria?

JORNADA 3 – QUESTIONÁRIO 1 – FORMADORES

Google Forms

Nome completo: _____

Sobre o tema Engajamento para a Aprendizagem:

Ele atendeu suas **expectativas**? Explique:

Nesta Jornada 3, como você se sentiu em relação às Jornadas 1 e 2?

O que mais **te chamou atenção** (com relação ao tema) durante a formação? Explique:

O que mais **te agradou** (com relação ao tema) durante a formação? Explique:

O que mais **te desagradou** (com relação ao tema) durante a formação? Explique:

Quais conhecimentos você compartilhou com o grupo durante a reunião? Detalhe:

Quais foram os **apontamentos feitos pelos professores cursistas** que estavam mais conectados ao tema Engajamento para a Aprendizagem? Comente:

Sobre engajamento:

Agora, ao final do GE, para você **engajamento é**:

Agora, ao final do GE, para você, **o engajamento pode**:

Com relação às três dimensões do engajamento (Comportamental, Cognitiva e Emocional), qual delas você julga mais importante? Justifique:

O que você entende por **desengajamento**? Explique com suas palavras:

Dos 5 inimigos do engajamento, qual(is) dele(s) você tem evidenciado com mais frequência? Desencantamento; Desconexão; Dissociação; Desempoderamento; Distração.

Conte-nos de que forma isso tem acontecido:

Quais **recursos e estratégias** discutidos no Grupo de Estudo você utilizou nas suas aulas? Quais **resultados** alcançou? Detalhe:

Você, em suas aulas, percebe mais atitudes que promovem o engajamento de seus alunos para a aprendizagem ou mais atitudes de desengajamento? Comente:

Sobre sua participação no GE Engajamento para a Aprendizagem:

Você percebeu alguma mudança na sua prática de sala de aula **promovida pelas práticas sugeridas**? Quais? Exemplifique:

O que você sai sabendo após sua participação do GE **que não sabia**?

Os diálogos e as reflexões que ocorreram nos encontros **provocaram alguma reflexão sobre como você atua na sala**? Comente:

Você percebe alguma mudança na forma como **identifica a aprendizagem de seus alunos**? Explique:

Você percebe alguma mudança na forma **como identifica seus processos de aprendizagem**? Explique:

Sobre sua mediação nas reuniões durante a Jornada 3

Como você **planejou** as suas reuniões semanais? Da mesma forma que planeja suas aulas? Foi mais difícil ou mais fácil? Descreva:

Quais **desafios** você encontrou na sua rotina semanal enquanto Formador(a)? Detalhe:

O **tempo utilizado** para realizar o planejamento foi o mesmo que utiliza para planejar suas aulas? Justifique:

Ao preencher os questionários nas Jornadas 1 e 2, eles contribuíram para você repensar suas ações na Jornada 3? Conte-me como isso ocorreu: