

CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA PAULA SOUZA
UNIDADE DE PÓS-GRADUAÇÃO, EXTENSÃO E PESQUISA
MESTRADO PROFISSIONAL EM GESTÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL

CAIO FEIJÓ GONÇALVES DE SOUZA

METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
EM CARGOS DE GESTÃO: ESTUDO DE CASO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

São Paulo
Março/2024

CAIO FEIJÓ GONÇALVES DE SOUZA

METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
EM CARGOS DE GESTÃO: ESTUDO DE CASO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, do grupo de pesquisa Práticas de Educação Profissional e Tecnológica e Educação Corporativa, da linha de pesquisa em Formação do Formador, do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional, sob a orientação do Prof. Dr. Carlos Vital Giordano.

São Paulo

Março/2024

FICHA ELABORADA PELA BIBLIOTECA NELSON ALVES VIANA
FATEC-SP / CPS CRB8-8390

S729m Souza, Caio Feijó Gonçalves de
Metacognição na aprendizagem organizacional em cargos de
gestão: estudo de caso de educação corporativa / Caio Feijó
Gonçalves de Souza. – São Paulo: CPS, 2024.
111 f. : il.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Vital Giordano
Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e
Desenvolvimento da Educação Profissional) – Centro Estadual de
Educação Tecnológica Paula Souza, 2024.

1. Educação profissional. 2. Habilidades metacognitivas. 3.
Desenvolvimento profissional. I. Giordano, Carlos Vital . II. Centro
Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. III. Título.

CAIO FEIJÓ GONÇALVES DE SOUZA

METACOGNIÇÃO NA APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL
EM CARGOS DE GESTÃO: ESTUDO DE CASO DE EDUCAÇÃO CORPORATIVA



Documento assinado digitalmente
CARLOS VITAL GIORDANO
Data: 17/04/2024 17:17:06-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Carlos Vital Giordano
Orientador – Centro Paula Souza -
CEETEPS

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'C. Vital Giordano', written over a horizontal line.

Prof. Dr. Luiz Antonio Ferreira
Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'Neide de Brito Cunha', written over a horizontal line.

Prof. Dra. Neide de Brito Cunha Centro Paula Souza - CEETEPS

São Paulo, 26 de março de 2024

*Dedico esta dissertação ao meu pai e minha mãe que sempre apoiaram os meus estudos e me ensinaram a trabalhar com ética, focando mais nas soluções do que nos problemas.
Viva os seus 40 anos de união!*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a toda minha família e amigos por todo apoio. Ao meu companheiro por sempre estar em casa pesquisando e me incentivando a me empenhar mais nos estudos. Agradeço à Cultura Inglesa e todas as minhas lideranças dentro da organização por confiarem no meu trabalho e permitirem flexibilidade para que eu pudesse cumprir a jornada do mestrado. Agradeço a todos os professores do programa de mestrado do Centro Paula Souza pelas aulas com paixão, carinho e embasamento acadêmico. À professora Dr. Celi Langhi, que esteve presente na banca do seminário de pesquisa e ajudou a nortear este trabalho do ponto de vista metodológico. Agradeço à banca examinadora, os professores Dr. Luiz Antonio Ferreira e Dra. Neide de Brito Cunha, por todas as contribuições preciosas que fizeram a diferença durante o processo de qualificação. Registro dois agradecimentos especiais: um ao meu orientador Dr. Carlos Vital Giordano, pela atenção, agilidade, direcionamento assertivo e, principalmente, pela sua confiança e liderança; e o outro, ao grupo de gestores que participaram da pesquisa e foram fundamentais para os resultados obtidos. Por fim, agradeço a Deus e aos ensinamentos de Buda que iluminam meu caminho constantemente.

*Você precisa saber
O que passa aqui dentro
Eu vou falar pra você
Você vai entender
A força de um pensamento
Pra nunca mais esquecer
Pensamento é um momento
Que nos leva a emoção
[...]
Sempre que para você chegar
Terá que atravessar
A fronteira do pensar
A fronteira do pensar
E o pensamento é o fundamento
Eu ganho o mundo sem sair do lugar
Pensamento (Cidade Negra).*

RESUMO

SOUZA, C. F. G. **Metacognição na aprendizagem organizacional em cargos de gestão: estudo de caso de educação corporativa**. 111 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Desenvolvimento da Educação Profissional). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

A transformação digital, as mudanças rápidas e constantes, a busca por inovação incessante e o alto volume de informações geradas e compartilhadas nas organizações impactam o mercado de trabalho e exigem que os profissionais reflitam profundamente sobre a adaptação de suas competências e a gestão de informação e conhecimento. Tal cenário demanda cada vez mais autonomia e autodirecionamento na aprendizagem, características defendidas por abordagens como a andragogia e a heutagogia. Neste trabalho, levanta-se a proposição da importância de aplicar o construto da metacognição, um dos princípios heutagógicos, dentro de contextos profissionais. O objetivo desta dissertação é, portanto, descrever e promover iniciativas explícitas para discutir e compreender os conceitos de metacognição como forma de apoiar a sistematização do processo de aprendizagem mais autônomo de um grupo de gestores. Mais especificamente, o estudo descreve o processo de construção de um curso a partir do referencial teórico e do público-alvo; evidencia quais aspectos do curso foram mais úteis para o grupo de participantes; e investiga, em maior profundidade, como esses aspectos apontados pelos participantes podem ajudá-los a lidar com os desafios de aprendizagem organizacional em cargos de gestão visando uma abordagem de desenvolvimento mais heutagógica. A pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, é conduzida por meio de um estudo de caso que descreve um curso de metacognição, cujo objetivo é contribuir para que profissionais sistematizem o processo de seu aprendizado a fim de superar os desafios organizacionais em um contexto de evolução constante. Ao final, o estudo sugere materiais e procedimentos que permitem incorporar o conhecimento metacognitivo em práticas de aprendizagem no trabalho e apoia, principalmente, profissionais em cargos de gestão a construir seus planos de desenvolvimento individual por meio da elaboração e aprofundamento de alguns dos elementos de metacognição presentes no *Metacognitive Awareness Inventory* e outras referências bibliográficas. A investigação provém de estudos realizados na Linha de Pesquisa Formação do Formador, aderente ao projeto de pesquisa Ensino e Aprendizagem da Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa do CEETEPS e ao subprojeto desenvolvido junto ao grupo cadastrado no diretório CNPq, que aborda práticas de ensino e aprendizagem condizentes com as realidades locais e regionais, inseridas no mundo informatizado, ligadas ao desenvolvimento de competências voltadas à formação profissional e que favoreçam a inserção social.

Palavras-chave: Educação Profissional. Habilidades metacognitivas. Desenvolvimento profissional.

ABSTRACT

SOUZA, C. F. G. Metacognition within organizational learning in management positions: a case study of corporate education. 111 f. Dissertation (Professional Master's in Management and Development of Professional Education). Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, São Paulo, 2023.

The digital transformation, rapid and constant changes, the relentless pursuit of innovation, and the high volume of information generated and shared within organizations impact the job market, requiring professionals to reflect deeply on adapting their skills and managing information and knowledge. This scenario increasingly demands autonomy and self-direction in learning, characteristics advocated by approaches such as andragogy and heutagogy. This work proposes the importance of applying the construct of metacognition, one of the heutagogical principles, within professional contexts. The aim of this dissertation is, therefore, to describe and promote explicit initiatives to discuss and understand the concepts of metacognition as a way to support the systematisation of the more autonomous learning process of a group of managers. More specifically, the study describes the process of designing a course based on the theoretical framework and the target audience; highlights which aspects of the course were most useful for the participant group; and investigates in greater depth how these aspects identified by the participants can help them address organizational learning challenges in management roles within a more heutagogical development approach. The qualitative exploratory research is conducted through a case study describing a course about metacognition whose objective is to contribute to professionals systematizing their learning process to overcome organizational challenges in a context of constant evolution. In conclusion, the study suggests materials and procedures that allow incorporating metacognitive knowledge into workplace learning practices, primarily supporting professionals in management roles to build their individual development plans through the elaboration and deepening of some of the metacognitive elements present in the Metacognitive Awareness Inventory and other references. The investigation stems from studies conducted in the Research Line Teacher Training, adhering to the research project Teaching and Learning of the Postgraduate, Extension, and Research Unit of CEETEPS and to the subproject developed with the group registered in the CNPq directory that addresses teaching and learning practices consistent with local and regional realities, embedded in the computerized world, linked to the development of competencies focused on professional training and social inclusion.

Keywords: Professional Education. Metacognitive Skills. Professional Development.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Princípios da Andragogia e aprendizado ao longo da vida.....	26
Quadro 2:	Conteúdo programático de metacognição para Educação Corporativa	34
Quadro 3:	Princípios da Andragogia e a sequência das aulas.....	38
Quadro 4:	Lógica da entrevista focal	44
Quadro 5:	Síntese das respostas da entrevista focal.....	49
Quadro 6:	Subtemas e trechos da entrevista	53
Quadro 7:	Nova sequência sugerida dos objetivos de cada aula.....	56
Quadro 8:	Exemplo de itens a serem priorizados a cada sessão	58

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Capacidades centrais de aprendizagem em grupo	20
Figura 2:	Andragogia na prática	24
Figura 3:	Modelo de metacognição de Flavell (1987).....	28
Figura 4:	Classificação do MAI	29
Figura 5:	Ciclo Metacognitivo.....	32
Figura 6:	Notas da pesquisa de satisfação – NPS.....	47
Figura 7:	Nuvem de palavras mais frequentes - NPS.....	48
Figura 8:	Mapa mental com síntese dos itens da metacognição.....	60

LISTA DE SIGLAS

ABCD	Santo André, São Bernardo do Campo, São Caetano e Diadema
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
DRE	Demonstração do Resultado do Exercício
MAI	Metacognitive Awareness Inventory
NPS	Net Promoter Score
PDI	Plano de desenvolvimento individual
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TI	Tecnologia da informação

MEMORIAL

Compartilho, neste espaço, minha trajetória acadêmica e profissional e sua influência sobre a pesquisa apresentada nesta dissertação. Sou graduado em Administração de Empresas pela Universidade Santa Cecília, em Santos, minha cidade natal; possuo MBA em Transformação Digital pela PUC do Rio Grande do Sul; e detenho certificações específicas em metodologias de ensino de inglês, como o CELTA e DELTA da divisão de *Assessment* da Universidade de Cambridge.

Minha carreira teve início com a transição da área administrativa para a sala de aula, como professor de inglês. Duas áreas aparentemente opostas que se complementaram e refletem significativamente no que faço hoje. Como professor, participei como seminarista em congressos nacionais e internacionais, atuei como examinador de testes internacionais, desenvolvi cursos e ministrei treinamentos para outros professores. Na gestão, nutro grande interesse em estudar e acompanhar o impacto da tecnologia no desenvolvimento dos negócios. Acumulo experiência em gestão de negócios em geral, com foco na gestão comercial, acompanhamento da experiência do cliente e gestão de pessoas.

Ao longo dos últimos quatro anos, estive à frente dos resultados de um grupo de unidades escolares, liderando diretamente outros gestores na administração integrada de recursos, com ênfase no desenvolvimento de pessoas e gestão comercial. Nesse mesmo período, também fui responsável por organizar e aplicar programas de treinamento e qualidade na área comercial e de atendimento.

A experiência no desenvolvimento de equipes comerciais e lideranças despertou meu interesse em investigar processos de aprendizagem na fase adulta e em âmbitos profissionais. Tenho curiosidade sobre meu próprio aprendizado e desejo contribuir com o desenvolvimento de outros profissionais e, após iniciar informalmente estudos sobre metacognição durante o planejamento de algumas sessões de capacitação, decidi me aprofundar e tornar esse construto meu objetivo de pesquisa e minha grande motivação para fazer o mestrado.

Recentemente, fui convidado para assumir o cargo de Gerente Executivo de Produtos Acadêmicos na Cultura Inglesa, organização na qual trabalho há quase 18 anos. Além disso, faço parte do Comitê de Capital Humano e Educação (2024), da Câmara de Comércio Britânica no Brasil (BRITCHAM). Por fim, enfatizo que acredito na transformação e desenvolvimento da sociedade por meio da educação, cultura e inovação, e espero que esta dissertação impacte positivamente outros profissionais que também estão atentos ao desenvolvimento do capital humano em um cenário de tanta incerteza e volatilidade.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
2.1. Transformação digital	17
2.2. Desafios da aprendizagem organizacional	18
2.3. Desafios da aprendizagem em cargos de gestão	21
2.4. Andragogia: aprendiz adulto	23
2.5. Heutagogia	25
2.6. Metacognição	27
2.7. Metacognição na aprendizagem organizacional	31
3. MÉTODO	36
3.1. Estágio um – Processo do desenvolvimento do curso e definição dos participantes ...	37
3.2. Estágio dois - Pesquisa inicial – Net Promoter Score (NPS)	41
3.3. Estágio três - Entrevista focal	41
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO	45
4.1. Os participantes e o envolvimento durante a pesquisa	45
4.2. Resultados da pesquisa de satisfação inicial	46
4.3. Compilação das entrevistas focais	49
4.4. Sugestões de melhoria do curso mediante evolução do estudo	55
4.5. Mapa mental que sintetiza dos itens de metacognição no aprendizado no trabalho ...	59
4.6. Discussão e limitações do estudo	61
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
6. REFERÊNCIAS	65
APÊNDICES	70
Apêndice A – Formulário de inscrição	70
Apêndice B – Formulário com pesquisa inicial com base no modelo NPS	71
Apêndice C – Lista de presença	72
Apêndice D – Respostas da entrevista focal	73
Apêndice E – Descrição do conteúdo programático e sugestões de atividades	92

1. INTRODUÇÃO

O mercado de trabalho atravessou desafios emblemáticos durante a revolução agrícola e industrial e não seria diferente na atual conjuntura de transformação digital. O que difere, contudo, é a velocidade na qual as mudanças acontecem e, então, impulsionam reflexões cada vez mais profundas sobre o desenvolvimento do capital humano. A internet e o seu poder de hiperconectividade, junto com outras tecnologias digitais, transformam modelos de negócios, provocam alta rotatividade de empregos e exigem adaptação de competências e habilidades profissionais — um movimento peculiar acelerado ainda mais pelas consequências da pandemia da Covid-19, fator interveniente que, portanto, deve ser considerado na conjuntura apresentada.

Perante tal contexto, este trabalho reflete sobre alguns dos desafios significativos da aprendizagem organizacional, a saber: aumento exponencial de informações geradas e adquiridas na rotina de trabalho; aumento de conteúdo assíncrono para iniciativas de trocas de informações e aquisição de conhecimento; e a necessidade de repensar e adaptar as competências e habilidades profissionais para se adaptar às exigências de um mercado em constante evolução. Tais desafios serão abordados dentro das especificidades de um grupo de gestores cujas funções e atribuições são amplas.

A pluralidade de competências que compõem o cargo de gestão tende a demandar ainda mais responsabilidade do indivíduo pelo seu próprio aprendizado e formação profissional, como forma de se manter atualizado e apto a desempenhar seu papel dentro das expectativas da organização e do mercado de trabalho. Portanto, o primeiro construto apresentado no referencial teórico é a andragogia, corrente mais popular sobre a aprendizagem do adulto — a faixa etária focal deste estudo — e que tem como um dos princípios a autonomia.

Além de discorrer sobre autonomia dentro dos conceitos andragógicos, a pesquisa é fundamentada sob o prisma da heutagogia, uma prática educativa cunhada no início dos anos 2000 e difundida como uma alternativa de abordagem mais centrada no aprendiz adulto e na sua capacidade de aprender. Esse conceito ganha força numa conjuntura de mercado de trabalho que, como já citado, requer que a gestão de conhecimento e o processo de capacitação sejam predominantemente de responsabilidade do indivíduo ao invés de ser da organização.

A fundamentação teórica, mais adiante, traz um enfoque em um dos pilares da heutagogia, a metacognição, termo que se refere ao processo de autorregulação da cognição, ou seja, o pensar sobre o pensamento. O construto surge na Psicologia Cognitiva e ganha mais popularidade no contexto escolar. Nesta pesquisa, a metacognição será explorada no âmbito da aprendizagem organizacional e da educação corporativa, pois se parte da proposição de que

discutir explicitamente os conceitos de metacognição para profissionais em cargos de gestão colabora com um processo heurístico de aprendizagem mais sistematizado, auxiliando-os a lidar com o excesso de informações, aumento de conteúdo assíncrono e com a necessidade de readequação de competências.

Considerando esse cenário, a questão do presente estudo é: como promover reflexões e discussões explícitas sobre metacognição para apoiar a aprendizagem e desenvolvimento profissional de maneira mais autônoma para um grupo de gestores? Tendo isso em vista, a pesquisa objetiva, em termos gerais, descrever e propor uma iniciativa de capacitação sobre metacognição como forma de apoiar a sistematização da aprendizagem e desenvolvimento profissional de um grupo de gestores com mais autonomia. A dissertação deseja contribuir com a discussão mais aprofundada sobre como auxiliar profissionais em um processo de aprendizado com viés heurístico, utilizando-se do conhecimento e estratégias metacognitivas.

Em complemento, declaram-se os objetivos específicos:

- (a) descrever o processo de construção do minicurso a partir do referencial teórico e do público-alvo;
- (b) elencar quais aspectos do curso foram mais úteis para o grupo de participantes;
- (c) investigar, em maior profundidade, como esses aspectos apontados pelos participantes podem ajudá-los a lidar com os desafios de aprendizagem organizacional em cargos de gestão dentro uma abordagem de desenvolvimento mais heurística; e
- (d) apresentar o produto da pesquisa que consiste na proposta final do minicurso.

Para alcançar o propósito da dissertação, realizou-se uma pesquisa de natureza qualitativa, de alcance exploratório e conduzida por meio de estudo de caso. A organização do método e ordem dos procedimentos da coleta de dados estão baseados nas orientações de Gil (2022), Yin (2015), Sampieri, Collado e Lucio (2013) e Creswell (2007).

De forma geral, o processo aplicado passa pelas seguintes fases:

- (1) descrição do processo de elaboração do curso por meio da apresentação da fundamentação teórica, que sustenta o desenho do curso e a descrição dos indivíduos pesquisados, ou seja, quem constitui o “caso” a ser estudado;
- (2) realização de um questionário inicial elaborado com base na metodologia *Net Promoter Score* (NPS®) para identificar os aspectos mais úteis do curso;
- (3) condução de entrevistas focais que visam levantar mais dados que corroborem com o atingimento dos demais objetivos desta pesquisa; e

(4) apresentação da proposta final do curso, como produto da pesquisa, que considera os pontos de melhoria com base nas respostas obtidas por meio dos questionários, entrevistas e as observações dos participantes ao longo das sessões.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo se inicia abordando os impactos da transformação digital no mercado de trabalho e nos processos de aprendizado e desenvolvimento profissional. Na sequência, apresenta-se o referencial teórico da pesquisa, que considera alguns dos desafios da aprendizagem organizacional diante do contexto de mudanças intensas e frequentes. Por fim, discorre-se sobre aprendizagem, descrevendo a andragogia e, primordialmente, a heutagogia, que são as abordagens que sustentam o objeto de estudo principal: a metacognição — conceito explorado sob a ótica da aprendizagem do adulto no âmbito do trabalho.

2.1. Transformação digital

O mercado de trabalho passou por momentos históricos de mudança como consequência das revoluções agrícolas e industriais. Desde a popularização dos computadores pessoais e dos celulares, vivenciam-se grandes mudanças na sociedade que têm sido impulsionadas pela rápida evolução tecnológica, em especial, no que diz respeito à digitalização dos processos organizacionais.

De acordo com o relatório FGVcia, que traz um retrato anual do uso de TI no Brasil, em 2022, o investimento médio em tecnologia nas organizações foi maior do que no ano anterior e há uma tendência para crescer ainda mais nos próximos anos. Após o efeito da pandemia, há uma estimativa de aceleração e antecipação desses investimentos em até 4 anos. Segundo o relatório, em média, negócios digitais têm 9% a mais de faturamento e 26% em lucros, o que segue uma tendência global no crescimento da digitalização. Para Woerner, Weill e Sebastian (2022), há um risco de várias organizações tradicionais desaparecerem do mercado se não remodelarem seus negócios por meio da digitalização.

Neste trabalho, o termo ‘transformação digital’ é usado como forma genérica para descrever essa onda de investimentos massivos em tecnologias digitais. Giardelli (2022) denomina a atual conjuntura de revolução digital. O autor faz uma retrospectiva das revoluções industriais e aborda outras nomenclaturas frequentemente encontradas na literatura, como indústria 4.0, que faz uma alusão à quarta revolução industrial, e até mesmo indústria 5.0, termo já utilizado no Japão, que se refere à sintonia entre o trabalho humano e do trabalho feito por máquinas e ferramentas tecnológicas. Para ele, novas formas de consumir, se conectar, trabalhar e aprender foram aceleradas pela pandemia.

Para McAfee e Brynjolfsson (2017), essas transformações são fomentadas nos últimos anos, em grande parte, pela internet e tecnologias relacionadas às redes onipresentes que permitem inovações disruptivas em diferentes indústrias. Schwab (2019) afirma que nunca houve um momento potencialmente favorável ou tão arriscado na história da humanidade como consequência de mudanças profundas em relação à velocidade, amplitude, profundidade e impacto sistêmicos da tecnologia. Dentre os diversos efeitos citados pelo autor, ressalta-se que o mercado de trabalho passa por transições rápidas e complexas no que concerne à rotatividade significativa de empregos e habilidades na maioria das profissões.

Assim, pode-se afirmar que a transformação digital afeta diretamente o atual cenário de rápidas mudanças, o que por sua vez reflete a necessidade de aprendizado constante. Destaca-se que nem todas as empresas se mostram confortáveis com esse fenômeno. Em linha com o previamente mencionado, uma pesquisa da empresa de consultoria Deloitte constata que menos de 25% das empresas demonstram conforto adaptativo perante o cenário atual de frequentes transformações, podendo esse ser um dos principais fatores que justificam o crescimento nos investimentos em educação e aprendizagem dentro das organizações (Meister; Mulcahy, 2016).

2.2. Desafios da aprendizagem organizacional

Os estágios da aprendizagem em uma organização ocorrem por meio de três ou quatro etapas básicas que, segundo Garvin (2003), são: aquisição, interpretação e uso ou aplicação da informação. O acesso à informação é facilitado pela vastidão de recursos *online*, mas o processo de aquisição é dificultado pelo alto volume de informação que pode confundir ou assustar quem a consome e faz com que o maior desafio das pessoas seja, de fato, a própria distinção de ‘sinais’ de ‘barulhos’. Tal desafio, portanto, pode impedir conexões lógicas, eficientes e críticas que culminariam, em último estágio, em mensagens de maior relevância para determinada organização, mercado ou gestor sendo adquiridas de forma clara. Para o autor:

Sinais valiosos vêm frequentemente acompanhados de ruído sem valor. Percepções críticas permanecem em isolados e nem sempre são conectadas ou reunidas. [...] Para aprimorar a aprendizagem, é necessário melhorar as relações sinal-ruído, desenvolver mecanismos para reunir informações e trabalhar na elaboração de uma visão integrada e imparcial dos eventos (Garvin, 2003, p. 23, tradução nossa).

A visão crítica sobre as informações é fundamental para a interpretação delas, que devem ser classificadas, agrupadas e colocadas em um contexto que faça sentido para

determinado segmento e mercado. Garvin (2003) afirma que a interpretação é a tradução dos eventos que cercam a organização e trazem significado para ela, seja por meio de ações ou de comportamentos que, na prática, reflitam no uso ou aplicação da informação.

Selecionar, interpretar e traduzir essas mensagens fazem parte do processo de gestão da informação que envolve reflexão e pensamento. Senge (2018) alega que há uma progressiva redução de tempo para reflexão e desenvolvimento em uma organização enquadrada no contexto econômico mais globalizado, que lidam com pressões por redução de custo e a infundável exigência de alto desempenho dos indivíduos. O autor reconhece que o mundo tem passado por diversas evoluções desde a primeira edição do livro *A quinta disciplina*, um clássico da literatura da administração, com foco em aprendizagem organizacional.

Senge (2018) acredita em cinco dimensões de ‘organizações que aprendem’ (conhecido em inglês como *learning organisations*) e promovem inovação, sendo: (a) domínio pessoal: continuar, de forma disciplinada, a entender profundamente a visão pessoal e o comprometimento do indivíduo com o seu próprio aprendizado ao longo da vida; (b) modelos mentais: consciência de padrões de pensamentos arraigados e a influência que os mesmos exercem na maneira de analisar e agir; (c) construção de uma visão compartilhada: uma visão genuína de futuro das lideranças que, quando traduzidas de forma adequada para o coletivo, estimulam o comprometimento e o envolvimento de todos na organização; (d) aprendizagem em equipe: pensamento coletivo estabelecido por meio de diálogos que fluem quando não há preconceito durante a comunicação entre os times; e (e) pensamento sistêmico: é a dimensão que integra todos os itens descritos acima.

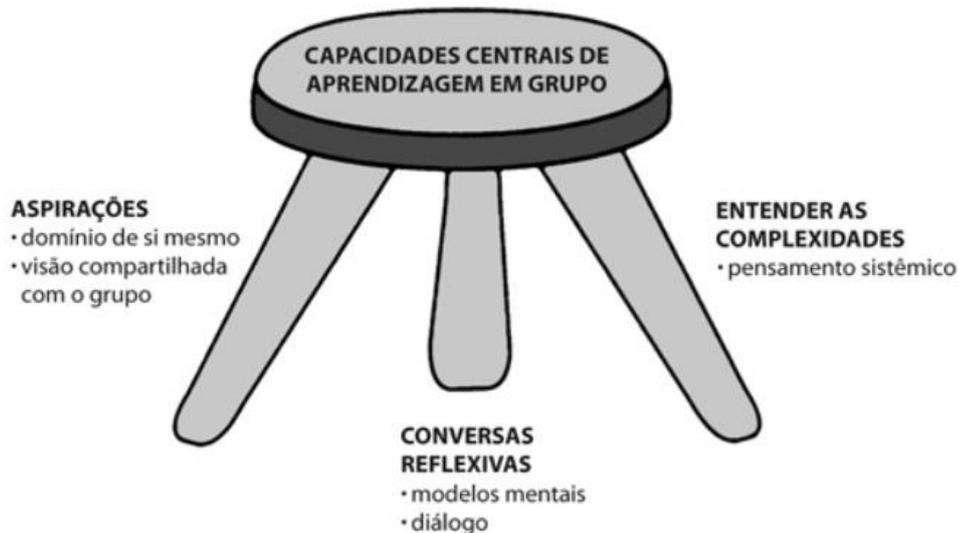
Segundo Senge (2018), as dimensões devem se desenvolver de forma conjunta.

Para concretizar seu potencial, o pensamento sistêmico também precisa das disciplinas de construção de uma visão compartilhada, modelos mentais, aprendizagem em equipe e domínio pessoal. Construir uma visão compartilhada estimula o compromisso com o longo prazo. Os modelos mentais concentram-se na abertura necessária para revelar as limitações em nossas formas atuais de ver o mundo. A aprendizagem em equipe desenvolve a habilidade dos grupos de buscarem uma visão do quadro na totalidade, que está além das perspectivas individuais. E o domínio pessoal estimula a motivação pessoal de aprender continuamente como nossas ações afetam nosso mundo (Senge, 2018, p. 43).

Senge (2018) agrupa essas cinco dimensões em três capacidades centrais da aprendizagem: aspirações, conversas reflexivas e entendimento das complexidades. A figura 1 reforça a ideia do autor de que essas capacidades precisam ser sustentadas de forma conjunta.

Ele acredita que essas dimensões e capacidades podem apoiar as organizações em suas ineficiências de aprendizagem.

Figura 1: Capacidades centrais de aprendizagem em grupo



Fonte: Senge (2018)

De acordo com Senge (2018), o pensamento sistêmico é fundamental na sociedade atual na qual não se consegue absorver toda a informação que é gerada e, ao mesmo tempo, vivenciam-se dificuldades de administrar as mudanças exigidas em mercados competitivos. O conceito do pensamento sistêmico pode ser um complemento aos desafios, colocados por Garvin (2003), de que se precisa ter uma visão crítica em relação a todo contexto em que as organizações estão inseridas para que se possa discernir ‘sinais’ de ‘barulhos’ e, de fato, fazer uma gestão de conhecimento que colabore significativamente com o desenvolvimento do capital humano em um cenário de mercado de trabalho tão complexo.

Takeuchi e Nonaka (2008) afirmam que com a complexidade do mundo surgem mais dilemas e um deles é sobre o conhecimento ser “inerentemente paradoxal, pois é formado pelo que aparenta ser dois opostos” (2008, p. 20), ou seja, o conhecimento é tanto explícito quanto tácito. Para eles, as organizações que sabem conviver com paradoxos como esse podem ter mais chances de se adaptar às mudanças e às complexidades envolvidas em tempos em que “o sucesso das corporações nunca foi tão frágil” (2008, p. 18). Na visão de Takeuchi e Nonaka, o conhecimento é obtido por meio de informação interpretada em um contexto. Uma vez que, no nível individual, o processo de cognição varia, a qualidade do conhecimento e aprendido da

organização pode ser elevada por meio de diálogo e da revisão das informações adquiridas entre seus membros, geradas por meio da socialização e articulação entre eles.

Embora essa interação seja importante, o movimento acelerado de transformação reduz o tempo investido para reflexão, tanto individual quanto coletiva, como citado anteriormente por Peter Senge (2018). Acrescido a isso, nota-se uma tendência de aumentar cada vez mais iniciativas de desenvolvimento e troca de conhecimento assíncronos, podendo gerar mais dificuldade para se estabelecer o diálogo e a construção de conhecimento coletivo, caso não sejam encontradas alternativas criativas.

Segundo Meister e Willyerd (2010), o aumento de conteúdo digital estimula e interfere no modo como os funcionários aprendem e se comunicam. As autoras exemplificam isso por meio de um estudo da McKinsey, empresa de consultoria americana, que mostra que o consumo de informação e obtenção de conhecimento pelos funcionários tendem a acontecer de forma parecida com a empregada em suas vidas privadas, utilizando-se de *blogs*, redes sociais, vídeos, *chats*, manuais etc. Quinn (2014) complementa que o processo de desenvolvimento profissional precisa ser revisto, uma vez que o conteúdo assíncrono e digital, no contexto de aprendizagem organizacional, possibilita mais flexibilização, personalização e otimização de tempo e custo. O autor acredita que o aprendizado no trabalho acontece, majoritariamente, de maneira informal durante a execução das tarefas (*on-the-job learning*), o que está em consonância com o estudo da McKinsey.

Embora a literatura acima considere informações extraídas de contextos internacionais, o cenário brasileiro se depara com tendências similares. Securato (2020), em seus estudos sobre o aprendizado no contexto organizacional, aborda a dependência que a educação tem de tecnologias digitais e a importância de tais ferramentas no processo de aprendizado ao longo da vida, exigindo mais autonomia por parte dos aprendizes — convergindo com a opinião de Quinn (2014) sobre a valorização da aprendizagem autodirigida por parte de profissionais que precisam acompanhar as constantes mudanças.

2.3. Desafios da aprendizagem em cargos de gestão

A responsabilidade do próprio indivíduo sobre o seu aprendizado no trabalho ganha mais evidência em cenários dinâmicos de evolução, mas é um aspecto que está presente na literatura há um tempo considerável. Drucker (2001), por exemplo, ao descrever as sete experiências marcantes de sua carreira, destaca o valor do aprendizado contínuo e da

responsabilidade por si próprio. Para ele, se questionar com frequência sobre as atribuições, competências e conhecimentos é uma prática necessária para aqueles que procuram se manter eficazes profissionalmente.

O grau de complexidade desses questionamentos depende do grau de complexidade da profissão e, por consequência, das atribuições, competências e conhecimentos envolvidos nela. Nesta dissertação, o enfoque está em cargos de gestão que, de modo geral, contemplam posições bem abrangentes. Mintzberg, Ahlstrand e Lampel (2013) classificam o gerenciamento como um processo que envolve mais prática do que ciência, exigindo dos profissionais a utilização de todos os seus conhecimentos com o objetivo de, de fato, colocar em prática o que se foi planejado. Campos (2009) complementa essa ideia quando afirma que, por natureza, gerir é focar nos fins e na missão de qualquer organização que, de forma geral, pode ser entendido como o suprimento das necessidades de seres humanos por meio de seus serviços e produtos.

Segundo Freitas e Odélius (2017), a discussão sobre as competências gerenciais está no cerne dos desafios das organizações frente a um cenário de mudanças aceleradas. Por meio de uma revisão de literatura de estudos empíricos, os autores propõem uma compilação das competências gerenciais mais presentes na base de dados analisada, sendo: gerar resultados; gerir pessoas, mudanças e conflitos; liderar, coordenar e motivar times; comunicar, organizar, controlar; negociar e tomar decisões; fazer gestão do conhecimento; ter habilidades críticas, lógicas, analíticas e de sintetizar; ter visões estratégica e sistêmica; lidar com problemas e oportunidades; empoderar, delegar e descentralizar; e ter habilidade política e de articulação. Por fim, os pesquisadores destacam que dentro desse mapeamento, um dos aspectos mais citados dos estudos investigados é a busca por conhecimento de competências técnico-profissionais, dos sistemas e processos da instituição e a busca por especialização notável em sua área de atuação.

A pesquisa acima mostra que além do conhecimento mais técnico da sua área de atuação, o gestor é responsável por executar diversos processos relevantes, sendo que a qualidade de sua atuação impacta os diversos membros que compõem o seu time. A gestão é uma posição multifacetada cujas complexidades na aprendizagem tendem a ser proporcionais, exigindo cuidado e reflexão desse profissional para organizar, priorizar e executar o seu processo de desenvolvimento contínuo.

A capilaridade de atribuições que a natureza do cargo de gestão possui traz outro obstáculo: conseguir lidar com o alto volume de informação sobre diversos temas e perspectivas sem distorcer dados ou enviesá-los, como alerta Garvin (2003). Dada a natureza de responsabilidade da gestão, os profissionais precisam devolver sua visão crítica e a capacidade

de gerir conhecimento de forma autônoma, característica evidente no aprendizado do adulto, segundo a andragogia.

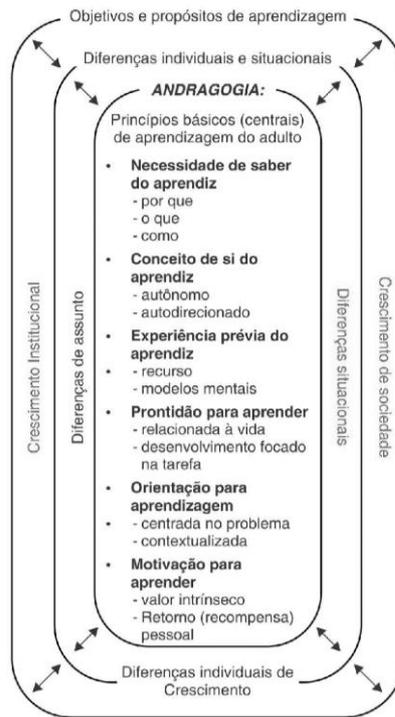
2.4. Andragogia: aprendiz adulto

A exigência de autonomia, como elucidado no parágrafo anterior, é um dos princípios da andragogia, construto mais popular sobre aprendizado do adulto, que ganhou notoriedade com Malcom Knowles, nos anos 1950. Abordar os princípios andragógicos nesta pesquisa é coerente, pois, de acordo com Knowles et al. (2014), a teoria pode ser empregada tanto em âmbitos acadêmicos e escolares quanto no desenvolvimento das pessoas nas organizações, temática mais próxima do escopo desta dissertação.

Knowles (1980) parte do pressuposto de que os adultos se sentem capazes de tomar suas próprias decisões. Barros (2018) complementa essa ideia quando afirma que, ao se trabalhar com aprendizado de adultos, deve-se encorajar o desenvolvimento de autonomia dos aprendizes, tornando-os responsáveis pela sua própria aprendizagem. Santos (2021) ressalta que adultos valorizam a autonomia no aprendizado e o fato de poderem escolher quais serão as estratégias aplicadas.

Em um contexto de trabalho, é importante frisar que a autonomia e a responsabilidade pela própria aprendizagem não é um processo meramente individualizado, visto que o desenvolvimento de uma pessoa deve estar em sintonia com objetivos coletivos. Knowles, Holton e Swanson (2005) sugerem que haja um equilíbrio entre as práticas de aprendizagem em si e os resultados esperados que elas geram na organização com um todo. Em outras palavras, o processo de desenvolvimento individual pode ser facilitado quando ocorre na mesma direção que o desempenho da instituição, conforme ilustrado na figura 2. Essa tendência é ainda mais acentuada em momentos que exigem gestão de mudança.

Figura 2: Andragogia na prática



Fonte: Knowles et al. (1998)

O centro da figura 2 descreve os seis princípios da andragogia. A ‘necessidade do aprendiz’ diz respeito ao desejo que os adultos têm de saber os motivos de aprender algo; o ‘conceito de si do aprendiz’ enfatiza que, na fase adulta, há mais maturidade para buscar, conduzir e suprir o aprendizado de forma mais independente; a ‘experiência prévia do aprendiz’ diz respeito à influência que modelos mentais atuais e experiências passadas têm em facilitar a aprendizagem no presente; a ‘prontidão para aprender’ sugere que os adultos estão mais dispostos a aprender aquilo que é necessário e que, normalmente, o aprendizado está relacionado a aspectos mais pragmáticos, como a realização de tarefas; a ‘orientação para aprendizagem’ envolve relacionar a aprendizagem com a resolução de problemas dentro de contextos claros e relevantes para o adulto; e, finalmente, a ‘motivação para aprender’ se refere ao fato de que a aprendizagem na fase adulta é mais influenciada por fatores motivacionais intrínsecos. Esta dissertação traz um enfoque para o aprendizado autodirecionado, princípio que representa o cerne de outro construto emergente e pertinente ao tratar do aprendizado de adultos, a heutigogia, aprofundada no próximo subitem desta fundamentação teórica.

2.5. Heutagogia

Outra abordagem que começa a ganhar mais espaço na aprendizagem do adulto é a heutagogia, já que nessa faixa etária e dentro do contexto profissional, o aprendizado nem sempre ocorre de forma linear e por meio da figura típica do ‘professor’ ou ‘treinador’. Heutagogia é uma teoria educacional definida como o estudo do aprendizado autodeterminado e tem base em quatro princípios: (i) ‘agência do aprendiz’, que é ter autonomia para determinar o seu próprio processo de aprendizado; (ii) ‘autoeficácia e capacidade’ que engloba as atitudes e habilidades para ser um aprendiz autodeterminado; (iii) ‘reflexão e metacognição’ que diz respeito ao processo de refletir sobre o processo de aprender e de como aprender; e (iv) ‘aprendizado não linear’ que considera um contexto atual no qual a vastidão e o caos do conhecimento fazem com que os objetivos, os conteúdos e os caminhos de aprendizado não sejam predefinidos (Blaschke; Kenyon; Hase, 2014).

Segundo Hase e Kenyon (2013), a heutagogia é uma abordagem diferente que tem sido acolhida por pessoas que trabalham no setor de educação. Começou a ser difundida com estudantes de pós-graduação e vem sendo aplicada de forma mais abrangente, desde estudantes de ensino fundamental até dentro dos processos de aprendizagem organizacional. Os autores frisam que a heutagogia não busca substituir outras formas de aprendizado e nem deve ser apontada como método primário de aprendizagem para todas as situações, sobretudo, em determinados contextos nas quais as abordagens mais didáticas e pedagógicas se fazem necessárias.

Glassner e Back (2020) são favoráveis ao uso de uma abordagem heutagógica em ambientes onde o conhecimento e as informações, que crescem e podem mudar diariamente, são compartilhados de forma *online*. Embora os autores façam essa colocação ao tratar do ensino superior, infere-se que a heutagogia pode representar uma alternativa educacional para contornar os desafios na aprendizagem organizacional apresentados anteriormente, como o fato de ter que lidar com um aumento exponencial de informações, que são transmitidas e adquiridas em diferentes formas e ferramentas tecnológicas assíncronas.

A tecnologia tem seu papel fundamental no auxílio da aprendizagem ao longo da vida e no desenvolvimento de habilidades profissionais. Nesse sentido, cabe ressaltar que um dos aspectos da heutagogia é a incorporação de ferramentas inovadoras por meio de um processo de aprendizagem autodirigido (Glassner; Back, 2020). Nessa mesma direção, Blaschke (2021) afirma que a heutagogia é uma abordagem que pode apoiar o desenvolvimento de habilidades

de aprendizado ao longo da vida e de aprendizado autodeterminado em contextos *online* e não lineares. Para ilustrar com mais clareza, com base em alguns estudos, a autora cruzou os princípios de heutagogia com as principais habilidades de aprendizado ao longo da vida, conforme mostra o quadro 1.

Quadro 1: Princípios da Andragogia e aprendizado ao longo da vida

Princípios da heutagogia	Habilidades de aprendizado ao longo da vida
Agência do aprendiz	Aprendizado ativo; estratégia de aprendizagem; criatividade, flexibilidade; liderança; agilidade; autodirecionamento; motivação intrínseca; autogestão; autorregulação.
Autoeficácia e capacidade	Autoeficácia; tolerância por ambiguidade.
Reflexão e metacognição	Reflexão; pensamento analítico e crítico; inovação; resolução de problemas complexos; ideação; autorregulação; dar sentido a algo.
Aprendizado não linear	Aprendizado ativo; estratégia de aprendizagem; colaboração, cooperação; competência comunicativa; letramento digital; uso de tecnologia.

Fonte: Adaptado de Blaschke (2021)

Blaschke (2021) acredita na abordagem heutagógica como alternativa educacional para suprir as rápidas demandas de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos no âmbito profissional. Hase (2009) argumenta que a gestão de conhecimento tem sido um item crítico dadas as constantes mudanças da força de trabalho. Whiting (2020), por exemplo, estima que 50% dos empregados precisarão de *reskilling* — ou seja, requalificação ou reciclagem de habilidades.

No seu artigo do Fórum Econômico Mundial, Whiting (2020) apresenta uma projeção das habilidades mais exigidas em 2025. Segundo a autora, essas habilidades apresentam uma consistência em estudos feitos desde 2016. Ao analisar as primeiras habilidades da lista, nota-se uma predominância de aspectos que envolvem competências cognitivas como pensamento crítico, inovação, resolução de problemas complexos e capacidade analítica. Essa tendência pode ser corroborada com a afirmação de Hase (2009), que aponta que a compreensão da aprendizagem vai evoluir à medida que se avance nas descobertas sobre as funcionalidades do cérebro e da interação entre cognição e emoção.

Compreender o funcionamento da aprendizagem não é uma responsabilidade exclusiva das instituições educacionais, cabendo aos locais de trabalhos entenderem as melhores

alternativas de aproveitar, armazenar e compartilhar os aprendizados (Hase, 2009). A abordagem heutagógica, quando aplicada no contexto profissional, pode ser uma tentativa viável de adaptar os processos de aprendizagem a uma conjuntura de rápidas mudanças na forma de trabalhar e se comunicar como consequências dos avanços tecnológicos. A presente pesquisa, portanto, se propõe a aprofundar em um dos princípios da heutagogia: a metacognição.

2.6. Metacognição

Blaschke (2017) afirma que um dos princípios-chave que compõem o aprendizado heutagógico é a metacognição. Segundo Da Rosa (2020), os primeiros estudos sobre metacognição surgiram no início de 1900 e o termo foi cunhado nos anos 1970 pelo psicólogo John Flavell. A metacognição, na visão de Flavell (1976, p. 232, tradução nossa), “refere-se ao conhecimento que se tem dos próprios processos e produtos cognitivos ou qualquer assunto relacionado a eles, por exemplo, as propriedades relevantes da aprendizagem de informações ou dados”.

Além dos avanços nos estudos conduzidos pelo próprio Flavell, o termo metacognição ganhou maior notoriedade a partir da década de 1990. Ainda que o construto seja definido de forma simplificada como o processo de “pensar sobre o pensamento”, para Livingston (2003), a metacognição gera muito debate, uma vez que pode ser confundida ou até mesmo usada de forma intercambiável com outros termos como, por exemplo, a autorregulação ou autoeficácia. Souza (2015) aponta também possíveis diferenças na maneira como estudiosos conceitualizam a metacognição, mas conclui que há um consenso entre aqueles que se dedicam ao assunto no que tange à importância de trabalhar habilidades metacognitivas como fortalecimento do processo de aprendizagem.

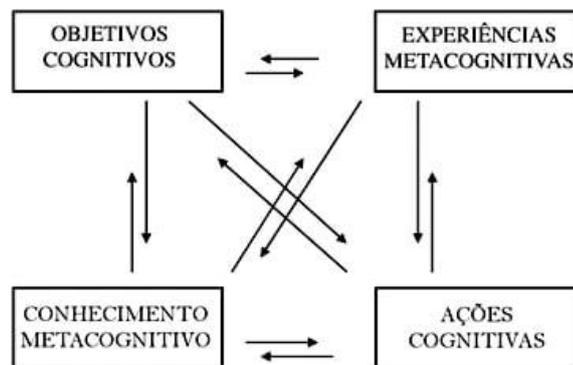
Os textos seminais de Flavell (1987), que discorrem sobre o tema dentro da Psicologia Cognitiva, também corroboram com o fato de haver uma relação positiva entre o desenvolvimento de habilidades metacognitivas e o processo de aprendizado. Para ele, é por meio do processo consciente de determinada dificuldade que são desenvolvidas as experiências cognitivas e afetivas na aprendizagem. Souza (2015) traz a definição de metacognição no contexto de aprendizagem:

No que concerne às estratégias metacognitivas, elas estão relacionadas à capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos, o que permite ir muito

além da apreensão de noções baseadas unicamente em fatos. Saber quais estratégias escolher, como aplicá-las, quando e onde as adotar são condições necessárias para uma aprendizagem eficaz (Souza, 2015, p. 40).

Mesmo que haja uma série de estudos mais recentes, a maior parte da literatura atual tem como base a compreensão do modelo metacognitivo desenvolvido à luz dos estudos de Flavell, como apresentado na figura 3. Segundo o modelo, a metacognição compreende a relação entre objetivos cognitivos, as ações cognitivas, o conhecimento metacognitivo e as experiências metacognitivas.

Figura 3: Modelo de metacognição de Flavell (1987)



Fonte: Adaptado por Mayor et al. (1995, p. 32)

A partir da descrição de Jou e Sperb (2006), exemplifica-se o modelo conforme segue:

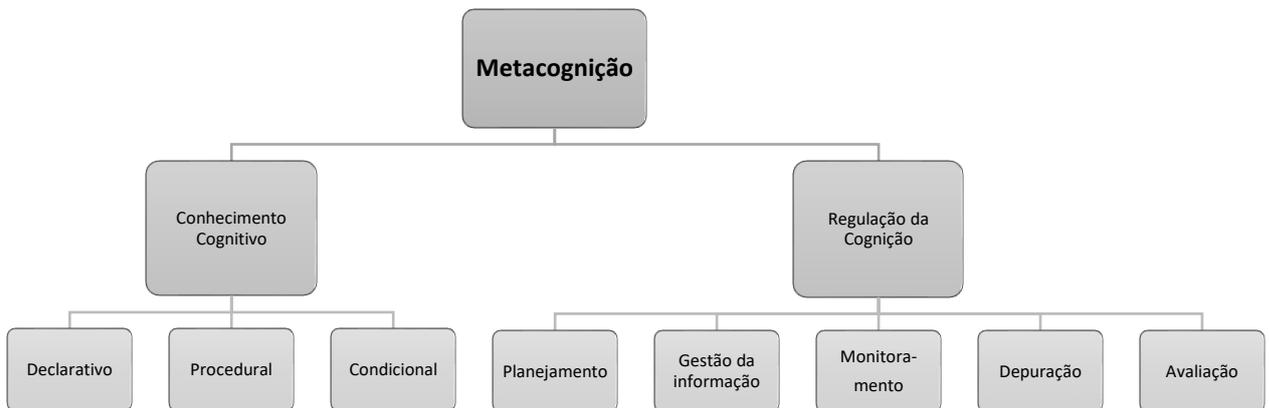
(a) os objetivos cognitivos se referem às metas de aprendizagem a serem alcançadas — ex.: João, gestor menos experiente, precisa escrever um plano de negócios pela primeira vez; (b) as ações cognitivas se referem às realizações para atingir tais metas — ex.: conversar com colegas mais experientes para tirar dúvidas sobre o desenho de um plano de negócios; ver vídeos sobre o assunto; consumir literatura sobre o tema etc.; (c) o conhecimento metacognitivo se refere ao conhecimento adquirido pelo indivíduo com relação ao todo cognitivo: conhecer-se, conhecer o grau de complexidade da tarefa e ter conhecimento de estratégias para atingir os objetivos cognitivos — ex.: João sabe que tende a aprender melhor quando estuda sozinho e pelas manhãs; ele tem noção que há diversos modelos de planos de negócios na internet e seguir esses modelos pode deixar a tarefa menos complexa, e, por fim, tem consciência de que pode usar estratégias como copiar partes do modelo, fazer adaptações etc.; (d) as experiências metacognitivas descrevem a consciência dos sentimentos e experiências cognitivas e afetivas que acompanham cada empreendimento cognitivo — ex.: João está ciente de que se deixar para

escrever o plano muito próximo do prazo estabelecido pelo chefe, ele pode ficar aflito e não aprender com a eficiência e excelência necessárias para o objetivo proposto.

A partir dos estudos de Flavell, outras formas de sistematizar o construto da metacognição surgiram e trouxeram diversas influências e conexões sobre o tema. Segundo Boszko, Rosa e Delord (2023), a metacognição pode, por vezes, ser interpretada como um construto confuso por conta de sua natureza multifacetada. Entretanto, os estudos evidenciam a sua importância na potencialização do processo de aprendizagem.

Uma das contribuições relevantes nos estudos de metacognição foi o *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI), instrumento psicométrico criado por Schraw e Dennison (1994), cujo objetivo é mensurar a consciência do processo metacognitivo de maneira rápida e objetiva. Os 52 itens que compõem o instrumento estão classificados em aspectos-chave que definem metacognição, assim como ilustra a figura 4.

Figura 4: Classificação do MAI



Fonte: Schraw e Dennison (1994, p. 475)

Segundo Schraw e Dennison (1994), os tipos de conhecimentos cognitivos são: (a) conhecimento declarativo: atrelado ao autoconhecimento e reconhecimento que o indivíduo tem sobre suas preferências, forças e fraquezas; (b) conhecimento procedural: diz respeito aos procedimentos e estratégias para consumir conhecimento — ex.: resumir e sublinhar; e (c) conhecimento condicional: está ligado às circunstâncias que impactam na aprendizagem como, por exemplo, ter consciência do porquê de uma estratégia numa determinada situação funcionar melhor e como a mesma deve ser aplicada. Vale ressaltar que as estratégias podem ter um carácter, ora cognitivo, ora metacognitivo. Para Boruchovitch (2001), as estratégias cognitivas envolvem ações diretamente ligadas ao processo de aprender e como a informação será retida.

Já as estratégias metacognitivas são processos individuais de consciência da cognição por meio de planejamento, monitoramento e regulação.

Boruchovitch e Góes (2020) citam que há diversos estudos que ressaltam a relevância de aplicar estratégias cognitivas na aprendizagem autônoma. Dembo (1994) descreve tais estratégias da seguinte forma: (a) estratégias de ensaio: fazer repetição, cópia, sublinhar etc.; (b) estratégias de elaboração: fazer resumos, paráfrases, analogias etc.; e (c) estratégias de organização: fazer roteiros e mapas para selecionar ideias e conceitos.

Enquanto as estratégias de ensaio tratam a informação, de maneira mais superficial, as estratégias de elaboração e organização possibilitam seu processamento mais profundo, pois requerem dos estudantes a compreensão e a transformação da informação em suas próprias palavras, a conexão das novas informações com as já existentes na estrutura cognitiva e a criação de estruturas gráficas que confirmam mais significado ao conteúdo a ser aprendido (Boruchovitch; Góes, 2022, p. 20).

De acordo com Schraw e Dennison (1994), os aspectos que compõem a regulação da cognição são o planejamento, a gestão da informação, o monitoramento, depuração e, enfim, a avaliação. Os autores apontam que essas são as atividades metacognitivas que apoiam o indivíduo a controlar a aprendizagem.

O ‘planejamento’ da aprendizagem envolve estabelecer metas, analisar a tarefa e gerenciar o tempo (Boruchovitch; Góes, 2022). Dembo e Seli (2020) citam que a fase crucial ao planejar a aprendizagem é o estabelecimento de metas e se identificar com elas. É a partir do estabelecimento de metas que se dá outros passos, como considerar os recursos a serem usados e o tempo necessário para se desenvolver.

No que diz respeito à ‘gestão da informação’, Schraw e Dennison (1994) elencam alguns fatores-chave, como a necessidade de organizar a informação e colocá-la em padrões para que a aprendizagem ocorra. Os autores também abordam aspectos como foco, concentração e memória. A memória, inclusive, era o objeto inicial de estudo de Flavell.

O ‘monitoramento’ consiste na capacidade do indivíduo de realizar uma reflexão e julgamento frequente, em nível mais avançado, a respeito da própria aprendizagem (cognição) e dos processos pelos quais aprende (metacognição) antes, durante e depois de uma determinada ação cognitiva. O monitoramento pode ser feito por meio de diários, questionários, testes, entrevistas, *feedback*, discussões em grupo, autorreflexão e autoquestionamento (Boruchovitch; Góes, 2022). Uma forma, por exemplo, de se autoquestionar, é a pessoa se perguntar se ela conseguiria explicar para alguém um texto que acabou de ler ou um vídeo que acabou de assistir.

A partir do monitoramento, é possível corrigir os erros e lidar com dúvidas que não estão claras. Esse processo é a fase de ‘depuração’, que pode ser feita de maneira autônoma ao fazer suposições ou até mesmo por meio de apoio de outras pessoas. Finalmente, a última dimensão da regulação da cognição do MAI é o processo de ‘avaliação’, que consiste em se autoavaliar depois de uma tarefa e de identificar formas mais eficazes de aprender algo. Nimehchisalem e Bhatti (2019), ao fazerem uma revisão de literatura ampla sobre o tema, descrevem que a autoavaliação contempla: identificar as capacidades individuais e subjetivas; considerar os mecanismos afetivos e cognitivos no processo de aprendizagem; assumir responsabilidade sobre o desempenho da aprendizagem; realizar um processo formativo e contínuo de análise do próprio desempenho; e refletir sobre a qualidade do trabalho por meio de objetivos e critérios explícitos.

A avaliação é, provavelmente, a etapa mais crucial do processo metacognitivo, pois está relacionada com o processo de autorreflexão, que para Tarricone (2011), é a auge do processo metacognitivo. A autora traz exemplos de pensamentos filosóficos e faz uma relação entre a reflexão e o construto da metacognição. Souza (2015) cita a famosa frase de Sócrates “só sei que nada sei” como uma evidência de que o processo de refletir sobre o pensamento acompanha a humanidade há muito tempo. Apresentada a importância do processo de metacognição na aprendizagem, o subitem seguinte se propõe a analisar o construto no contexto profissional.

2.7. Metacognição na aprendizagem organizacional

O tema metacognição tem se mostrado cada vez mais presente no contexto de aprendizagem em geral. Ao analisar a relevância de trabalhar metacognição em tal contexto, infere-se que dentro da aprendizagem organizacional, o efeito de introduzir tais habilidades podem ser igualmente positivo e significativo.

Nota-se que há espaço de crescimento na quantidade de pesquisas acadêmicas que relacionam o construto de metacognição no âmbito profissional e que relacionem a aprendizagem com o desempenho no trabalho. Contudo, há indícios fortes de que explorar a temática é pertinente e há estudos que comprovam a aplicabilidade de metacognição em ambientes corporativos. Segundo Conway-Smith (2023), frente ao avanço das tecnologias da informação, a metacognição fornece apoio no desenvolvimento de competências necessárias para que os funcionários planejem, filtrem, classifiquem e analisem os dados e informações de forma eficaz.

Lyons e Bandura (2019), ao investigarem a correlação de metacognição e o desempenho no trabalho, tomaram como base a literatura relacionada às áreas de psicologia, educação e ciências cognitivas que conversam com um estudo exploratório que busca aproximação no contexto de negócios. O objetivo da pesquisa conduzida pelos autores foi o de fazer uma análise correlacional sobre métricas de desempenho e aplicação de estratégias metacognitivas de um grupo específico de funcionários. O estudo não comprovou, por exemplo, uma relação de causa e efeito de metacognição sobre o desempenho no trabalho, mas a pesquisa de Lyons e Bandura (2019) mostra que, mesmo que com as limitações explicitadas, há evidência inicial positiva em relação à efetividade da aplicação de processos de autorregulação da aprendizagem no âmbito profissional.

McCarthy e Garavan (2008) consideram que o desenvolvimento de habilidades metacognitivas pode ser aplicado no ambiente de trabalho uma vez que há o entendimento de que um processo de aprendizagem eficaz envolve a prática e elaboração consciente sobre atitudes, estratégias e reflexões dos indivíduos. Os autores reforçam que o tema metacognição deve ser considerado pelas áreas de recursos humanos nas organizações.

De acordo com Conway-Smith (2023), a metacognição pode influenciar positivamente a aprendizagem organizacional por alguns motivos como: melhorar a capacidade do indivíduo de resolver problemas de forma mais criativa, aprimorar a maneira de se comunicar e colaborar, reduzir o estresse mental e aumentar o senso de responsabilidade dos profissionais em relação ao seu desenvolvimento, aprendizado e desempenho no trabalho. O autor sugere um ciclo (Figura 5) que mostra como usar a metacognição, a partir da definição de metas no trabalho.

Figura 5: Ciclo Metacognitivo



Fonte: Conway-Smith (2023, p. 21, tradução nossa)

Consoante o ciclo, o indivíduo, a princípio, avalia a tarefa a ser feita no trabalho (o que precisa ser feito e por que); depois, ele analisa as fortalezas e fraquezas em se fazer a tarefa; em

seguida, planeja qual é a meta e quais serão os recursos e os passos para alcançá-la; aplica as estratégias necessárias durante o processo, monitora o progresso e, por fim, reflete, por meio de autoavaliação, para ajustar a sua abordagem e corrigir a rota. O ciclo apresentado pelo autor pode ser complementado por um estudo de Nora, Broietti e Corrêa (2021), que descrevem as três principais dimensões do conhecimento metacognitivo, que são: (1) Pessoal; (2) Tarefa; e (3) Estratégia. A dimensão ‘pessoal’ diz respeito ao conhecimento que a pessoa tem de si própria (intraindividual) e do outro (interindividual), no que tange ao funcionamento cognitivo e afetivo. A ‘tarefa’ é o conhecimento sobre como lidar com determinada informação e ter consciência do grau de complexidade de absorvê-la, por exemplo. A dimensão ‘estratégia’ é a consciência sobre os meios, recursos, ações cognitivas e metacognitivas utilizadas para alcançar os objetivos de aprendizagem.

Conway-Smith (2023) destaca a relevância da metacognição em posições de liderança. Para ele, liderar de maneira efetiva demanda um alto grau de consciência dos líderes sobre os seus próprios pensamentos, emoções e os fatores que os influenciam. O autor ainda lista vantagens de os gestores aperfeiçoarem suas habilidades metacognitivas: apropriar-se do pensamento; desenvolver mentalidade de crescimento em vez de mentalidade fixa; aprender a ter autocontrole e se comunicar mais estrategicamente; e tornar o pensamento mais explícito e estratégico, conectando-se com os outros. Para o pesquisador, as habilidades metacognitivas podem ser ensinadas por meio de capacitação adequada. Ele sugere algumas práticas como: encorajar membros dos times a refletirem sobre os próprios pensamentos durante reuniões; permitir que os funcionários no trabalho tenham mais autonomia para desenvolver suas próprias metas de desenvolvimento profissional; incorporar práticas de meditação para aumentar o nível de consciência do pensamento e emoções; estimular a busca contínua de *feedback* dos colegas; e utilizar-se de estratégias cognitivas como mapas mentais em reuniões nas quais é necessária a busca de soluções mais criativas e inovadoras.

Recomenda-se a inserção de habilidades metacognitivas no desenho de currículos de qualquer segmento educacional para tornar os aprendizes mais responsáveis pelo seu próprio aprendizado (Souza, 2015). As práticas mais explícitas de como treinar metacognição, citadas acima por Conway-Smith, convergem com essas recomendações. Inclusive, no seu vídeo apresentando no TEDxCarletonUniversity, Conway-Smith (2023) reforça que o entendimento de metacognição pode ajudar indivíduos a gerenciar as fontes de estresses intensas da vida moderna.

Com o intuito de buscar formas ainda mais explícitas de abordar a metacognição no trabalho, Souza e Giordano (2023) sugerem um programa de estudos sobre metacognição na

educação profissional, visando potencializar a aprendizagem no trabalho, como mostra o quadro 2. O conteúdo programático pode ser adaptado a diferentes realidades profissionais e serve como base inicial para os itens de consciência que podem inseridos em capacitações e aprimorados com literatura adicional, conforme necessidade dos participantes.

Quadro 2 - Conteúdo programático de metacognição para Educação Corporativa

Aula	Macrotema	Descrição de conteúdo
1	Conhecimento Declarativo Conhecimento sobre a aprendizagem e as habilidades cognitivas individuais	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação dos meus pontos intelectuais fortes e fracos; • Identificação de assuntos que tenho mais e menos interesse e o impacto disso no aprendizado; • Priorização das informações que devo aprender: o que é esperado que eu aprenda (o que é relevante <i>versus</i> o que é interessante); • Pensamento crítico e autocrítico na aprendizagem; • Importância da memória no aprendizado.
2	Conhecimento Processual Conhecimento sobre como usar as estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Como eu organizo e me refiro às técnicas que já conheço e já funcionaram no passado; • Como tornar consciente o uso das estratégias; • Entendimento de informação geral <i>versus</i> informação específica; • Estratégias de ensaio: repetição, cópia, sublinhagem etc.; • Estratégia de elaboração: resumos, paráfrases e analogias etc.; • Estratégia de organização: roteiros, mapas mentais etc.
3	Conhecimento condicional Conhecimento sobre quando e por que usar as estratégias	<ul style="list-style-type: none"> • Identificação das estratégias de acordo com os propósitos de aprendizado; • Utilização de informações prévias para me ajudar a assimilar conteúdos novos; • Avaliação do grau de eficácia das estratégias de estudo; • Compensar as fraquezas com as forças; • A importância da motivação nos estudos; • Como lidar com as emoções nos estudos.
4	Planejamento Planejamento, definição de metas e alocação de recursos	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelecimento de metas de aprendizado de acordo com a relevância e impacto no trabalho; • Como seguir instruções de materiais e tarefas de maneira eficaz; • Como selecionar alternativas para resolver um problema; • Organização de tempo no aprendizado; • Estabelecimento de ritmo e cadência nos meus estudos; • Análise do material que estudo de forma crítica, questionando quem os desenhou.
5	Gestão da informação Implementação de estratégias e heurísticas que ajudam a gerenciar informações	<ul style="list-style-type: none"> • Atenção e concentração para consumir informações que sejam relevantes; • Construção de imagens e diagramas para auxiliar meus estudos; • Criação de exemplos e tradução de conceitos com minhas próprias palavras; • Divisão dos estudos por partes menores.
6	Monitoramento Autoavaliação da sua aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Análise frequente do cumprimento das metas de aprendizado; • Análise frequente das alternativas para resolução de problemas; • Utilização das estratégias durante o estudo: adaptações, trocas e abandono das técnicas; • Revisão de material, conceitos e informações.
7	Depuração Estratégias utilizadas para corrigir erros de desempenho	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado com os colegas; • Lidar com dúvidas e informações que não estão claras; • Avaliação de suposições ao ficar confuso; • Lidar e aprender com os erros de forma eficaz.

8	<p>Avaliação</p> <p>Análise efetiva do desempenho</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Como se autoavaliar depois de uma tarefa; • Identificação de formas mais eficazes de se fazer uma tarefa/de aprender algo; • Criação de resumos e registro das informações já consumidas; • Como buscar apoio dos pares e líderes no processo de avaliação e reflexão sobre seu desempenho e aprendizagem.
---	--	---

Fonte: Giordano e Souza (2023, p. 10)

Giordano e Souza (2022) tomaram como base para o conteúdo programático o *Metacognitive Awareness Inventory* (MAI), instrumento psicométrico criado por Schraw e Dennison (1994), como já citado no referencial teórico desta pesquisa. Segundo os autores, estudos indicam que o MAI é tido como um instrumento ainda muito usado em referências teóricas recentes sobre metacognição e há evidência de publicações científicas mais recentes que abordam o instrumento em contextos sobre a aprendizagem do adulto, seja no âmbito da educação profissional, da aprendizagem organizacional ou do ensino superior.

No que tange ao mapeamento do estado da arte, cabe ainda elucidar que se constata espaço para estudos recentes em relação à aplicação direta de metacognição no processo de aprendizado no trabalho. Esse dado justifica o fato de que aproximadamente 40% das referências utilizadas nesta pesquisa são obras e textos dos últimos 5 anos, 20% são estudos entre 6 e 10 anos e o restante são produções datadas com mais de 11 anos. Nota-se, ainda, que obras seminais são frequentemente utilizadas em pesquisas mais recentes. Esse cenário é um dos motivos que sustentam a escolha de se conduzir uma pesquisa de caráter exploratório, método este que será melhor detalhado no capítulo seguinte.

3. MÉTODO

Esta seção aborda as justificativas para escolha do método de pesquisa, os seus procedimentos e a sua relação com os objetivos gerais e específicos da dissertação. Assim, vale retomar que a presente dissertação se estabelece como pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, conduzida por meio de estudo de caso. Na pesquisa qualitativa, os fenômenos são explorados pela ótica dos participantes — indivíduos ou pequenos grupos de pessoas feitos em ambientes naturais e em contextos específicos. Busca-se compreender e aprofundar as experiências, pontos de vista, opiniões e significados dos pesquisados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013). O enfoque qualitativo é selecionado, principalmente, para abordar temas pouco explorados, como é a aplicabilidade de metacognição na educação corporativa (Creswell, 2007).

Gil et al. (2002) afirma que as pesquisas exploratórias objetivam gerar maior familiaridade com o tema, a fim de torná-lo mais explícito ou criar hipóteses, aprimorando ideias ou facilitando a descoberta de intuições. Na maioria das situações, esse tipo de pesquisa envolve levantar bibliografia sobre o assunto, entrevistar pessoas sobre experiências práticas com o problema de pesquisa e analisar exemplos que ajudem na compreensão dos fenômenos estudados. O autor ressalta que o planejamento da pesquisa exploratória é flexível e, na maioria dos casos, tende a ser conduzido por meio de estudo de caso.

Segundo Yin (2001), o estudo de caso não objetiva representar uma amostragem e, sim, expandir e generalizar teorias. O autor menciona que há cinco componentes importantes que formam os estudos de caso: questões de um estudo; proposições, quando houver; unidade(s) de análise; lógica que une os dados às proposições; e critérios para a interpretação das descobertas. Esses componentes são a base da construção dos procedimentos realizados nesta dissertação.

Cumpre salientar que, a princípio, o estudo questiona como promover iniciativas de reflexão e discussão sobre metacognição no contexto de aprendizagem organizacional e parte do pressuposto que conduzir tais iniciativas colabora sistematicamente com o desenvolvimento profissional de gestores dentro uma abordagem mais heurística. A pesquisa é elaborada por meio dos seguintes estágios: (1) relato do processo de desenvolvimento do curso, que tem como alicerce a fundamentação teórica e a definição de quem constitui o “caso” estudado, ou seja, os indivíduos pesquisados; (2) condução de um questionário inicial, elaborado com base na metodologia *Net Promoter Score* (NPS®), para identificar rapidamente os aspectos mais úteis do curso; (3) a realização de entrevistas focais, que buscam coletar mais dados relevantes para

o atingimento dos objetivos desta pesquisa; e (4) apresentação da proposta final do curso síncrono.

3.1. Estágio um – Processo do desenvolvimento do curso e definição dos participantes

Os estudos existentes sobre aprendizagem têm evidenciado a importância de promover mais autonomia e responsabilidade do aprendiz adulto trabalhador, que precisa se adaptar às mudanças constantes que o avanço rápido das tecnologias impõe. Além disso, sabe-se que abordagens que estimulam a aprendizagem autodirigida, como a heutagogia, têm ganhado cada vez mais espaço nas discussões de desenvolvimento e aprendizagem no trabalho. O construto de metacognição, princípio heutagógico, é estudado desde muito tempo e começa a ganhar mais evidência nesse cenário de transformações.

A fundamentação teórica abordou a relevância da metacognição no contexto de aprendizagem profissional. Contudo, nota-se que ainda não está claro como as organizações podem capacitar os profissionais para que eles desenvolvam suas habilidades metacognitivas de forma concreta. Assim, propõe-se que seja relevante promover discussões sobre metacognição que auxiliem os profissionais a sistematizarem o seu desenvolvimento autônomo.

Diante do problema de pesquisa, seria essencial que fosse analisado, na prática, o impacto de introduzir o conhecimento de metacognição em iniciativas de educação corporativa. Ao fazer um levantamento bibliográfico, não foi possível encontrar nenhum material de capacitação que abordasse o desenvolvimento de habilidades metacognitivas em programas educacionais no âmbito profissional. Assim, decidiu-se desenhar e aplicar um curso com base na pesquisa de Giordano e Souza (2023), que apresentaram uma proposta de programa de estudos com objetivo de potencializar o aprendizado do adulto por meio da metacognição. O conteúdo programático sugerido pelos autores está descrito no referencial teórico deste trabalho, conforme apresentando anteriormente no quadro 2.

A partir dessa proposta, foram desenhadas 8 sessões de 60 minutos. Os encontros foram conduzidos de forma remota e síncrona pela plataforma Zoom. As aulas contaram com apresentação de *slides* (Google Slides) como material de apoio. Os elementos abordados foram baseados nos itens do MAI, enriquecidos e endossados com conhecimentos e teorias presentes no referencial teórico desta pesquisa. Ao término de cada encontro, os participantes eram encorajados a fazer atividades de maneira assíncrona, como assistir vídeos ou ler artigos.

O desenho de cada sessão e a escolha das atividades foram construídos a partir de princípios andragógicos, conforme descrito no quadro 3. No primeiro encontro, foi utilizado parte do tempo inicial para apresentar o contexto da aplicação do curso e da construção dessa dissertação, bem como de introduzir a definição e o cenário histórico, de forma breve, sobre o construto da ‘metacognição’. Ainda, na primeira aula, foram estabelecidos alguns combinados que objetivavam potencializar o nível de participação e engajamento, a saber: fazer perguntas sempre que necessário; sentir-se à vontade para expressar a opinião livremente, mesmo em momentos de discordância ou não entendimento; buscar sempre refletir sobre a relação do conteúdo apresentado com situações práticas no trabalho; compartilhar qualquer material ou ideia ao longo das sessões, quando pertinente; e qualquer pergunta não imediatamente respondida pelo mediador seria investigada ao longo da semana — fato que, inclusive, pôde contribuir com a pesquisa em si.

Quadro 3 - Princípios da Andragogia e a sequência das aulas

Sequência	Descrição	Princípios andragógicos enfatizados em cada fase da sessão Knowles et al. (1998)
<p>CONTEXTO/ REVISÃO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes eram encorajados a relembrar o conteúdo da sessão anterior por meio de atividades como: associação de imagens; completar frases com palavras-chave etc. • Havia uma discussão inicial sobre as atividades assíncronas: dúvidas e comentários; • Participantes eram convidados a compartilhar se o conceito abordado na aula anterior gerou alguma reflexão no trabalho ao longo da semana. <p>Esta etapa foi válida a partir da segunda sessão. O início do primeiro encontro constituiu de apresentação do contexto da dissertação e os conceitos gerais sobre metacognição.</p>	<p>Convidar os participantes a pensarem sobre como os conceitos da aula com o trabalho está relacionado com o princípio de ‘prontidão para aprender’, no qual os conteúdos devem estar conectados com situações da vida do aprendiz; e com o princípio da ‘orientação da aprendizagem’, que busca trazer os conceitos para o contexto real.</p>
<p>APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO</p>	<ul style="list-style-type: none"> • O objetivo de cada sessão (conforme listado no quadro 2) era apresentado de forma explícita. A sessão 1, por exemplo, foi: <p>(a) <i>Apresentar o contexto do minicurso e da pesquisa de mestrado sendo realizada;</i> (b) <i>Apresentar e discutir o conceito geral de metacognição, fazendo uma relação com a educação profissional;</i> (c) <i>Abordar o ‘conhecimento declarativo’: conhecimento sobre a aprendizagem e as habilidades cognitivas individuais.</i></p>	<p>Apresentar o objetivo da sessão de forma clara está relacionado com o princípio da ‘necessidade de aprender’, no qual o estudante tem consciência, de forma transparente, do conteúdo a ser ensinado.</p>

DISCUSSÃO EM GRUPO	<ul style="list-style-type: none"> • Antes de apresentar teorias ou conceitos supostamente novos, os participantes eram encorajados a discutirem entre si perguntas que seriam posteriormente respondidas na fase seguinte. 	Ao estimular a discussão, considera-se o princípio de 'experiência prévia' do aprendiz, em que experiências passadas podem apoiar a assimilação do que está sendo aprendido no presente.
EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS	<ul style="list-style-type: none"> • Os participantes eram expostos ao conteúdo teórico e conceitos por meio de textos ou vídeos; • Mesmo sendo um momento mais expositivo, os partilhantes tinham liberdade de perguntar e comentar sempre que necessário. 	Dar a oportunidade de perguntar e comentar pode potencializar os princípios de: 'motivação para aprender' , pois os participantes tendem a fazer comentários e dar exemplos que relacionam o conteúdo com situações pessoais ligadas aos seus valores intrínsecos; e 'necessidade de saber do aprendiz' , pois as dúvidas feitas em tempo real podem sanar anseios sobre o que, como e o porquê de aprender as coisas.
ATIVIDADE PRÁTICA	<ul style="list-style-type: none"> • Essas atividades tinham como objetivo refletir a aplicação dos conceitos previamente apresentados com situações cotidianas reais do trabalho. Exemplo da sessão 1: <i>Considere sua atual posição de gestão. Seu líder sugere que você monte seu plano de desenvolvimento individual (PDI) anual. Organize o processo de desenvolvimento do seu plano: qual(is) habilidades e competências você planeja desenvolver; como: quais ferramentas e processos podem te ajudar?</i> 	A natureza dessas atividades está relacionada com todos os princípios já citados anteriormente, com ênfase na 'prontidão para aprender' e 'orientação da aprendizagem' . Nesse momento, os participantes têm com mais clareza a aplicabilidade imediata do conteúdo da aula em situações reais do trabalho.
FECHAMENTO	<ul style="list-style-type: none"> • Próximo ao fim de cada sessão, de maneira breve e informal, os participantes eram convidados a compartilhar: <i>O que você leva de hoje? Dos assuntos tratados, o que mais gostaria de investigar?</i> 	Essa reflexão final permite que os estudantes se conectem mais intrinsecamente com o conteúdo, o que pode potencializar o princípio da 'motivação para aprender' .
ATIVIDADE ASSÍNCRONA	<ul style="list-style-type: none"> • Ao final, era recomendado uma ou duas atividades a serem feitas ao longo da semana com duração aproximada de uma hora — exemplos: leitura de artigos; desenhar planos de desenvolvimento; assistir vídeos etc. 	Essas atividades encorajam autonomia e autodirecionamento do estudante, aspectos do princípio do 'conceito de si do aprendiz' .

Fonte: Autor (2024)

A abordagem heutagógica estava compreendida em uma das tarefas principais do curso, na qual os participantes foram solicitados a refletir sobre qual ou quais competências eles gostariam de desenvolver no curto e médio prazo e qual(is) seria(m) o(s) procedimento(s) para atingir suas metas de aprendizado, quais os materiais a serem usados e como se autoavaliariam ao longo do processo. Essa atividade foi apresentada no quarto encontro e foi sendo desenvolvida até o término do curso, quando os participantes eram instruídos a finalizar os seus planos de desenvolvimento individuais e a refletir sobre todo o conhecimento e habilidades metacognitivas que seriam empregadas para ajudá-los nessa jornada de autodesenvolvimento.

O curso foi realizado com nove gestores de unidades pertencentes a uma rede de escolas de inglês renomada no Brasil. Trata-se de uma organização sem fins lucrativos e, portanto, não visa acúmulo de capital para o lucro de diretores e donos. Entretanto, a organização não recebe apoio financeiro de nenhum outro grupo e depende de seus próprios recursos para se manter sustentável no mercado. Nesse caso, os resultados financeiros superavitários são perseguidos e eles representam mais investimentos para a própria organização e seus alunos.

A administração da escola estabelece metas de vendas de seus cursos e serviços educacionais e controla seus custos e despesas, competindo como qualquer outra concorrente do mercado de ensino de inglês. Isso implica que seja exigido de seus funcionários administrativos alto desempenho para que a instituição continue operacionalmente viável.

Os nove gestores que compõem este estudo de caso são profissionais contratados em regime CLT. O desempenho dessas pessoas é medido por critérios como metas de vendas, resultado financeiro e nível de satisfação dos alunos, entre outros. São profissionais que precisam responder às demandas atuais de um mercado competitivo e em constante transformação, que exige aprendizado e desenvolvimento proporcionais. Levando em consideração o escopo de atuação desses gestores, tem-se uma grande amplitude, já que são responsáveis pela gestão comercial das equipes locais de vendas, pela gestão acadêmica dos professores de suas unidades e ainda pelo controle de diversos processos administrativos e operacionais que envolvem os times de vendas e as equipes acadêmicas. São também responsáveis pela experiência dos estudantes e de processos relacionados à manutenção predial. Suas atribuições são diversas e exemplificam bem os desafios trazidos no referencial teórico sobre a amplitude de atuação de um gestor

No que diz respeito ao aprendizado e preparação dessas pessoas, afirma-se que, em geral, recebem uma formação inicial síncrona sobre as responsabilidades do cargo. Ao longo do trabalho, há diversas reuniões de alinhamento e acordos anuais de planos de desenvolvimento individuais. Desde o ano de 2020, com a chegada da pandemia, o número de e-mails, comunicação em vídeo, em texto, treinamentos remotos (gravados ou não) aumentou significativamente. Ademais, os processos administrativos e acadêmicos da escola passam por mudanças numa frequência jamais notada, desde a implementação de sistemas a alterações no modelo de negócio em si.

Os nove profissionais fazem parte de um total de 18 gestores de unidades que formam um time regional, cujas escolas em que atuam estão situadas, na maioria, dentro da capital de São Paulo e região do ABCD. Ressalta-se que o autor desta dissertação é o gerente executivo regional que lidera diretamente todos esses gestores. Os profissionais foram convidados de

forma voluntária a participarem do curso sobre metacognição. O curso foi anunciado por e-mail, de forma muito breve e sem detalhes, e as inscrições foram coletadas via *Google Forms* (Apêndice A). Basicamente, os respondentes sinalizavam interesse em fazer o curso e respondiam à seguinte pergunta: “O que lhe motivou a se inscrever e participar do curso/grupo de estudos?”. Destaca-se que todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), concordando com a modelagem da pesquisa e das suas coletas, de forma manifesta, autônoma, consciente, livre e esclarecida. E, também, se conscientizaram que de maneira alguma a exposição individual de suas identificações pessoais aparecerá em qualquer análise, discussão ou consideração da investigação.

3.2. Estágio dois – Pesquisa inicial: *Net Promoter Score* (NPS)

Aproximadamente um mês após o curso, os participantes foram convidados a preencher pesquisa com base no modelo NPS® (formato de questionário amplamente usado em pesquisas de satisfação em organizações ao redor do mundo). O modelo foi usado pela sua objetividade e possibilidade de avaliar de forma rápida e eficaz quão positivo o curso foi para os participantes, evitando respostas mais dicotômicas, como “sim” ou “não”. A pergunta realizada foi “Qual é a probabilidade de você recomendar este curso para um colega que atua em cargo de gestão?”, podendo ser respondida em uma escala de 0 a 10 (sendo 0 baixa probabilidade e 10 alta probabilidade). Vale ressaltar que esse tipo de pesquisa é conduzido na própria escola com os estudantes, portanto, os gestores já estavam familiarizados com o modelo.

A fim de coletar mais dados qualitativos, o formulário (Apêndice B) traz outra solicitação: “Cite o(s) motivo(s) que justifica(m) sua resposta de forma clara, objetiva e específica com base nos fatores que foram mais relevantes para sua aprendizagem como gestor”. Outras informações adicionais como tempo de experiência, tamanho das equipes e resumo da qualificação acadêmica foram solicitadas para ampliar ainda mais a análise.

3.3. Estágio três – Entrevista focal

O questionário anterior busca dar o primeiro passo para atingir um dos objetivos específicos desta pesquisa, que é elencar quais aspectos do minicurso foram mais úteis para o grupo de participantes. Após compilar as justificativas para as notas de NPS, os aspectos do curso que foram mais úteis, segundo o grupo de participantes são: facilitação e agilização da

gestão do conhecimento frente ao alto volume de informações e os estímulos constantes; entendimento das dimensões da metacognição e consequente impacto na definição das metas de aprendizado; planejamento do próprio processo de aprendizado diante da diversidade de atribuições e necessidade de aprender coisas novas o tempo todo para a função de gestor; mais reflexão sobre o autoconhecimento e sobre o pensamento crítico: identificação dos pontos fracos e fortes como ponto de partida para planejar seu desenvolvimento contínuo; aumento do nível de reflexão e consciência sobre seus sentimentos (emoções, motivações, foco etc.) e o impacto destes na aprendizagem; estratégias de cognição: ensaio, elaboração e organização; melhor otimização do tempo e priorização ao longo do processo de se desenvolver e consumir novas informações; manejo do cansaço mental, estresse e ansiedade; e maior contribuição na organização com o próprio processo de aprendizagem, já que o curso pode ajudar no processo de desenvolvimento dos demais membros das equipes.

Esses dados servem como base para a entrevista focal, cuja lógica da construção das perguntas foi relacionar os principais aspectos que o curso de metacognição contribuiu, segundo o primeiro questionário (NPS), com elementos do referencial teórico, conforme descrito no quadro 4. Segundo Yin (2025, p. 112, 113) “uma das mais importantes fontes de informações para um estudo de caso são as entrevistas”. Nesse processo, as entrevistas são conduzidas a partir de um conjunto de perguntas com uma abordagem mais informal e durante o período curto como, por exemplo, uma hora.

A entrevista focal visa levantar mais dados que corroborem, com o atingimento do último objetivo específico da dissertação, a lembrar: investigar, em maior profundidade, como esses aspectos apontados pelos participantes podem ajudá-los a lidar com os desafios de aprendizagem organizacional em cargos de gestão dentro uma abordagem de desenvolvimento mais heurística. Além disso, considerando o produto deste trabalho, as entrevistas também servem como mais uma alternativa de coletar e analisar os pontos de melhoria na capacitação aplicada, como forma de aprimorar o conteúdo e entrega do mesmo em oportunidades futuras.

Nesta pesquisa, as entrevistas focais foram conduzidas individualmente com duração média de 20 minutos para cada entrevistado. Os encontros foram feitos remotamente pela plataforma *Google Meet*. As perguntas foram feitas na ordem proposta do quadro 4, logo após uma breve introdução agradecendo o tempo e pedindo a permissão para gravar a chamada de vídeo. Quando o respondente mostrava alguma dúvida ou hesitação, a primeira reação era repetir a pergunta exatamente como foi feita pela primeira vez. Se necessário, foi feito algum tipo de paráfrase ou esclarecimento pontual. As entrevistas foram gravadas para análise cuidadosa e compilação, apresentada no próximo capítulo. As transcrições foram utilizadas

neste trabalho para exemplificar pontos-chave analisados e as respostas foram agrupadas por pergunta, com intuito de facilitar o processo de análise das informações, conforme Apêndice D. Os entrevistados são referidos como “voz 1”, “voz 2”, “voz n”, e assim por diante, em ordem aleatória, com intuito de preservar as identidades.

Quadro 4: Lógica da entrevista focal

Macrotema	Questionário 1: Aspectos úteis do curso	Referencial teórico	Perguntas para se aprofundar
Desafios da aprendizagem organizacional	<ul style="list-style-type: none"> Facilitação e agilização da gestão do conhecimento frente ao alto volume de informações e aos estímulos constantes. 	<ul style="list-style-type: none"> Desafios do processo de aquisição de informação devido ao alto volume; Ao interpretar informação, saber distinguir ‘sinais’ de ‘barulhos’. Garvin (2003)	<p>Diante do excesso de informações diárias, o curso de metacognição ajudou a selecionar informações relevantes para o seu desenvolvimento e o desempenho mais eficaz de suas funções? Se sim, como?</p>
Desafios da aprendizagem organizacional	<ul style="list-style-type: none"> Mais reflexão acerca do autoconhecimento e do pensamento crítico: identificação dos pontos fracos e fortes como ponto de partida para planejar seu desenvolvimento contínuo. 	<ul style="list-style-type: none"> Dimensão ‘domínio pessoal’; Dimensão ‘modelo mental’; Dimensão ‘pensamento sistêmico’. Senge (2018)	<p>O curso de metacognição foi útil para você se conhecer mais e a entender melhor o seu processo de pensar?</p> <p>De que forma o curso influenciou o processo de desenvolver o seu pensamento crítico e sistêmico*?</p> <p><i>*Fazer uma breve explicação sobre pensamento sistêmico</i></p>
Desafios da aprendizagem organizacional	<ul style="list-style-type: none"> Planejamento do próprio processo de aprendizado diante da diversidade de atribuições e necessidade de aprender coisas novas o tempo todo para a função de gestor. 	<ul style="list-style-type: none"> Responsabilidade pelo seu próprio aprendizado; Competências gerenciais estão no cerne dos desafios das organizações; Autoquestionamento: quais competências devo desenvolver; o que devo aprender. Drucker (2001) Freitas e Odelius (2017)	<p>O curso de metacognição facilitou o processo de selecionar as competências a serem desenvolvidas, diante de um cargo com uma diversidade grande de atribuições?</p>
Desafios da aprendizagem organizacional	<ul style="list-style-type: none"> Formulação de estratégias de cognição: ensaio, elaboração e organização; Melhor otimização do tempo e priorização ao longo do processo de se desenvolver e consumir novas informações. 	<ul style="list-style-type: none"> Muito conteúdo assíncrono; Diversidade de canais; Flexibilização e Personalização; Aprendizado cada vez mais informal (<i>on-the-job learning</i>). Meister e Willyerd (2010) Quinn (2014)	<p>Na sua rotina, muitas das informações e conhecimento que você adquire chegam por meio de diversos canais (e-mail, chat, vídeo, áudio etc.). Como o curso o apoiou nesse processo de aprender de forma mais solitária e com tanta diversidade de canais?</p>
Aprendizado autodirecionado	<ul style="list-style-type: none"> Entendimento das dimensões da metacognição que levaram a uma melhor definição das metas de aprendizado. 	<ul style="list-style-type: none"> O desenvolvimento individual em sintonia com o direcionamento da organização; Heutagogia como abordagem para apoiar o aprendizado ao longo da vida. Knowles et al. (2005) Blaschke (2021)	<p>Em que medida o curso foi útil para que você definisse suas metas de aprendizado, considerando os impactos delas no desempenho da sua função e no atingimento das metas e anseios da organização?</p>
Aprendizado autodirecionado	<ul style="list-style-type: none"> Aumento do nível de reflexão e de consciência sobre seus sentimentos (emoções, motivações, foco etc.) e o impacto destes na aprendizagem; Manejo do cansaço mental, estresse e ansiedade. 	<ul style="list-style-type: none"> Mais autonomia dos funcionários para definir suas metas de desenvolvimento profissional; Incorporar práticas de meditação para aumentar nível e consciência do pensamento e emoções. Conway-Smith (2023)	<p>O curso impactou o entendimento da relação de aspectos emocionais (ex. motivação) no seu processo de aprendizado no trabalho?</p>
Feedback do curso	<ul style="list-style-type: none"> Apoio na organização do próprio processo de aprendizagem, bem como suporte no processo de desenvolvimento dos demais membros das equipes. 	<ul style="list-style-type: none"> O gestor é responsável por executar diversos processos relevantes nos quais a qualidade de sua atuação impacta nos diversos membros que compõem o seu time. Freitas e Odelius (2017)	<p>Em que medida o curso foi útil na sua atuação como responsável pelo aprendizado e desenvolvimento de outras pessoas da sua equipe?</p> <p>Em vista do tema metacognição e do curso realizado, que pergunta você adicionaria às perguntas da entrevista? Por quê?</p> <p>Por fim, quais são os pontos de melhoria que você sugere no desenho do curso?</p>

Fonte: Autor (2024)

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO

O processo de análise se inicia pela descrição mais detalhada dos participantes e o envolvimento deles durante a aplicação do curso. Na sequência, serão analisadas a pesquisa de satisfação inicial e as entrevistas focais. Com essas informações, serão propostas sugestões de melhoria no desenho do curso. Para concluir, serão apresentadas as limitações desta pesquisa e recomendações para futuros estudos.

4.1. Os participantes e o envolvimento durante a pesquisa

Os nove participantes do curso representam um grupo diverso no sentido de formação acadêmica, tempo de experiência em cargo de gestão e tamanho de equipes que lideram diretamente. Embora todos tenham a mesma função na organização, como gestores escolares, as instruções educacionais de cada variam muito, sendo quatro pessoas com graduação em letras, outras quatro com graduações em design gráfico, comunicação social, administração de empresas e engenharia civil. Um dos entrevistados tinha ensino técnico e estava cursando nível superior em processos gerenciais. Seis participantes estavam cursando ou já tinham terminado cursos de pós-graduação *latu sensu*. O tempo médio de experiência em cargo de gestão do grupo é de 7 anos, sendo que há pessoas com 2 anos de atuação e outros com até 15. O tamanho médio das equipes com reporte direto para estes gestores é de 10 liderados (equipes entre 5 até 17 pessoas por gestor).

O autor da dissertação e do curso de metacognição é o gerente regional responsável pelos nove participantes supracitados e outros nove gestores que não participaram da pesquisa. Tendo consciência dos desafios e intensidade da rotina, as inscrições do curso foram abertas e a participação se deu de forma voluntária. Dessa forma, ninguém que participou se sentiria obrigado, pois o intuito era ter a participação de pessoas que tinham real interesse pelo tema e vissem a iniciativa como oportunidade de desenvolvimento profissional facultativo. Quando as inscrições foram anunciadas, foi estabelecido um limite de oito vagas que eram preenchidas por ordem cronológica de inscrição no *Google Forms*. Houve 13 inscrições e o grupo foi formado por nove pessoas, pois a nona pessoa inscrita insistiu em participar.

O nível de presença médio foi de 92%, conforme fica claro ao analisar o Apêndice C. Algumas pessoas tiveram que se ausentar em um dos encontros. Quem se ausentava tinha sempre acesso aos slides usados, com todo conteúdo sistematizado, e conseguiam acompanhar

parte do conteúdo na revisão da aula seguinte. Uma pessoa esteve ausente em três encontros — o que refletiu na participação ao longo do curso e isso foi reconhecido durante a entrevista.

A participação, em geral, foi muito ativa e positiva. Os comentários, reações e dúvidas trazidas pelo grupo eram frequentes e pareciam ser genuínos. Um dos indícios de interesse do grupo pelo tema foi o pedido de estender as sessões de uma hora para uma hora e quinze minutos, a partir da metade do curso — essa foi uma sugestão de uma pessoa, acatada imediatamente por alguns colegas durante a aula e depois endossada por meio de uma rápida pesquisa com grupo todo.

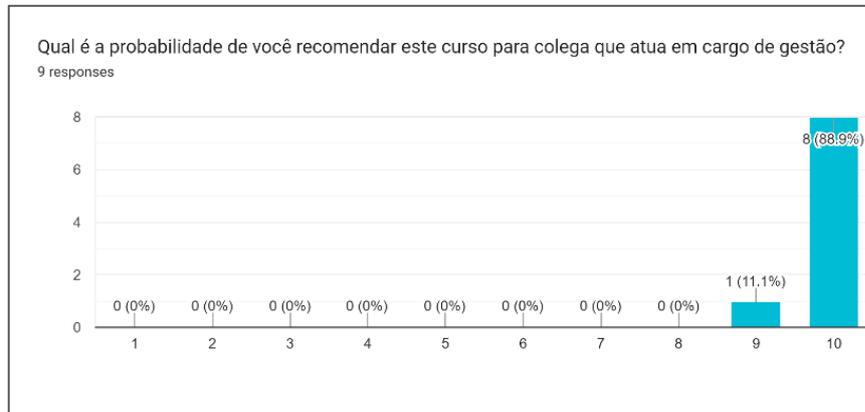
Ao longo do curso, a comunicação era mantida por um grupo de WhatsApp®, no qual, a cada aula, era disponibilizado os *links* dos slides e um lembrete das atividades a serem feitas de forma independente e assíncronas ao longo da semana. A falta de participação das atividades assíncronas foi algo frequente para a maioria dos participantes. Em toda sessão, ao perguntar sobre a tarefa da semana anterior, muitos diziam que não conseguiram fazer ou não realizaram com a dedicação e profundidade que gostariam. Levando isso em consideração e já prevendo que isso poderia acontecer dada a natureza e exigências do cargo e a rotina intensa dos gestores, as etapas iniciais de cada sessão que objetivavam revisar o conteúdo anterior acabavam levando um pouco mais de tempo do que o previsto no desenho inicial do curso.

Outro fato que evidenciou o engajamento dos participantes durante os encontros ao vivo foi uma sugestão do próprio grupo de fazer a última sessão de maneira presencial. Por conta de uma pessoa que reside mais afastada, foi decidido a condução híbrida da oitava sessão, com a vasta maioria das pessoas em formato presencial e uma pessoa acompanhando remotamente pelo Zoom.

4.2. Resultados da pesquisa de satisfação inicial

A metodologia NPS é uma métrica amplamente utilizada no setor privado para medir a satisfação de clientes em relação a determinados produtos e serviços. Embora o curso não tenha sido aplicado à clientes, especificamente, a metodologia permitiu mensurar por meio de uma pergunta-chave o nível macro de contentamento dos participantes. Segundo Reichheld (2011), a simplicidade da escala (zero a dez) permite uma rápida mensuração dos sentimentos e atitudes. A figura 6 retrata a nota que o grupo avaliou o curso. Aproximadamente 89% deram nota 10 e 11% nota 9. Não houve participantes considerados neutros (notas ente 6 e 8) e nem detratores (notas ente 1 e 5) do curso, segundo a metodologia.

Figura 6: Notas da pesquisa de satisfação – NPS



Fonte: Autor (2024)

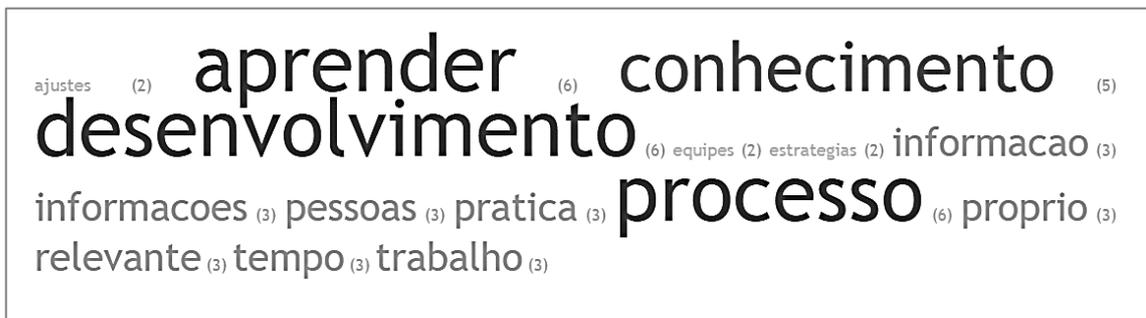
O questionário inicial foi conduzido de forma anônima. Entretanto, por haver uma relação paralela e significativa entre mediador do curso (líder/gerente regional) e participantes (liderados/gestores de filial), a coleta sobre o nível de satisfação em si pode ter margem para respostas enviesadas, com tendência dos participantes a evitarem dar opinião negativa em relação ao curso. Dessa maneira, buscou-se concentrar a análise das respostas qualitativas coletadas por meio do seguinte item no questionário: “Cite o(s) motivo(s) que justifica sua resposta de forma clara, objetiva e específica com base nos fatores que foram mais relevantes para sua aprendizagem como gestor.”

Em consonância com o que já foi apresentado no capítulo de metodologia, as respostas compiladas foram: facilitação e agilização da gestão do conhecimento frente ao alto volume de informações e os estímulos constantes; entendimento das dimensões da metacognição e consequente impacto na definição das metas de aprendizado; planejamento do próprio processo de aprendizado diante da diversidade de atribuições e necessidade de aprender coisas novas o tempo todo para a função de gestor; mais reflexão sobre o autoconhecimento e sobre o pensamento crítico: identificação dos pontos fracos e fortes como ponto de partida para planejar seu desenvolvimento contínuo; aumento do nível de reflexão e consciência sobre seus sentimentos (emoções, motivações, foco etc.) e o impacto destes na aprendizagem; estratégias de cognição: ensaio, elaboração e organização; melhor otimização do tempo e priorização ao longo do processo de se desenvolver e consumir novas informações; manejo do cansaço mental, estresse e ansiedade; e maior contribuição na organização com o próprio processo de

aprendizagem, já que o curso pode ajudar no processo de desenvolvimento dos demais membros das equipes.

Para ilustrar as respostas, utilizou-se o site TagCrowd (<https://tagcrowd.com/>) para fazer uma nuvem de palavras (Figura 7) nas seguintes condições: mostrar até 15 palavras mais recorrentes; mostrar a recorrência entre parênteses; e agrupar as palavras com conteúdo similar. Ainda, para facilitar a análise, excluiu-se da nuvem: as palavras sem conteúdo como artigos, conjunções, preposições, verbos modais e palavras com a mesma radical — exemplo: na nuvem, mantém-se ‘aprender’ e foram excluídos ‘aprendizado’ e ‘aprendizagem’ para que outras palavras de conteúdo pudessem ser evidenciadas.

Figura 7: Nuvem de palavras mais frequentes — NPS



Fonte: Autor (2024)

A compilação das respostas do formulário e a nuvem de palavras apresentadas acima evidenciam que os aspectos mais valorizados no curso estão relacionados à sistematização de aprendizado e aquisição de conhecimento em contextos que necessitam agilidade, criticidade e aplicabilidade imediata ao contexto de trabalho. Outro ponto de destaque é como os participantes ressaltaram a importância de aplicar os conhecimentos aprendidos não somente para o autodesenvolvimento, mas também considerando o papel que as lideranças têm no desenvolvimento de outras pessoas. A fim de exemplificar, elencou-se três citações dos participantes retiradas diretamente do questionário de forma anônima.

O volume de informações e processos que precisamos armazenar para filtrar e capacitar nossas equipes é grande e aprender sobre os objetivos cognitivos, conhecimento metacognitivo, experiências metacognitivas e ações cognitivas me auxiliou a traçar planos de ação (e metas) mais concretos e claros (Voz X).

As atribuições de um gestor onde trabalho são das mais diversas naturezas e inevitavelmente precisamos aprender algo novo o tempo todo (Voz Y).

[...] possibilita a reflexão, entendimento e sistematização do nosso processo de cognição e metacognição, o que pode interferir diretamente na forma como o gestor faz gestão de seu próprio processo e otimizar tempo e recursos (Voz Z).

Salienta-se que as respostas dessa pesquisa inicial (NPS) foram cruzadas com a base teórica desta dissertação para formular as perguntas das entrevistas focais. O objetivo das entrevistas foi de aprofundar a visão dos participantes sobre como os aspectos mais úteis do curso podem auxiliá-los a lidar com os desafios de aprendizagem em cargos de gestão de forma mais autônoma, com um viés mais heurístico.

4.3. Compilação das entrevistas focais

O conteúdo das entrevistas pode ser encontrado com mais detalhes no Apêndice D. As respostas foram transcritas quase que em sua totalidade, eliminando comentários que desviam do escopo das perguntas e não colaboram com o objetivo da pesquisa. O quadro 5 traz uma síntese das respostas dos nove participantes. Os “pontos de destaque” se referem à impactos positivos do curso e os “pontos de atenção” servem como guia para pensar em possíveis ajustes na versão final do curso a ser apresentando mais adiante neste trabalho.

Quadro 5: Síntese das respostas da entrevista focal

Perguntas	Síntese das respostas
<p>Diante do excesso de informações diárias, como o curso de metacognição ajudou a selecionar informações relevantes para o seu desenvolvimento e o desempenho mais eficaz de suas funções?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ao planejar e estabelecer objetivos claros do que preciso aprender, fica mais claro o que filtrar; • Tornar consciente o processo de identificar informações que são prioritárias; • Avaliar informações que são mais complexas e precisam de mais tempo para assimilar; • Saber filtrar informações antes de passar adiante para as equipes; • Identificar melhores caminhos para aprender algo novo; • Analisar criticamente como direcionamentos gerais fazem sentido individualmente; • Saber resgatar o que já foi aprendido antes para otimizar o tempo; • Saber organizar a informação; • Ter consciência do impacto emocional na hora de priorizar informações; • Ser intencional ao aprender/obter informações e fazer curadoria de conteúdo. <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uma pessoa mencionou que aplicava o que aprendia durante o curso e não tanto depois, pelo menos, de forma consciente; • Ninguém chegou a mencionar estratégias ou técnicas de forma mais explícita, o que pode endossar que se deve pensar em uma forma de sustentar o conteúdo após o curso.

<p>O curso de metacognição foi útil para você se conhecer mais e a entender melhor o seu processo de pensar?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evidenciar as próprias dificuldades e pensar em como lidar com elas; • Elevar a consciência do nível de autocrítica; • Abrir-se para novos estilos de aprendizagem e analisar preferências individuais de forma crítica; • Sistematizar as preferências e características individuais para tornar o aprendizado mais eficaz; • Conscientizar-se de momentos informais podem ser relevantes para o aprendizado e aquisição de conhecimento; • Ter mais consciência das melhores formas de aprender em outros âmbitos, além do profissional; • Rever se as estratégias mais utilizadas na fase adulta são, de fato, as mais eficazes; • Aumentar o autoconhecimento ajuda a diminuir a ansiedade. <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lamentar que deveria ter mais tempo para aprender ou aproveitado mais o curso; • Nota-se que todos responderam que sim, o curso apoia para entender melhor o processo de pensar, mas exemplos nas respostas poderiam deixar isso ainda mais claro.
<p>De que forma o curso influenciou o processo de desenvolver o seu pensamento crítico e sistêmico?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Influenciar como uma reflexão inicial para apontar caminhos; • Questionar se as estratégias de aprendizado mais habituais eram, de fato, as mais eficazes — “será?”; • Enxergar como o conhecimento individual é construído por meio do conhecimento coletivo; • Refletir sobre ações ou comportamentos que são automáticos e repensá-los; • Pensar sobre experiências passadas e evitar repetir erros e reforçar o que já deu certo; • Avaliar como estratégias de aprendizado variam segundo as diferenças de complexidades do assunto. <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um participante disse que não, pois sente que depois do curso, não conseguiu refletir/agir sobre isso; • Ao responder essa pergunta, foi comum ouvir os participantes se lamentarem que o curso poderia ter uma duração maior para mais aprofundamento ou se lamentarem sobre a falta de dedicação, cabendo refletir sobre os ajustes em relação a elevar engajamento da participação individual, ao desenho do curso e desempenho do mediador.
<p>O curso de metacognição facilitou o processo de selecionar as competências a serem desenvolvidas, diante de um cargo com uma diversidade grande de atribuições?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Auxiliar a pensar sobre as deficiências e que caminhos seguir para corrigi-las; • Reforçar competências que precisam ser mais desenvolvidas (já suspeitas); • Pensar em diferentes abordagens para o desenvolvimento — exemplos: por meio de materiais escritos, pedir ajuda para algum colega; fazer algum curso sobre etc.; • Identificar as competências de acordo com as responsabilidades/atribuições; <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Para alguns, o curso ajudou a ter mais consciência das competências que precisam ser trabalhadas, mas poderia ter ajudado mais no processo de selecioná-las; • Em número significativo de respostas, não foi constatado que o curso apoiou tão claramente na forma de selecionar as competências, mas sim em como desenvolvê-las.

<p>Na sua rotina, muitas das informações e conhecimento que você adquire chegam por meio de diversos canais (e-mail, <i>chat</i>, vídeo, áudio etc.). Como o curso o apoiou nesse processo de aprender de forma mais solitária e com tanta diversidade de canais?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planejar horário e forma de fazer/selecionar leitura de e-mail, por exemplo; • Melhorar a forma de registrar informações (exemplos: <i>bullet points</i> separados por cor) e como criar uma rotina de transformar as anotações em ações; • Identificar os meios de comunicação que tendem a dispersar mais e se preparar melhor para eles — exemplo: como estar mais atento para um vídeo com informação essencial? • Adequar estratégias diferentes para meios de comunicação diferentes; • Ter mais consciência da necessidade de priorizar e organizar a ordem de absorver a informação para ser mais produtivo e ter mais qualidade de vida; • Conscientizar-se mais sobre o assunto e o emissor da mensagem do que o canal em si; • Ter mais disciplina para receber informações e pensar/ponderar antes de sair agindo sobre ela de forma automática; • Ter consciência como as emoções influenciam no processo de estabelecer prioridades sobre os canais e a informação em si; • Pensar estrategicamente em envolver outras pessoas, quando viável, em processos que tendem a ser solitários — exemplo: chamar alguém da equipe para ler uma mensagem junto e ajudar a processar informação. <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Um participante alegou que não tinha consciência sobre o uso de habilidades metacognitivas para lidar com volume de informação sobre diferentes canais — aspecto talvez que pode ser ajustado e mais bem sistematizado no curso.
<p>Em que medida o curso foi útil para que você definisse suas metas de aprendizado, considerando os impactos delas no desempenho da sua função e no atingimento das metas e anseios da organização?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tentar estabelecer uma relação mais direta entre o atingimento das metas da organização e a influência do aprendizado e o conhecimento para atingi-las; • Ter consciência de que as metas da organização são mais tangíveis de serem mensuradas (exemplo: receita em vendas) e que as metas de aprendizado são menos tangíveis (exemplo: ter competência de ‘gestão comercial’) — mas saber que o aprendizado e gestão de conhecimento pode ser ajustado para apoiar no processo de melhorar o desempenho e atingir as metas estabelecidas pela organização; • Ao se deparar com resultados aquém do esperado, refletir intencionalmente sobre as competências que precisavam ser potencializadas e desenvolvidas; • Planejar o próprio processo de desenvolvimento em sintonia com as exigências de resultados no trabalho e os diferentes cenários da instituição; • Pensar não somente em competências, mas também em aprender a dominar ferramentas de trabalho — exemplo: <i>software</i> usados na rotina da organização. <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Há indícios que o curso pode enfatizar melhor o conceito de metas de aprendizado e metas gerenciais, estabelecendo as diferenças de natureza entre elas; • Nesta pergunta, nota-se, mais uma vez, pessoas se lamentando por falta de dedicação ou hesitando na hora de responder, cabendo aqui uma reflexão sobre melhorias no curso nesse aspecto.
<p>De que forma o curso impactou o entendimento da relação de aspectos emocionais (ex. motivação) no seu processo de aprendizado no trabalho?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Entender a importância da motivação no processo de aprendizagem, saber que ela oscila e que ter o seu plano de aprendizagem com metas claras auxilia no resgate da motivação ao longo do caminho; • Ter consciência do impacto de alto grau de autocrítica; • Mapear mais de uma alternativa de aprendizagem em determinada situação pode auxiliar a lidar com sentimento de frustração em caso de fracasso ao aprender algo; • A motivação não está somente ligada ao que tenho que aprender (conteúdo, tema, informação), mas também está na forma (abordagem, ferramenta) de aprender algo; • Saber priorizar pode ter impacto no seu bem-estar emocional; <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O aspecto emocional gerou bastante engajamento nas respostas. Mais exemplos e mais sugestões práticas conduzidas no curso poderiam agregar com a aplicabilidade imediata dos participantes.

<p>Em que medida o curso foi útil na sua atuação como responsável pelo aprendizado e desenvolvimento de outras pessoas da sua equipe?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Replicar práticas do curso com as equipes; • Refletir sobre o próprio aprendizado ajuda na reflexão sobre o aprendizado do outro e vice-versa; • Ajudar na organização das ideias a serem transmitidas para outras pessoas e melhoria da comunicação; • Ideias de organização de informação podem ser discutidos na rotina com as equipes; • Liderança pode servir como modelo e referência em boas práticas de aprendizado e organização da informação — as equipes podem passar a replicar comportamentos pelo bom exemplo do líder. <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Algumas pessoas alegaram não terem conduzido ou praticado alguns dos ensinamentos e reflexões com os times. Supõe-se que ter mais elementos práticos (dinâmicas que reflitam situações reais) pode facilitar o processo de replicar o conteúdo; • A quantidade de informação do próprio curso pode dificultar o que será filtrado e aplicado com as equipes.
<p>Em vista do tema metacognição e do curso realizado, que pergunta você adicionaria às perguntas da entrevista? Por quê?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pensar em alternativas para sustentar as práticas e reflexões de maneira mais objetiva após o curso; • Prover algum tipo de material para revisão e consolidação após o término das sessões síncronas; • Dar oportunidades de deixar o conteúdo ainda mais customizado; • Refletir mais sobre a influência de abordagens pedagógicas, andragógicas e heutagógicas no aprendizado e desenvolvimento do adulto no âmbito do trabalho. <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explicitar mais, no curso, as diferenças e complementariedades de abordagens pedagógicas, andragógicas e heutagógicas; • O excesso de conteúdo do curso pode dificultar absorção do conhecimento e aplicabilidade imediata em situações reais do trabalho.
<p>Por fim, quais são os pontos de melhoria que você sugere no desenho do curso?</p>	<p>Pontos de destaque:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Manter/expandir algumas dinâmicas em grupo; • Manter o formato geral; • Manter as atividades assíncronas a serem feitas entre um encontro e outro. <p>Pontos de atenção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Analisar formas de lidar com participantes com diferentes níveis de conhecimento prévio sobre os temas discutidos; • Estudar a possibilidade de ser conduzido de forma presencial também com duração maior; • Ter mais tempo para discussão e detalhamento de determinados tópicos; • Muitos participantes disseram que a carga horária deveria ser maior; • Mais oportunidades de prática, exemplos e <i>cases</i>; • Algumas pessoas sugerem ter mais tempo entre as sessões ao vivo – exemplo: um encontro a cada duas semanas; • Desenhar tarefas assíncronas que gerem mais engajamento.

Fonte: Autor (2024)

Pelo que foi constatado na pesquisa de satisfação inicial e nas entrevistas, há fortes indícios de que o curso trouxe muitas reflexões relevantes para o desenvolvimento e aquisição de conhecimento dos gestores. Nota-se, contudo, que trabalhar todos os itens do *Metacognitive Awareness Inventory*, descritos no quadro 2, em um curso de 8 sessões de 60 minutos, foi um elemento que dificultou o aprofundamento do conteúdo e, por consequência, a aplicação dele dentro da prática diária dos participantes, como o trecho abaixo indica.

Eu achei muito o conteúdo muito denso, né? É algumas coisas bastante novas para mim, algumas coisas [eu] já tinha, obviamente, lido e ouvido falar, mas no geral, assim, bastante informação nova. E eu acho que a carga horária precisa se... Não sei se é um tópico em si, mas acho que é uma característica do curso que eu senti falta de mais tempo pra esmiuçar essas informações, né? (Voz 8).

Uma alternativa de mudança é afunilar os conteúdos a serem trabalhados em cada um dos macrotemas do MAI. Os resultados da pesquisa NPS e a compilação das entrevistas podem indicar os tópicos que devem ser aprofundados, que devem ser apresentados do ponto de vista teórico e reforçados por meio de atividades práticas dentro de contextos de situações reais, que potencializem a aplicabilidade de forma mais concreta e imediata.

Um dos critérios para seleção de temas que serão aprofundados no curso é considerar os itens abordados com maior frequência, tanto na pesquisa, como na entrevista, e que estão mais diretamente relacionados com os desafios de aprendizagem organizacional em cargos de gestão, dentro uma abordagem de desenvolvimento mais heurística. Fazendo uma referência ao quadro 3, que deu origem as perguntas da entrevista, e analisando as indagações mais recorrentes durante as conversas individuais, podemos elencar os seguintes conteúdos a serem mais aprofundados: (a) definição de metas de aprendizagem em sintonia com o cenário da organização; (b) mapeamento e seleção das competências e habilidades de curso e médio prazo; (c) priorização de informação; (d) conscientização e gestão das emoções durante a aprendizagem e aquisição de conhecimento; (e) estratégias de aprendizagem; e (f) desenvolvimento do pensamento crítico. O quadro 6 conecta esses temas com trechos específicos dos participantes durante as entrevistas, como forma de exemplificar os anseios e as visões dos entrevistados.

Quadro 6: Subtemas e trechos da entrevista

Subtema	Trechos da entrevista
<p>(a) definição de metas de aprendizagem em sintonia com o cenário da organização</p>	<p>“Porque quando a gente pensa na meta da instituição, [...] você tem a meta já pré-estabelecida [...] e você tem que pensar mais de forma analítica como eu vou chegar lá e depois de outras formas, [...] outros caminhos, porque conforme a gente vai [...] trilhando essa jornada, você de alguma forma ou outra sempre vai ter que recalcular a rota. E eu acho que isso é uma coisa que o curso trabalha super bem também. Você precisa saber como e onde, em quais momentos você tem que, ah, eu testei isso, isso não deu certo, o que que eu vou fazer agora?” (Voz 4).</p> <p>“Depois do curso foi assim, puxa, que legal, né? Eu tenho esse poder. A gente tem tantas ferramentas à nossa disposição, que se eu sentar por um segundo e planejar, aonde eu quero chegar eu tenho, eu consigo” (Voz 1).</p>

<p>(b) mapeamento e seleção das competências e habilidades de curso e médio prazo</p>	<p>“Algumas das competências que na época do curso eu selecionei para desenvolver, eu vi uma grande evolução, né? Uma delas, por exemplo, era aprender esse processo de delegar” (Voz 9).</p> <p>“[...] aí eu tenho que ter várias outras competências ao mesmo tempo, concorrendo com essa. Então eu consigo analisar, mas eu não consigo ir lá e escolher. Então é, eu tenho conhecimento, eu não consigo pôr em prática” (Voz 2).</p>
<p>(c) priorização de informação</p>	<p>“Somos bombardeados não só no cargo, mas na vida hoje em dia e a gente precisa, eu chamava sempre de curadoria, a gente precisa fazer curadoria de conteúdo, porque senão a gente fica louco e o primeiro ponto acho que foi esse, trazer para a superfície isso [...]” (Voz 9).</p> <p>“Mas eu não sei o quanto isso é ligado ao canal de comunicação, né? [...]. Eu acho que [...] tem mais a ver assim, com o remetente, com o assunto do que com o canal em si, sabe?” (Voz 6).</p> <p>“Você não vai simplesmente receber [a informação], [...] e [...] começar a fazer alguma coisa. Você vai parar a ponderar e ver quais são os passos que você vai tomar” (Voz 7).</p> <p>“Eu me distraio muito mais [...] é com vídeo, com áudio. [...] Isso aqui que foi mandado hoje foi em vídeo, é, tipo de mega importância, então foca nisso aqui e anota porque era o jeito que eu tinha de saber, que eu não ia me distrair daquilo, entendeu?” (Voz 3).</p>
<p>(d) conscientização e gestão das emoções durante a aprendizagem e aquisição de conhecimento</p>	<p>“Fez todo o sentido para mim o quanto [de] ansiedade que a gente tem em relação ao trabalho, [...]. Então, eu acho que a conscientização é sempre o primeiro ponto, né? [...]. Eu lembro que foram, assim, foram momentos catárticos do curso [...]. Eu não, eu não mudei. Eu não sou uma [nome] diferente. Eu só estou deixando as minhas emoções interferirem demais nesse processo” (Voz 9).</p> <p>“O curso me ajudou a lidar um pouquinho com ansiedade também. Porque eu se estou ansioso que houve uma coisa, né? [...] A gente sabe que ansiedade tira o sono, acaba com a saúde da gente. Então, vamos fazer alguma coisa a respeito. Então a gente vê, pô, e o que é que está me trazendo ansiedade?” (Voz 1).</p> <p>[...] mas pra mim esse processo [...], do entendimento emocional, vem muito mais de pensar de [...] que outras formas eu posso tentar aprender isso e não me sentir mal de, pô, tentei, não deu certo. [...] Não vou ficar remoendo ali [...] E eu acho que ter esse entendimento dos diferentes caminhos e outras coisas que eu posso tentar [...]. Olha, eu vou tentar assim, mas se não der certo, eu vou tentar assim” (Voz 4).</p>
<p>(e) estratégias de aprendizagem</p>	<p>“Ah, eu tenho esse estilo de aprendizagem e eu vou e eu vou seguir o estilo que eu estou acostumado, porque é mais confortável, porque é mais fácil. Mas ao mesmo tempo também comecei a entender os outros caminhos [...]” (Voz 4).</p> <p>“Eu achei interessante porque foi pra entender que eu, como adulto formado, tenho na minha carreira a minha profissão. Assim, eu ainda estou em constante aprendizado, né? E como que meu cérebro funciona, quais são as estratégias que eu tenho” (Voz 8).</p>

	“Eu acho que nunca, na minha vida inteira, eu tinha parado tanto para pensar sobre o meu processo de aprendizado” (Voz 9).
(f) desenvolvimento do pensamento crítico	<p>“Atitudes que eu já tinha ou ações que eu fazia de uma forma quase que automática, hoje eu paro, penso, eu revejo, às vezes eu faço algumas modificações, às vezes eu modifico tudo” (Voz 5).</p> <p>“A gente não consegue ser sem um contexto. E o que nós somos hoje tem um contexto muito forte, né? Um contexto pós-pandêmico, um contexto de entrada e de inteligência artificial, um contexto de redes sociais muito forte, com algoritmo que te traz ali, o que o algoritmo entende que talvez você queira ver. E eu acho que cada vez mais a gente vai perdendo o domínio também disso, né?” (Voz 9).</p>

Fonte: Autor (2024)

O quadro acima almeja direcionar o processo de construção da nova versão do curso a ser apresentada nesta dissertação. Além de afunilar e aprofundar em determinados conteúdos, vale ressaltar a necessidade de prover mais atividades práticas com conexões mais claras com situações reais do trabalho, sejam por meio de mais exemplos, dinâmicas, estudos de caso etc. A opinião abaixo reflete o pensamento de outros participantes:

[...] talvez eu senti um pouco de falta mais nesse sentido, assim, de ter mais tempo para criar essas pontes, assim, de toda a teoria de tudo que a gente estava vendo, de criar mais exemplos, criar mais situações, discutir mais esses casos, é isso. Então é isso, não mexer no conteúdo, mas talvez na forma (Voz 8).

Outro aspecto que deve ser incorporado no redesenho do curso é implementar iniciativas que ajudem os participantes a garantirem a aplicação contínua do conteúdo entre as sessões e, principalmente, depois do curso. Os participantes alegaram com frequência que eles não aproveitaram o “máximo” como gostariam, por falta de tempo e dedicação, e que poderiam ter refletido mais sobre as técnicas e comportamentos depois dos encontros síncronos, conforme exemplo deste participante (Voz 2), que diz: “Então, durante o curso, isso foi [...] como se fosse realmente uma prática ali diária. O que aconteceu é com o passar do tempo [...], eu voltei pro meu *default*, né? Eu voltei pra, corre atrás do que, do que dá pra pegar, né?”.

4.4. Sugestões de melhoria do curso mediante evolução do estudo

Conforme narrado anteriormente, o curso aplicado foi desenvolvido a partir do programa de estudos sugerido no quadro 2 e as fases de cada encontro foram sequenciadas com

base na estrutura proposta no quadro 3. Por meio das observações do mediador — que pôde rever os encontros gravados — e da análise das entrevistas focais, sugerem-se adaptações e melhorias na construção do curso, principalmente no que diz respeito a um afunilamento do escopo central do curso; aumento de sessões e carga horária por sessão; sequência dos objetivos das sessões; ênfase em determinados conceitos; e desenho das atividades propostas que estimulam mais práticas e exemplos de situações reais.

Quando o curso foi divulgado, o título e o escopo central era “Metacognição na aprendizagem organizacional: programa de estudos com vistas à potencialização do aprendizado do adulto no trabalho por meio da discussão e reflexão dos conhecimentos metacognitivos”. Após analisar toda a experiência da implementação e conversar com os participantes, nota-se necessidade de estreitar o escopo do curso, para que os resultados da experiência de aprendizagem sejam mais claros desde o primeiro encontro. Dessa forma, sugere-se que o cerne do curso possa ser representado por meio de um título ainda mais específico: “Metacognição na aprendizagem organizacional: programa de estudos com vistas à sistematização de planos de desenvolvimento individuais por meio da discussão e reflexão dos conhecimentos metacognitivos”.

No tocante à sequência dos objetivos de cada aula, sugere-se o aumento de 8 para 10 sessões, bem como estender a duração de cada encontro, de 60 para 75 minutos. Propõe-se também adaptações na ordem original dos tópicos que viabilizam maior consonância com a mudança do propósito geral do curso, como descrito acima, e auxiliam os participantes na construção de seus planos de desenvolvimento individuais (PDIs) gradualmente. O quadro 7 descreve, de forma breve, as modificações feitas e as respectivas justificativas para a nova proposta.

Quadro 7: Nova sequência sugerida dos objetivos de cada aula

Aulas	Programação inicial	Nova programação sugerida	
	Objetivos das sessões	Objetivos das sessões	Justificativa
1	Discutir e refletir sobre o conhecimento declarativo : processo de aprendizagem e as habilidades cognitivas individuais.	Discutir e refletir sobre os desafios da aprendizagem em cargos de gestão e conhecer os conceitos básico de metacognição, com ênfase em elementos como: Modelo de Metacognição de Flavell, as dimensões do conhecimento metacognitivo e o Metacognitive Awareness Inventory (MAI) .	Permitir que os participantes comecem a refletir sobre suas competências e habilidades desde o início do curso e tenham mais tempo para absorver os conceitos de metacognição.

2	Discutir e refletir sobre o conhecimento processual : conhecimento e uso das estratégias cognitivas.	Discutir e refletir sobre o processo de regulação do planejamento do seu aprendizado, com ênfase em elementos como: definição de metas de aprendizado , análise e criticidade ao selecionar os materiais e gestão do tempo .	Logo na fase inicial do curso, os participantes podem refletir sobre as competências que gostariam de desenvolver e começar a pensar sobre suas metas de aprendizado.
3	Discutir e refletir sobre o conhecimento condicional : identificação sobre o momento e as formas de usar as estratégias cognitivas.	Discutir e refletir sobre o conhecimento declarativo no aprendizado (processo de aprendizagem e habilidades cognitivas individuais), com ênfase em elementos como: identificação dos pontos intelectuais fortes e fracos e a distinção de assuntos que são interessantes ou relevantes .	Com as metas definidas, o terceiro encontro pode estimular os participantes a engajarem num processo de autoconhecimento que os guia na priorização do que precisa ser aprendido e desenvolvido.
4	Discutir e refletir sobre a planejamento : definição de metas de aprendizado e alocação dos recursos.	Discutir e refletir sobre estratégias que auxiliam na gestão de informação , com ênfase em elementos como: a importância do foco, memória e organização .	Com a melhor definição e priorização das metas de aprendizado, a aula 4 visa equipar os participantes com sugestões práticas para potencializar as suas capacidades de atenção, concentração e consumo de informação.
5	Discutir e refletir sobre gestão da informação : implementação de estratégias e heurísticas que auxiliam a gerenciar as informações.	Discutir e refletir sobre o conhecimento processual no aprendizado (uso das estratégias cognitivas), com ênfase em elementos como: estratégias de ensaio, organização e elaboração .	Neste ponto, o propósito é abordar técnicas e estratégias cognitivas que compõem o processo de aquisição de conhecimento.
6	Discutir e refletir sobre monitoramento : autoavaliação do processo da aprendizagem.	Discutir e refletir sobre o conhecimento condicional no aprendizado (identificação sobre o momento e as formas de usar as estratégias), com ênfase em como selecionar as estratégias de ensaio, organização e elaboração.	Após uma abordagem mais abrangente sobre as estratégias cognitivas, nesta aula, os participantes discutem como identificar estratégias de acordo com os propósitos de aprendizado.
7	Discutir e refletir sobre depuração : autoavaliação do processo da aprendizagem.	Discutir e refletir sobre o monitoramento do aprendizado (autoavaliação do processo de aprendizagem), com ênfase em sugestões de perguntas para conduzir o autoquestionamento .	Com metas definidas, maior consciência do conhecimento de si próprio e das estratégias, a aula 7 traz sugestões de como conduzir uma revisão frequente e contínua sobre o cumprimento parcial das metas de aprendizado estabelecidas.
8	Discutir e refletir sobre avaliação : análise efetiva do desempenho.	Discutir e refletir sobre a fase de depuração no aprendizado (estratégias utilizadas para corrigir erros de desempenho), com ênfase em como lidar com motivação e com as emoções ao se deparar com os erros.	A aula 8 abordará procedimentos de como lidar com erros e dúvidas ao longo do processo, com ênfase em fatores-chave como motivação e emoção nos estudos.
9	n/a	Discutir e refletir sobre a avaliação no aprendizado (estratégias utilizadas para corrigir erros de desempenho), com ênfase no processo de conduzir a autoavaliação , considerando as três dimensões da metacognição: pessoa, tarefa e estratégia .	Neste encontro, em linhas gerais, os participantes poderão discutir e conhecer formas de como se autoavaliar depois de uma tarefa.

10	n/a	Discutir formas de rever e sustentar a aplicação dos conhecimentos do curso durante a rotina de trabalho após o último encontro síncrono.	Por fim, o último encontro busca oferecer e compartilhar sugestões práticas de como trabalhar os conceitos do curso mesmo sem as discussões recorrentes dos encontros síncronos.
----	-----	--	--

Fonte: Autor (2024)

Além da mudança da sequência dos objetivos de cada sessão, bem como adição de 2 encontros, outro ponto de melhoria identificado é na priorização de elementos e reflexões sugeridas no conteúdo programático original, exposto no quadro 2. Assim, sugere-se trabalhar mais profundamente com tópicos que despertaram mais interesse e questionamentos durante as aulas, que foram mais destacados nas entrevistas focais. Na descrição da oitava aula, conforme o quadro 8 exemplifica, o objetivo é abordar o processo de depuração na aprendizagem e os itens sugeridos para serem trabalhados em maior profundidade nos encontros focariam em como lidar com a motivação e com as emoções ao se deparar com os erros.

Selecionar os itens a serem priorizados permite maior aprofundamento de determinados itens descritos no MAI e dá mais clareza de como buscar literaturas complementares para enriquecer o conteúdo das aulas. Ao falar de motivação e emoções no aprendizado, na versão aprimorada do curso, os participantes terão mais tempo para ler, por exemplo, um artigo intitulado “Neurociência e aprendizagem”, que atenta profissionais da educação às abordagens da neurociência no processo de aprendizagem (Costa, 2023).

Quadro 8: Exemplo de itens a serem priorizados a cada sessão

Aula	Macrotema	Descrição de conteúdo (versão original)	Itens a serem priorizados
8	Depuração: autoavaliação do processo da aprendizagem.	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizado com os colegas; • Lidar com dúvidas e informações que não estão claras; • Avaliação de suposições ao ficar confuso; • Lidar e aprender com os erros de forma eficaz. 	Discutir e refletir sobre a fase de depuração no aprendizado (estratégias utilizadas para corrigir erros de desempenho), com ênfase em como lidar com motivação e com as emoções ao se deparar com os erros.

Fonte: Autor (2024)

Ainda sobre o exemplo acima, salienta-se que outra mudança a ser feita é desenhar atividades que evidenciem situações reais e exemplos do cotidiano no trabalho. Simulações e estudos de caso podem ser alternativas para ajudar os participantes a enxergarem a aplicabilidade da teoria na prática diária. Ademais, os participantes serão encorajados, com

frequência, a conduzirem observações mais sistemáticas dos exemplos e situações trabalhadas nas aulas durante as suas rotinas entre um encontro e outro. O detalhamento da proposta das 10 sessões reformuladas está no Apêndice E, que apresenta: (a) o título de cada fase da aula; (b) tempo sugerido para cada fase; (c) descrição geral dos objetivos de cada etapa; e (d) sugestões de conteúdo e atividades a serem conduzidas.

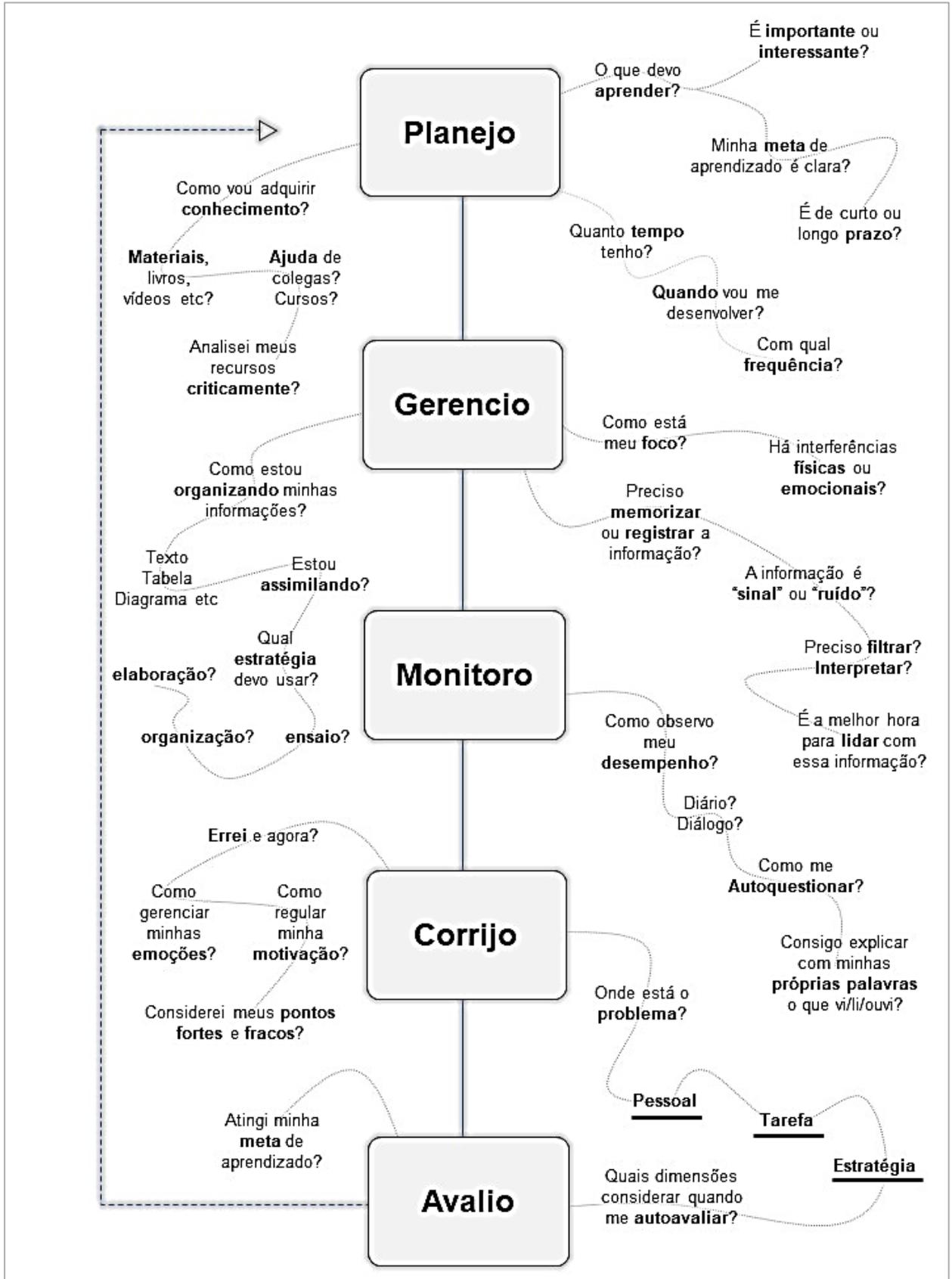
No Apêndice E, a primeira sessão está, no geral, mais detalhada das demais para melhor exemplificar as dinâmicas sugeridas e transmitir ao leitor clareza das características gerais do curso. As nove sessões restantes estão descritas com nível informacional suficiente para que as aulas sejam conduzidas por terceiros, que são orientados a consultar as referências bibliográficas no corpo da dissertação.

No décimo encontro, o objetivo é *discutir formas de rever e sustentar a aplicação dos conhecimentos do curso durante a rotina de trabalho após o último encontro síncrono*. Com isso, busca-se encorajar os participantes a refletirem sobre como organizar as informações do curso para serem revistas de forma rápida e prática no dia a dia. O intuito principal é estimulá-los a reverem frequentemente as anotações durante o processo de aquisição de informação no cotidiano e continuarem trabalhando de forma sistemática com os planos de desenvolvimento individuais, considerando os diferentes aspectos e dimensões do conhecimento metacognitivo. Tal movimento buscar atender às alegações dos entrevistados sobre não terem conseguido aplicar os conhecimentos como gostariam, mesmo após identificar que os conteúdos trabalhados tenham relevância, conforme a pesquisa de satisfação e as entrevistas focais indicam. A seguir, recomenda-se um exemplo de como organizar o conteúdo.

4.5. Mapa mental que sintetiza dos itens de metacognição no aprendizado no trabalho

Para ajudar os participantes a terem um exemplo de como organizar um resumo das informações vistas no curso, sugere-se um exemplo de mapa mental que reúne os principais itens do curso em formas de perguntas (Figura 8). A representação gráfica serve como um guia de fácil acesso para ser usado na rotina de trabalho após o final dos encontros.

Figura 8: Mapa mental com síntese dos itens da metacognição



4.6. Discussão e limitações do estudo

Ao considerar o contexto da pesquisa, dos participantes e a partir da análise feita anteriormente, torna-se claro que conduzir iniciativas que apoiem adultos a pensarem sobre os seus pensamentos, como forma de superar alguns dos principais desafios organizacionais, é algo que, de fato, precisa estar nas discussões sobre aprendizagem no trabalho. Por outro lado, abordar metacognição em profundidade se mostra complexo e é um assunto que dificilmente será esgotado por meio de um curso ou iniciativa pontual de capacitação. A experiência deste estudo indica que abordar metacognição no âmbito de trabalho requer discussões cada vez mais profundas que podem ser extraídas de mais estudos empíricos.

Para além do entendimento de que o conhecimento metacognitivo é algo complexo e precisa ser incorporado no aprendizado do adulto no âmbito profissional, em um horizonte de tempo maior, outra esfera a ser aprofundada em estudos posteriores para em como transformar os conhecimentos de metacognição em habilidades automatizadas por alguém, quando vivencia uma experiência de aprendizado e processamento de informação. Embora a literatura existente consistentemente relacione maiores níveis de conhecimento e consciência de mecanismos metacognitivos com sucesso no aprendizado, segundo Conway-Smith, West e Mylopoulos (2023), ainda não há estudos suficientes que comprovem, de forma precisa, como as habilidades metacognitivas são explicitamente desenvolvidas e aplicadas com automaticidade nos processos de aprendizagem. Todavia, em um estudo recente, os autores propõem um modelo que aspira explicar o processo de aquisição de habilidades metacognitivas. De acordo com a proposta de Conway-Smith, West e Mylopoulos (2023), o primeiro passo é a conscientização dos aspectos que compõem o conhecimento declarativo da metacognição. Assim, afirma-se que o curso aplicado nesta dissertação, em linhas gerais, está em consonância com o modelo proposto pelos autores, pois aborda os conhecimentos declarativos de metacognição, além de outros aspectos e dimensões que compõem o construto.

Durante as entrevistas, verificou-se que, devido ao curso ser feito em formato síncrono com número de vagas limitado, houve interação entre os participantes com oportunas colocações de suas diferentes visões e repertórios por meio do diálogo, o que contribuiu para o processo que Senge (2018) descreve como a capacidade de aprendizagem em grupo. Ao longo do curso, as pessoas tiveram conversas reflexivas que possivelmente apoiaram na compreensão de um tópico de alta complexidade, como é a metacognição. Foi muito comum os entrevistados

sugerirem ter mais sessões e mais carga horária, ao invés de solicitarem mais referencial teórico ou indicações de materiais a serem consumidos de forma assíncrona, por exemplo.

Dada a amplitude do construto, a proposta de curso final contempla um número maior de encontros síncronos e mais carga horária para cada sessão, o que, provavelmente, permitirá mais trocas e conversas reflexivas entre os participantes. Para mais, por entender que ainda não há um caminho mais claro apontado pela ciência de como as habilidades metacognitivas são adquiridas e aplicadas com automaticidade, a nova proposta do curso inclui mais tempo para exemplos e situações práticas que podem encorajar a empregabilidade do conhecimento metacognitivo no cotidiano dos participantes mais imediatamente.

A necessidade de aplicabilidade imediata é uma característica latente do aprendiz adulto, em especial, considerando um contexto que demanda adaptações ágeis perante as mudanças aceleradas do mercado de trabalho. Se o tema metacognição é abrangente e exige mais tempo e profundidade para ser assimilado e discutido e, ao mesmo tempo, o aprendizado no trabalho impõe agilidade, sugere-se que os conhecimentos metacognitivos sejam segmentados e trabalhados dentro de contextos mais específicos e que possam ser aplicados em situações de curto prazo, assim como o exemplo da nova proposta de curso que visa abordar as dimensões e itens metacognitivos listados no MAI como forma de guiar a construção de um plano de desenvolvimento individual.

Para concluir, cabe ressaltar que, por se tratar de um estudo de caso cujo pesquisador e pesquisados têm uma relação direta de trabalho (líder e liderado), qualquer opinião em relação à satisfação do curso em si deve ser analisada com cuidado, ponderando possíveis vieses nas respostas. Dessa maneira, buscou-se concentrar a análise sobre a utilidade dos conteúdos abordados e em contribuições para a melhoria do curso. Em geral, o alto grau de formação e a vasta experiência como gestores educacionais dos entrevistados proporcionaram dados pertinentes, diversos e com nível de criticidade que contribuíram com os resultados de uma pesquisa de caráter exploratório e com o novo desenho do curso de metacognição. Recomenda-se que, em estudos posteriores, o curso e os procedimentos de coleta de pesquisa sejam conduzidos com outras equipes de gestores em ambientes e contextos variados para geração de mais resultados.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos de casos, em geral, não buscam representar uma amostragem e, sim, expandir e generalizar teorias (Yin, 2001). O presente estudo, portanto, pretende ampliar e difundir o debate acerca da aplicabilidade do conhecimento metacognitivo na educação corporativa. A proposta de curso, no Apêndice E, reúne materiais e procedimentos que encorajam e estimulam a discussão e reflexão das dimensões metacognitivas em outros contextos organizacionais, mais especificamente, dentro de programas de capacitação de profissionais em cargos de gestão. Ampliando o alcance do curso em diferentes contextos, haverá mais evidências para obter confirmações mais precisas de como aplicar metacognição no âmbito da educação profissional.

Em relação à pergunta e ao objetivo geral da pesquisa, afirma-se que o curso aplicado apontou caminhos viáveis e introdutórios para a sistematização do processo de aprendizagem corporativa de maneira mais autônoma e com viés heurístico. Evidenciou-se que elaborar uma iniciativa, em formato síncrono, com espaço para diálogo e interação entre os participantes, propiciou condições mais favoráveis para lidar com um tema aparentemente desafiador e pouco explorado nas organizações. Ao analisar o conhecimento do outro, os participantes puderam refletir sobre si e, juntos, chegaram às conclusões que permitiram definir e traduzir conceitos dos elementos de metacognição em exemplos mais práticos e concretos.

Ainda sobre a complexidade do construto, nota-se que o abordar em contextos mais específicos favorece o seu entendimento e percepção de aplicabilidade imediata. Nesse sentido, na proposta final apresentada no Apêndice E, os itens que compõem o *Metacognitive Awareness Inventory* são abordados, afinados e direcionados como elementos que auxiliam na construção de plano de desenvolvimento individual, por exemplo. Ou seja, uma alternativa para discutir metacognição de forma mais concreta e prática é introduzi-la como elemento secundário que apoia outros objetivos primários de aprendizagem no contexto do trabalho.

A pesquisa de satisfação inicial, complementada com as entrevistas focais, foi fundamental para enfatizar, na proposta final do curso, os elementos que devem ser mantidos, aprimorados e aprofundados. No tocante às fases de cada sessão e às atividades, faz-se importante sempre considerar a experiência prévia dos aprendizes e sempre conectar os conceitos abordados com aplicabilidade na realidade. Já em relação aos temas, destaca-se aqui a necessidade de ajudar profissionais de gestão a definirem suas metas de aprendizagem diante de toda capilaridade de atribuições que o cargo exige, aumentar o repertório das estratégias de aprendizagem para priorizar informações e saber gerir as emoções durante o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento no trabalho.

A versão original do curso pretendia apoiar os gestores a lidarem com o alto volume de informações, com o aumento de conteúdo assíncrono para troca de informações e conhecimento e com a necessidade de repensar e adaptar as competências e habilidades profissionais em um mercado em constante evolução. Durante a condução das aulas e ao analisar as entrevistas, percebe-se que o objetivo de aprofundar os três desafios macros em um único curso foi ambicioso. Ainda que os participantes relatem que os encontros tenham fornecido estratégias para contornar os obstáculos acima, propõe-se que, no curso reformulado, haja uma priorização que consiste em ajudar os participantes a desenharem planos de desenvolvimento individuais para aprimorar, adquirir e ajustar suas competências, habilidades e conhecimento de ferramentas específicas para se adequarem às exigências de um mercado tão volátil.

As entrevistas evidenciam a necessidade de se pensar em como esse tipo de conhecimento é internalizado, sustentado e automatizado mesmo depois das sessões síncronas. O mapa mental apresentado na figura 8 é um exemplo de roteiro a ser usado pelos participantes em suas rotinas de aprendizagem e gestão de informação no dia a dia no trabalho. Sobretudo, uma das principais reflexões é que o desenvolvimento das habilidades metacognitivas deve permear a aprendizagem profissional de forma contínua e duradoura.

Um outro aspecto que surgiu com frequência nos encontros e na entrevista é sobre como existe uma carência de se pensar em estratégias para lidar com aspectos relacionados à saúde mental, como estresse em demasia e ansiedade. Esses itens não foram considerados no desenho original do curso e nem contemplado de maneira mais profunda na nova versão, mas realçam certamente a relevância de pesquisas que apoiem profissionais a se autoconhecerem, regularem e estarem mais preparados, do ponto de bem-estar mental, para conviver com um mundo de informações novas e incessantes e com alto nível de instabilidade de empregos e funções.

Em suma, a presente pesquisa apresentou uma alternativa concreta de apoiar o processo autônomo de aprendizagem, especialmente, de profissionais em cargos de gestão. A nova versão proposta do curso almeja ajudar profissionais adultos a tomarem suas decisões de aprendizagem e gerir o conhecimento no trabalho com mais confiança, autonomia, intencionalidade e criticidade. Reconhece-se a necessidade da comunidade acadêmica no campo da educação profissional de gerar mais dados a respeito dos impactos de desenvolver habilidades metacognitivas na aprendizagem no trabalho. Esta dissertação deseja contribuir com a discussão e apoiar profissionais a buscarem formas de se manterem atualizados, relevantes no mercado de trabalho e a estarem aptos às rápidas mudanças do mundo sem perder a capacidade de pensar de forma crítica e saudável.

6. REFERÊNCIAS

- BARROS, R. **Revisitando Knowles e Freire: Andragogia versus pedagogia, ou O dialógico como essência da mediação sociopedagógica.** Educação e Pesquisa, v. 44, n. 0, 6 ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TdjFHK3NrJdKQ5SrZbBwjF/abstract/?lang=en&format=html>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BLASCHKE, L. M. **The dynamic mix of heutagogy and technology: Preparing learners for lifelong learning.** British Journal of Educational Technology, v. 52, n. 4, 19 maio 2021. Disponível em: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/bjet.13105>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BLASCHKE, L. M. **Self-determined Learning (Heutagogy) and Digital Media Creating integrated Educational Environments for Developing Lifelong Learning Skills.** The Digital Turn in Higher Education, p. 129–140, 27 out. 2017. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-658-19925-8_10. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BLASCHKE, L. M.; KENYON, C.; HASE, S. **Experiences in Self-Determined Learning.** Estados Unidos: CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014.
- BOSZKO, C.; ROSA, C. T. W. da; DELORD, G. C. C. **Os estudos de John Dewey e o construto da metacognição: revisitando estudos e tecendo aproximações.** Revista Espaço Pedagógico, [S. l.], v. 30, p. e14767, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.14767. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/14767>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BORUCHOVITCH, E. Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. Psicologia Escolar e Educacional, v. 5, n. 1, p. 19–25, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/G9WmdV7RKgL9jLTchrgkfkf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.
- BORUCHOVICTH, E.; GÓES, N. M. **Estratégias de aprendizagem: como promovê-las.** Vozes, 2020.
- CAMPOS, V. F. **O verdadeiro poder.** Falconi Editora, 2009.
- CONWAY-SMITH, B. **Metacognition for Business: How the Science of Mind Can Grow Your Company and Career.** 2023. Disponível em: <https://www.brendanconwaysmith.com/e-books>. Acesso em: 10 ago. 2023.
- CONWAY-SMITH, B.; WEST, R. L.; MYLOPOULOS, M. Metacognitive skill: how it is acquired. Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society, v. 45, n. 45, 2023. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/369850606_Metacognitive_skill_how_it_is_acquired. Acesso em: 20 fev. 2024.

CONWAY-SMITH, B. **Metacognition: An Important Skill for Modern Times** | Brendan Conway-Smith | TEDxCarletonUniversity. 1 vídeo (09:29). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h68bS4c4kw0>. Acesso em: 10 abr. 2023.

COSTA, R. L. S. **Neurociência e aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v. 28, p. e280010, 6 fev. 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZPmWbM6n7JN5vbfj8hfbyfK/>. Acesso em: 10 fev. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMBO, M. H. **Applying education psychology**. New York: Longman Publishing Group, 1994.

DEMBO, M. H., & SELI, H. **Motivation and Learning Strategies for College Success: A Focus on Self-Regulated Learning**. 6. Ed. Abingdon-on-Thames: Routledge, 2020.

DRUCKER, P. F. **O melhor de Peter Drucker: o homem, a sociedade, administração**. São Paulo: Nobel, 2001.

FLAVELL, J. H. **Metacognitive aspects of problem solving**. In: RESNICK, Lauren B. (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1976. p. 231-236.

FREITAS, P. F. P. DE; ODELIUS, C. C. **Managerial competencies: an analysis of classifications in empirical studies**. Cadernos EBAPE.BR, v. 16, n. 1, p. 35–49, jan. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cebape/a/FcJbYpqzsSX9vWRhpbTFZvB/?lang=en>. Acesso em: 10 abr. 2023.

GARVIN, D. A. **Learning in Action: A Guide to Putting the Learning Organization to Work**. Estados Unidos: Harvard Business Review Press, 2003.

GIORDANO, C. V.; SOUZA, C. F. **Metacognição na Educação Profissional Corporativa: proposta de programas de estudos com vistas à potencialização do aprendizado do adulto no trabalho**. Revista Poiesis Pedagógica, v. 21, n. Publicação contínua, 23 out. 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poiesis/article/view/74480>. Acesso em: 10 nov. 2023.

GIARDELLI, G. **Pensando o impensável**. Ucrânia, Buobooks.com, 2022.

GIL, A. C. et al. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GLASSNER, A.; BACK, S. **Exploring heutagogy in higher education: Academia meets the Zeitgeist**. Springer Nature, 2020.

HASE, S. **Heutagogy and e-learning in the workplace: some challenges and opportunities**. Impact: Journal of Applied Research in Workplace E-learning, 2019, 1(1), 43–52. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/254664047_Heutagogy_and_e-learning_in_the_workplace_Some_challenges_and_opportunities. Acesso em: 10 nov. 2023.

HASE, S.; KENYON, C. (Ed.). **Self-determined learning**: Heutagogy in action. A&C Black, 2013.

JOU, G. I. DE; SPERB, T. M. **A metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 2, p. 177–185, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/sSCMC3HhLZ5vV3pSKM9ycqc/?lang=pt#>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KNOWLES, M. S. **The Modern Practice of Adult Education**: from pedagogy to andragogy. Chicago: Association Press, 1980.

KNOWLES, M. S.; HOLTON, E.; SWANSON, R. **The adult learner**: the definitive classic in adult education and human resource development. 6 ed. Burlington, MA: Elsevier, 2005.

LIVINGSTON, J. A. **Metacognition**: An Overview. ERIC, 2003.

LYONS, P. R.; BANDURA, R. P. **Exploring linkages of performance with metacognition**. *Journal of Management Development*, v. 38, n. 3, p. 195–207, 8 abr. 2019. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/333128968_Exploring_linkages_of_performance_with_metacognition. Acesso em: 30 abr. 2023.

MAYOR, J., Suengas, A., & González Marqués, J. **Estrategias metacognitivas**: Aprender a aprender y aprender a pensar. Madrid, España: Síntesis, 1995.

MCCARTHY, A.; GARAVAN, T. N. **Team Learning and Metacognition**: A Neglected Area of HRD Research and Practice. *Advances in Developing Human Resources*, v. 10, n. 4, p. 509–524, 5 jun. 2008. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/249631471_Team_Learning_and_Metacognition_A_Neglected_Area_of_HRD_Research_and_Practice. Acesso em: 30 abr. 2023.

MEIRELLES, F. S. **Pesquisa Anual do Uso de TI nas Empresas**. São Paulo: GVcia, FGV-EAESP, 34ª edição, 2023. Disponível em: https://eaesp.fgv.br/sites/eaesp.fgv.br/files/u68/pesti-fgvcia-2023_0.pdf. Acesso em: 10 ago. 2023.

MEISTER, J. C.; MULCAHY, K. J. **The Future Workplace Experience**: 10 Rules For Mastering Disruption in Recruiting and Engaging Employees. Estados Unidos: McGraw-Hill Education, 2016.

MEISTER, J. C.; WILLYERD, K. **The 2020 workplace**: how innovative companies attract, develop, and keep tomorrow's employees today. New York: Harper Collins Publishers, 2010.

MCAFEE, A., and Brynjolfsson, E. **Machine, Platform, Crowd**: Harnessing Our Digital Future. Estados Unidos: W. W. Norton, 2017.

MINTZBERG, H.; Ahlstrand, B.; Lampel, J. **Managing**. Reino Unido: Pearson Education, 2013.

NIMEHCHISALEM, V.; BHATTI, N. **A Review of Literature on Language Assessment Literacy in last two decades (1999-2018)**. *assessment*, v. 8, n. 11, p. 44-59, 2019. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/338395514_A_Review_of_Literature_on_Language_Assessment_Literacy_in_last_two_decades_1999-2018. Acesso em: 10 nov. 2023.

NORA, P. dos S.; BROIETTI, F. C. D.; CORRÊA, N. N. G. **A Autoavaliação como Processo de Metacognição na Aprendizagem de Química**. *Revista Debates em Ensino de Química, [S. l.]*, v. 7, n. 3, p. 196–213, 2021. DOI: 10.53003/redequim.v7i3.3347. Disponível em: <https://www.journals.ufrpe.br/index.php/REDEQUIM/article/view/3347>. Acesso em: 17 fev. 2024.

QUINN, C. N. **Revolutionize learning & development: performance and innovation strategy for the information age**. San Francisco, Ca: Jossey-Bass & Pfeiffer, 2014.

REICHHELD, F. **The ultimate question 2.0** (revised and expanded edition): How net promoter companies thrive in a customer-driven world. Harvard Business Review Press, 2011.

DA ROSA, C. W.; CORRÊA, N. N. G.; PASSOS, M. M.; ARRUDA, S. de M. **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. DOI: 10.15536/reducarmais.4.2020.2063. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2063>. Acesso em: 26 fev. 2024.

SAMPIERI R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: McGraw-Hill/Penso, 2013.

SANTOS, E. T. **Aprendizagem na educação corporativa: considerações sobre a aplicação dos princípios andragógicos e metodologias ativas**. *Revista Brasileira de Administração Científica*, v. 12, n. 3, p. 54–69, 29 jun. 2021. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/359432375_Aprendizagem_na_educacao_corporativa_consideracoes_sobre_a_aplicacao_dos_principios_andragogicos_e_metodologias_ativas. Acesso em: 10 abr. 2023.

SCHRAW, G.; DENNISON, R. S. **Assessing Metacognitive Awareness**. *Contemporary Educational Psychology*, v. 19, n. 4, p. 460–475, out. 1994. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0361476X84710332>. Acesso em: 10 abr. 2022.

SOUZA, N. A. **Ensino e aprendizagem: Faces e interfaces**. Brasil: EDUEL, 2015.

SCHWAB, K. **A Quarta Revolução Industrial**. Brasil: Edipro, 2019.

SECURATO, José Cláudio. **Onlearning: como a educação disruptiva reinventa a aprendizagem**. Saint Paul, 2019.

SENGE, Peter M. **A quinta disciplina: a arte e prática da organização que aprende**. Editora Best Seller, 2018.

TAKEUCHI, H.; NONAKA, I. **Gestão do conhecimento**. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TARRICONE, P. **The Taxonomy of Metacognition**. East Sussex: Psychology Press, 2011.

WHITING, K. **These are the top 10 job skills of tomorrow** - And how long it takes to learn them. World Economic Forum. 2020. Disponível em:
<https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>. Acesso em: 10 ago 2023.

WOERNER, S. L.; WEILL, P.; SEBASTIAN, Ina M. **Future Ready: The Four Pathways to Capturing Digital Value**. Harvard Business Press, 2022.

YIN, R. K.; **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICES

Apêndice A – Formulário de inscrição



Metacognição

Programa de estudos com vistas à potencialização do aprendizado do adulto no trabalho por meio do conhecimento, discussão e reflexão das habilidades metacognitivas.

Iniciativa como parte integrante da minha pesquisa de Mestrado Profissional em Educação Profissional do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza.

- **Data:** Terça-feira, 18h30-19h30 (60' por sessão)
- **Formato:** Remoto ao vivo (Zoom)
- **Conteúdo assíncrono:** Previsão de dedicação de aprox. mais 1 hora fora das sessões para leitura de artigos, vídeos e exercícios.
- **Início previsto:** 11/04/2023 / **Término previsto:** 30/05/2023
- **Sessões:** 8 sessões (60 minutos cada)
- **Vagas:** 8 (as oito primeiras inscrições no forms)

Uma breve definição:

“No que concerne às estratégias metacognitivas, elas estão relacionadas à capacidade de pensar sobre os próprios pensamentos, o que permite ir muito além da apreensão de noções baseadas unicamente em fatos. Saber quais estratégias escolher, como aplicá-las, quando e onde as adotar são condições necessárias para uma aprendizagem eficaz.” (SOUZA, 2015, p.40).

Apêndice B – Formulário com pesquisa inicial com base no modelo NPS

Minicurso - Metacognição na Aprendizagem Organizacional

caio.feijoo@gmail.com [Switch account](#)

Not shared

* Indicates required question



Caio Feijó Souza

Unidade de Pós-Graduação, Extensão e Pesquisa

Qual é a probabilidade de você recomendar este curso para colega que atua em cargo de gestão? *

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Cite o(s) motivo(s) que justifica sua resposta de forma clara, objetiva e específica * com base nos fatores que foram mais relevantes para sua aprendizagem como gestor.

Your answer _____

Tempo de experiência atuando como gestor(a) (em anos) *

Your answer _____

Tamanho da equipe (número de liderados) *

Your answer _____

Resumo da sua formação acadêmica *

Your answer _____

Muito obrigado!

[Clear form](#)

Never submit passwords through Google Forms.

This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#)

Google Forms

Apêndice C – Lista de presença

Participantes	Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5	Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8	
	18-Apr-2023	25-Apr-2023	2-May-2023	9-May-2023	16-May-2023	30-May-2023	6-Jun-2023	13-Jun-2023	
Voz 1	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	100.00%
Voz 2	presente	presente	presente	presente	ausente	presente	presente	presente	87.50%
Voz 3	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	100.00%
Voz 4	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	100.00%
Voz 5	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	100.00%
Voz 6	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	presente	100.00%
Voz 7	presente	presente	ausente	ausente	presente	presente	presente	ausente	62.50%
Voz 8	presente	presente	presente	presente	presente	presente	ausente	presente	87.50%
Voz 9	presente	presente	presente	presente	presente	presente	ausente	presente	87.50%

Apêndice D – Respostas da entrevista focal

Pergunta: Diante do excesso de informações diárias, o curso de metacognição ajudou a selecionar informações relevantes para o seu desenvolvimento e o desempenho mais eficaz de suas funções? Se sim, como?	
Voz	Resposta
1	<p>Sim, Caio, é assim, pra mim foi muito interessante. A gente sempre, poxa, a gente estuda pra caramba, né? A gente está sempre estudando [...]. Mas nunca ficou tão claro para mim que eu poderia organizar as coisas de uma forma que eu pudesse filtrar, né? [...] Que eu pudesse achar um caminho no meio da tanta informação e de tanta interferência. [...] Depois do curso foi assim, puxa, que legal, né? Eu tenho esse poder. A gente tem tantas ferramentas à nossa disposição, que se eu sentar por um segundo e planejar, aonde eu quero chegar eu tenho, eu consigo. [...] Vai me deixar mais feliz, né? Porque, poxa, eu vou atingir um objetivo que eu quero, vai me deixar, eu vou economizar dinheiro, [...] economizar tempo para chegar naquele objetivo que eu quero, né? Sem ficar perambulando, escolhendo, né, tentando escolher caminhos a cada momento que [...] eu decida buscar aquele <i>goal</i>. [...] Esse curso me mostrou esse caminho, né? Preciso do objetivo, [...] eu tenho que planejar, eu posso escolher as ferramentas que eu vou usar de antemão e depois eu sigo esse encaminho. Ficou tudo mais fácil, né? Então, ficou tudo mais tranquilo.</p>
2	<p>Caio, eu diria que sim. Eu digo que sim. [...] Hoje, eu percebo uma diferença entre pré-curso, durante curso e pós-curso. No momento em que a gente estava ali no curso, e revendo as informações e [...] aprendendo todas as ferramentas, como é processado, eu entendi que naquele momento era comum para eu parar e pensar: ah, vou pegar esta atividade e fazer seguindo esses direcionamentos, né, do curso. E aí eu percebi que sim, isso me ajudou numa retenção de informações, em selecionar informações que eram mais relevantes e que poderiam me trazer mais benefícios a curto prazo. Então, durante o curso isso foi como se fosse realmente uma prática ali diária. O que aconteceu é com o passar do tempo [...], eu voltei pro meu <i>default</i>, né? Eu voltei pra, corre atrás do que, do que dá pra pegar, né? Porque eu acho que eu fui exposto, era novo, então eu fui exposto. Eu tive ali um momento de prática muito controlada, mas eu não tive [...] por questões minhas mesmas, uma continuidade, por uma prática talvez um pouco mais solta, até aquilo automatizar e se tornar uma rotina. Então acho que pra mim faltou a rotina.</p>
3	<p>Sim. O curso, sim. Às vezes não dá para seguir a rota que a gente quer por conta de coisas que acontecem, circunstâncias que ultrapassam. Mas eu acho que o curso deu uma boa ajuda nesse sentido. Acho que o que mais me ajudou no curso, eu não sei se você vai perguntar isso depois, mas, assim, foi entender a forma como eu aprendo, como eu aprendo melhor, porque aí eu sabia que para determinadas coisas, determinadas situações, eu precisava seguir esse meio para realmente entender ou adquirir aquele conhecimento que eu precisava absorver, aquela informação que eu precisava. Então, ah, se isso aqui é muito delicado e é prioridade, eu vou ter que tirar um tempo, fazer só isso, porque é o jeito que eu aprendo isso. Isso pra mim foi muito interessante.</p>
4	<p>[...] nós precisamos usar sistemas diferentes, plataformas diferentes, até metodologias às vezes pra coisas diferentes o tempo todo. [...] O papel da gestão aqui também envolve muito você conseguir filtrar algumas informações. Antes de você replicá-las pra sua equipe por conta realmente do volume de informações que você vai considerar [...] relevante para a sua realidade local, né? Então eu vejo que o curso, na verdade, ele fornece pra você, assim, esse ferramental [...] pra você entender qual é o melhor caminho pra você aprender alguma coisa e inclusive como que você pode ensinar também a outra pessoa a aprender alguma coisa nova, tá? Então, pra mim, sim, eu acho que faz bastante diferença. É um ponto que faz você bastante refletir sobre o processo de</p>

	<p>aprendizagem de uma nova coisa, né? E como nós estamos constantemente tentando aprender esses novos fluxos, assim, você também vai entendendo, [...] o que é melhor pra gente, ao nosso estilo de aprendizagem.</p>
5	<p>[...] Eu acho que o curso [...] ajudou muito na percepção da minha forma de produzir com maior eficácia, ou seja, é uma percepção da minha forma de selecionar o que é mais importante, da minha forma de executar dentro do [que faz] sentido para mim. E aí é claro que a gente sabe disso tudo de uma certa forma, você sabe, isso é inerente ao ser humano, mas sempre você está atento a isso. Você recebe algumas orientações, algumas demandas e você tem a tendência a fazer não da forma que te foi orientado. Às vezes essa forma que te foi orientado, ok? Você consegue entrar naquilo, absorver aquilo e ter uma entrega boa. Às vezes você precisa destrinchar aquilo e transformar aquilo numa coisa que faça sentido para você. [...] O curso [...] atentou para que tipo de pessoa eu sou, o que faz sentido para mim, o que eu devo me cercar, como que eu devo criar os meus processos.</p>
6	<p>Eu diria que sim, Caio. Até porque, parando para pensar, assim, revisitando um pouco do material também é interessante que, antes do curso, ainda assim, a gente precisa aprender coisas, precisa fazer coisas. A metacognição, pelo menos como eu vi, é mais um fator de otimização, né? Ou, assim, melhora de performance, de como a gente aprende, né? [...] Tendo em vista que coisas já foram apreendidas antes do curso, eu achei assim, né, ficou pra mim visível como a gente pode, pelo menos usar, o conhecimento procedimental e declarativo, mas o condicional que é o avaliar as coisas que eu já aprendi né, essa coisa da <i>schemata</i> e o que funcionou, o que não funcionou para as próximas etapas né, de atividades, enfim, de planejamento de atividades e demandas que a gente tem na gestão, especialmente nesse momento de mudanças, tanto de liderança, quanto de processos, quanto de políticas comerciais e de atividades. Então, foi tanto útil, resumindo, para as coisas novas que a gente precisa aprender ferramentas para dominar a partir dali, mas também como reflexão de outras, de quando, né, coisas aprendidas e como foram aprendidas enquanto a gente não tinha esse conhecimento explícito de metacognição de conhecimento declarativo e tudo mais.</p>
7	<p>Eu acho que sim, Caio [...]. A gente tem excesso de informação. São muitas coisas. A gente está sempre lidando com várias coisas ao mesmo tempo. Eu quis fazer o curso, quis participar das sessões justamente para tentar encontrar uma maneira, uma ajuda para me autorregular e me auto-organizar em relação à demanda que eu tenho e a quantidade de informação que eu recebo. O que me atrapalhou é que eu não consegui necessariamente me autorregular para conseguir participar de todas as sessões 100% e tudo mais. Isso é um sintoma também de que é importante fazer... Participar de sessões de metacognição, e não só por conta de adquirir ou, como diz, é cristalizar conteúdo, mas também como uma maneira de se autorregular. Não, isso não acontece só com a gente. Eu percebo que cada vez mais a gente tem muita coisa ao redor, muito estímulo, muito tudo. E se a gente não conseguir um canal, ou seja, alguma ferramenta, alguma coisa pra se ajudar, a gente começa a entrar em colapso. É isso que eu senti. Eu senti que foi útil nesse sentido. Teria sido mais útil se eu tivesse conseguido participar mais, né? Nem absorver mais. É participar mais, porque a maior parte do que eu absorvi foi nos momentos em que eu estava presente.</p>
8	<p>Sim, no sentido de conseguir entender, assim, entender os processos cognitivos que a gente tem quando a gente está lidando com esse bolo de informações e o impacto do nosso emocional, né? Como que a gente fica emocionalmente [afetado] quando lida com esse excesso de informação, stress e ansiedade e tudo mais? Para [a partir daí] a gente [...] ir atrás das estratégias que a gente tem para conseguir priorizar. Entender, assim, quais as informações eu seleciono, [...] como consigo criar minha lista de prioridades. Então, eu acho que a gente teve sim algum conteúdo bastante... Que casa muito assim... Eu não vou lembrar exatamente os nomes e as estratégias todas, mas eu lembro de a gente discutir muito isso, eu senti muito na prática, assim, que era muito relevante mesmo a gente conseguir entender o esse processo cognitivo e conseguir sair priorizando, né? Onde que eu vou investir mais em energia? Onde que eu vou investir menos e como que eu me sinto em relação a isso. Então, sim.</p>

9	<p>Sim, demais, porque eu acho que o primeiro ponto que o curso trouxe foi trazer para a superfície essa consciência que talvez eu já tinha um pouco, então talvez eu já tinha consciência de, espera aí, somos bombardeados não só no cargo, mas na vida hoje em dia e a gente precisa, eu chamava sempre de curadoria, a gente precisa fazer curadoria de conteúdo, porque senão a gente fica louco e o primeiro ponto acho que foi esse, trazer para a superfície isso [...] para que eu pudesse dar nome para o que estava acontecendo. O segundo ponto é, as estratégias que a gente aprende no curso, assim, as estratégias de aprendizado, porque no fim, assim, <i>at the end of the day</i>, tudo o que chega pra gente como gestor, tudo não, mas grande parte, envolve um aprendizado, né? Porque chegam orientações, chegam diretrizes, treinamento também e envolve a gente gerenciar o nosso próprio processo de aprendizado para que a gente absorva aquilo e repassar, né? Então eu acho que o curso trouxe estratégias que ajudaram muito nisso, porque o que eu me via fazendo sempre, né? Eu me via girando em torno, correndo atrás do rabo, girando em torno da mesma coisa. Ah, vou anotar, acho que é melhor anotar, ah, acho que é melhor eu repetir, acho que é melhor eu gravar, acho que é melhor eu fazer um desenho, acho que é melhor... Então eu acho que o curso da metacognição ajuda a gente a entender qual a forma que para a gente funciona melhor o que a gente tem de estratégia e fazer com que seja de uma forma mais organizada. [...] Então, pra gestão, acho que ajuda demais dar nome às coisas, dar nomes às estratégias e pensar intencionalmente, ser mais intencional com o aprendizado, né? Acho que é esse o nome. Assim, a intencionalidade. Intencionalmente escolher fazer uma coisa ou outra, porque conscientemente a gente sabe que a gente tem aquela opção e funciona pra gente, a gente já testou, e aí fica gastar menos tempo, talvez correndo atrás de como eu faço isso, como eu faço isso, como eu faço isso? Então, nessa parte, ajudou demais na vida assim.</p>
---	---

Pergunta: O curso de metacognição foi útil para você se conhecer mais e a entender melhor o seu processo de pensar?

Voz	Resposta
1	<p>Eu acho que sim também, porque a gente fala, né, das maneiras que a gente tem de aprender, né? Que as pessoas tendem a aprender. [...] Me alertou, no sentido que, assim, me fez me conhecer mais, né? No sentido que, poxa, eu sempre via toda essa informação aí, né? Eu via que, nossa, estamos vivendo num momento fantástico, ele é cheio de informação, né? Tudo que a gente sempre quis, né? [...] Mas eu não sabia lidar com isso. Percebi durante o curso que eu não sabia lidar com isso. [...] Foi um momento assim, de autoconhecimento também, saber conhecer as nossas dificuldades e tentar lidar com elas, né? A dificuldade que eu ainda tenho. E ficaram claras para mim, né, também por causa do curso. Foi, assim, a questão do tempo, né? [...] É encontrar o tempo, [...] E também a questão de disciplina, né? Então, o curso ajuda você ter mais disciplina quando você planeja tudo.</p>
2	<p>Eu acredito também que sim, mas talvez não tanto quanto eu percebi pelos meus colegas, porque, sim, eu tenho um autoconhecimento. Eu sou bastante crítico de mim mesmo. Então eu me analiso demais o tempo todo. O problema é que mora dentro de mim um policial. Que não me dá paz. Então, quando eu vejo alguma coisa boa, logo esse policial vem e diz [que está tudo errado]. Todo esse processo, por incrível que pareça, eu também consegui ver junto com a terapia, mas o curso me mostrou isso, porque quando eu ia ali para algum pensamento um pouco menos crítico, mais de olha, eu tenho isso de bom, automaticamente já vinha esse, né? Que eu chamo do policial [nome] dizendo é, mas isso não é suficiente. E então é sim, eu me conheci um pouco mais. Mas eu entendo que eu não aproveitei o máximo como eu poderia.</p>
3	<p>Com certeza, com certeza.</p>

4	<p>Sim [...]. Uma reflexão, por exemplo, que eu tive durante o curso, [...] eu sou uma pessoa que gosta muito mais de tentar aprender sozinho, então [...] tenho que aprender um novo processo, quero lá tentar fazer o processo, pra mim é muito complexo, por exemplo, [...] muito moroso assim, maçante eu ficar no treinamento de 2 horas vendo uma pessoa fazer, mas eu não poder fazer porque eu acreditava que eu aprendia dessa forma muito mais facilmente, né? [...] Então eu comecei a perceber que eu também consigo aprender de outras formas, né? E isso também me abriu um pouco assim, a visão sobre a [minha] aprendizagem [...]. Ah, eu tenho esse estilo de aprendizagem e eu vou e eu vou seguir o estilo que eu estou acostumado, porque é mais confortável, porque é mais fácil. Mas ao mesmo tempo também comecei a entender os outros caminhos [...].</p>
5	<p>Total, total. É o como eu falei. Intrinsecamente, ou seja, assim a gente tem... Intuitivamente a gente até sabe, porque você, intuitivamente, você se conhece. Mas aquela informação nem sempre vem à tona, ou você faz uso dela, do seu perfil e da sua forma de ser. Se você não está treinado para isso, por exemplo, como eu falei, às vezes, dependendo de como você, das instruções que você recebe ou da situação que você está vivenciando, não necessariamente você transforma aquilo num processo que faça mais sentido que facilite como você vai digerir, então eu acho que sim, [...] vamos dizer assim, o curso, Caio, ele formalizou... Como é que eu vou te dizer... O meu perfil, a minha, as minhas características e o que faz sentido para mim, a minha forma de fazer, de tornar o meu aprendizado mais eficaz.</p>
6	<p>Sim. [...] Eu sei que o nosso foco é [aprendizado] no trabalho, mas acho que também é importante saber que isso extrapola, né? [...] A formação de ensino superior em gestão que eu iniciei [...] também acaba se beneficiando, porque, como é, é um terreno muito fértil, digamos, para coisas novas serem aprendidas. [...] A gente acaba pensando de forma mais ativa assim, tá? Então, agora é o momento que eu estou, sei que vou aprender isto, né? De que forma eu vou aprender melhor, né? Eu vou, eu sei que eu sou motivado pela aplicação, se for algo muito etéreo, não aplicável, eu vou ignorar isso aqui, ou eu vou depois desmotivar e não vou querer aprender que pode ser uma barreira. [...] No profissional também, na atividade diária, lá a gente pode pensar da mesma coisa. [...]</p>
7	<p>Sim, mas especificamente dentro do da vida profissional, né? [...] Eu acho que dessas coisas, a gente consegue transferir isso para outras áreas, porque a gente é bombardeado de informação, não só no trabalho, mas dentro do trabalho, eu acho que foi útil porque a gente trabalhou exatamente competências e coisas que eram específicas da gestão, da liderança. Eu acho que sim.</p>
8	<p>Ah, sim, total. Acho que é bem por isso. Entender o processo de pensar, entender como que isso acontece, entender esse mundo do... Acho que é entender, assim, a gente que estuda, vem da educação, né, estuda muito a aquisição de linguagem, a gente estuda como as crianças se desenvolvem, como as crianças aprendem, mas não sei... Eu achei interessante porque foi pra entender que eu, como adulto formado, tenho na minha carreira a minha profissão. Assim, eu ainda estou em constante aprendizado, né? E como que meu cérebro funciona, quais são as estratégias que eu tenho, da mesma maneira que a gente fala sobre uma criança que está sendo alfabetizada, né? Claro, estratégias diferentes, mas isso ainda está acontecendo.</p>
9	<p>Demais, demais, porque é justamente isso. Acho que a gente, como gestor, está acostumado a estudar muito, a gente tem bastante informação, então a gente estudou muito e a gente pensa que a gente já se conhece, mas quando a gente se depara com os conceitos dentro da andragogia, a gente percebe que, na verdade, a gente às vezes fazia uma coisa ou outra por instinto, assim, ah, eu fazia isso e funcionava, mas talvez a gente não usava o nosso máximo para isso. Assim. Então, ajudou muito a me conhecer assim, a enxergar todas as estratégias, testar o que funcionava para mim e realmente aplicar intencionalmente. Então acho que foi um processo de autoconhecimento muito bom e foi muito tranquilizador para mim, que sou muito ansiosa com o processo de aprendizado, com as informações que tem. Um FOMO forte ali, né, <i>fear of missing out</i> sempre. Foi muito bom para mim, foi bastante tranquilizador.</p>

Pergunta: De que forma o curso influenciou o processo de desenvolver o seu pensamento crítico e sistêmico?	
Voz	Resposta
1	Sim, porque ele ajudou a organizar o pensamento. [...] A gente tem consciência, poxa, olha, eu aprendo melhor desse jeito e tal. Esse jeito pra mim não funciona e tal, mas depois do curso a gente começou a questionar essas coisas, né? Eu senti isso. Eu questiono muito essas coisas, né? Poxa, mas será que esse é o melhor jeito mesmo, né? Porque eu tô vendo aqui [...] que tem muita gente que segue essa linha aqui e dá certo para eles, por que que eu não posso tentar também? Então me ajudou no sistema de questionar aquelas percepções, né? A consciência que eu tinha. E isso a gente faz o tempo todo, agora eu faço o tempo todo, né?
2	Eu acho que pra mim não, Caio, porque é isso, eu não consigo muitas vezes achar esse caminho, o início desse caminho. E aí eu volto na primeira pergunta, por que que o curso era tão importante? Porque eu estava ali constantemente sendo lembrado de como fazer, né? Porque o curso ele foi bastante espiral, então assim, todo o começo de ciclo, a gente revia um pouco do que foi feito no passado e aquilo ia de certa forma reativando pra ver o novo conhecimento, né? [...] Durante o curso me ajudou bastante, mas é, eu digo que não. A minha resposta é não, porque eu não conseguiria fazer isso sozinho. Hoje, por exemplo, hoje, quando eu mais gostaria mais do que nunca, conseguir dividir isso e falar, deixa eu iniciar por aqui, eu não saberia nem por onde começar.
3	Sim [...]. Acho que sim, como um início, um <i>start</i> , eu acho que é uma coisa que eu preciso trabalhar mais, mas eu acho que, a princípio, sim.
4	Eu acho que [...] sim. Eu acredito, talvez, pela dinâmica do curso de você trabalhar com outras pessoas e desenvolver, por exemplo, <i>study plans</i> , [...] como ela faria para aprender, é, alguma outra coisa, eu acho que você aconselhando, tentando entender essa outra pessoa é justamente sobre isso. Então, essas dinâmicas que foram realizadas durante o curso: você fazia o seu, mas você também ajudava outra pessoa a fazer o dela, e você via isso, dava um entendimento maior. É de como as outras pessoas aprendem, porque eu vejo que assim você talvez ler sobre isso não é a mesma coisa do que você ver isso acontecendo na prática, na sua frente, você construindo esse conhecimento [...]. Você tá conhecendo o conhecimento através da construção do conhecimento com a outra pessoa, construindo o conhecimento ao mesmo tempo. Mas é, é isso. Eu acho que o curso, de alguma forma, replica isso, né? Essa dinâmica que acontece e você vai aprendendo sobre essa dinâmica, vendo ela acontecendo ao mesmo tempo que você está tendo aí o <i>input</i> teórico dela.
5	Ele me atentou para isso. E o que que eu quero dizer com isso? Às vezes eu me pego, não necessariamente, fazendo um melhor uso dos ensinamentos, porque é o que eu falei, é uma coisa que vem assim, meio sem você raciocinar em cima, mas diante disso, dessa informação, o que é que a gente consegue, Caio? A gente consegue, opa, deixa eu voltar e começar de novo. É isso eu tenho percebido. Depois do curso, isso foi se tornando mais e mais frequente. Atitudes que eu já tinha ou ações que eu fazia de uma forma quase que automática, hoje eu paro, penso, eu revejo, às vezes eu faço algumas modificações, às vezes eu modifico tudo.
6	Sim, com certeza, eu acho que isso fica claro, quando a gente pensa nisso, que eu estava falando de extrapolar porque é interessante quando a gente faz essa reflexão aqui no caso de aprender alguma coisa nova, né? E de como eu, eu aprendo melhor, essa reflexão às vezes acaba se espelhando em outras áreas da vida que não é profissional, né? [...] Acho que a gente pode deixar isso muito mais amplo, porque, por exemplo, quando a gente pensa assim, sei lá, numa coisa, de um relacionamento que a gente tem, né? Eu já me deparei com uma situação assim, eu vou precisar enfrentar uma crise ou qualquer coisa [...] que num relacionamento anterior eu tratei dessa forma, não teve muito sucesso, ou teve, então acho que a gente acaba pensando em, nesse conhecimento de coisas

	que a gente já fez, né, como pode fazer diferente [...]. Em quanto tempo, a gente quer resolver aquilo? É uma coisa que eu vou conseguir resolver agora? O que eu não vou conseguir... e aí pra vários âmbitos, né, tanto da vida profissional quanto pessoal, quando sei lá uma viagem que a gente vai fazer. [...]
7	Sim, eu acho que talvez se tivesse uma duração maior, poderia ter tido mais contato e elaborado melhor, mas sim, porque a gente falou justamente dos modelos mentais, exatamente desses pontos, porque eu imagino que esse seja um dos autores, [...] um pouco da literatura que está na base da sua construção do curso. E isso, assim, ajuda. Ajudou nesse sentido de começar a entender. Mas para mim foi muito o comecinho. É como se eu tivesse chegado na pontinha do <i>iceberg</i> . Assim, eu agora preciso descer.
8	Eu acho que ele me deu, assim, apontou caminhos. Se eu voltar e reestudar o conteúdo do curso [...]. Não necessariamente, durante o processo do curso, eu consegui mapear todo esse pensamento sistêmico. Não acho que não por causa do conteúdo, mas acho que por causa do próprio momento, que a gente estava e do meu momento, da minha disciplina, do meu investimento ali de foco e atenção. Mas o conteúdo, ele aponta caminhos para isso. Acho que, assim, estudar com cuidado, com mais atenção, se dedicar mais, que eu acho que faltou um pouco na minha dedicação. Aí, sim, eu acho que eu consigo [conduzir] com mais clareza esse mapeamento, né? Todo esse raciocínio mais sistêmico assim que você está mencionando.
9	Ele ajudou a desenvolver esse pensamento demais. Eu acho que nunca, na minha vida inteira, eu tinha parado tanto para pensar sobre o meu processo de aprendizado. E eu acho que tem uma outra questão também, né? Eu acho que, pelo menos para mim, o processo de aprendizado sempre foi uma coisa tranquila e fácil. Então, assim, desde que eu era criança, eu sempre era a melhor aluna da escola, eu sempre estava nesse lugar da facilidade. Quando eu entrei na faculdade e, aí eu vim de escola pública, eu fui para a USP, aí eu vi o que era dificuldade, Ah, eu entendi e aí eu bati cabeça demais, assim. Então, nesse curso, eu fiquei pensando assim, meu Deus do céu, se lá quando eu entrei na USP eu tivesse consciência do que eu estou tendo agora, eu tinha economizado tanto sofrimento porque talvez o que faltou realmente foi ser mais estratégico, né? Na época, assim, né? Enfim, então acho que me ajudou demais assim. Quando eu olho pra trás, né mesmo, passei pela USP foi superdifícil conseguir, depois disso minha barra aumentou muito. Assim, então eu sempre brinco, assim, eu sou a única pessoa no mundo que eu acho que busca dificuldade [...]. Só que no curso eu entendi que talvez essa dificuldade também não precisa ser assim, né? Algo pode ser muito complexo. Eu acho que coisas com grau de complexidade diferentes exigem estratégias diferentes. [...] Não precisa ser tão sofrido, né? Talvez a gente tá tentando usar estratégias, né? [...]

Pergunta: O curso de metacognição facilitou o processo de selecionar as competências a serem desenvolvidas, diante de um cargo com uma diversidade grande de atribuições?

Voz	Resposta
1	Sim. [...] E aí é engraçado que a gente começa a pensar nas deficiências, não é isso? [...] O curso deixou isso muito claro. [...] Ele ajudou a selecionar onde eu devo trabalhar mais, porque a gente começa a prestar atenção nas deficiências, né? Eu seleciono... Olha, estou com dificuldade nisto aqui, preciso melhorar nesse ponto. Puxa, qual é o planejamento que eu posso fazer e quais são...? Onde eu posso buscar ajuda, né? Com quem que eu posso falar? Que vídeo que eu posso assistir? Que livro que eu posso ler aqui para resolver esse problema?
2	Sim, selecionar sim. Eu consigo olhar. É que é engraçado, mas o que que eu ainda sinto dificuldade é como é que eu ponho em prática essa parte aprendida. Eu olho aquilo, eu falo não, isso é mais importante. Então vamos aqui colocar um momento qualquer, né? Então eu preciso pra esse momento da minha gestão, eu preciso de uma inteligência emocional maior. Essa é a competência que eu preciso aqui no momento. Mas aí eu tenho que ter

	várias outras competências ao mesmo tempo, concorrendo com essa. Então eu consigo analisar, mas eu não consigo ir lá e escolher. Então é, eu tenho conhecimento, eu não consigo pôr em prática.
3	Caio, eu honestamente, eu acho que eu não foquei nisso como eu deveria. Eu acho que ele é útil, sim, mas acho que eu, particularmente, não foquei nisso como eu poderia ter focado, entendeu? [...] Eu acho que teve mais a ver com a prioridade das informações. E assim, aquilo que eu falei do no começo, né? Acho que uma das aulas que me marcou bastante foi lá no começo, quando você passou o vídeo, eu já não lembro o nome do cara, mas que falava do número de informações que a gente é bombardeado todos os dias. E como é que o nosso cérebro absorve aquilo ou não absorve? O que a gente precisa fazer? Acho que aquilo me pegou bastante, até porque é uma coisa que eu acho que eu já vinha... Não vou dizer que eu vinha estudando, mas era uma coisa que sempre me pegava, sabe o que é que a gente prioriza? O que a gente coloca na frente? Numa vida louca, assim que vai te jogando um monte de coisas, então eu acho que eu fiquei muito nisso, sabe? Eu acho que isso, de certa forma, tem a ver com as minhas competências. Assim, essa questão da organização e da priorização realmente tem tudo a ver com isso. [...] Eu acho que funcionou para eu perceber onde eu precisava trabalhar mais ou que competências eu tenho que desenvolver mais. O que eu quero dizer é que eu ainda não me sinto satisfeita com esse desenvolvimento.
4	Eu penso que, assim, nesse aspecto, talvez assim pela fluidez e número de atribuições [do cargo], talvez nem tanto, porque também é uma coisa que está sempre em construção. O que é a sua atribuição? O que é a sua responsabilidade? Então, tipo assim, talvez conseguir pré-selecionar isso é uma coisa que seja de alguma forma muito difícil. É porque ela está em constante mudança. Mas assim, como eu posso fazer isso? Sim, eu acho que o curso ajudou, mas talvez tipo, como eu posso entender quais competências eu posso utilizar para diferentes coisas dentro da minha função? Mas não, talvez pré-definir as competências necessárias para minha função, porque a minha função é muito fluida e em momentos diferentes, eu preciso fazer coisas diferentes, mas ao mesmo tempo, constantemente tenho novas atribuições e novas coisas dentro da minha alçada que são implementadas e, às vezes, até removidas de forma repentina e tal. Então, tipo assim, é uma coisa que é mais complexa pensando até mais do ponto de vista talvez de habilidades mais técnicas, né? Mas se a gente pensa em habilidades mais <i>soft skills</i> assim, eu acho que sim. Mas agora, se a gente pensa mais nas <i>hard skills</i> , talvez não.
5	Eu não sei se todas, porque eu acho que a vida é um constante aprendizado. [...] Ele me ajudou, ele tornou mais claro o que eu preciso desenvolver, as competências que estão... Porque eu devo desenvolver no cargo de gestão.
6	Sim, sim. Tendo noção de fazer essa análise em termos, ah, tem lá o financeiro que é um <i>issue</i> , tem a parte mais do [...] DRE ou do planejamento, isso é uma coisa que já está ok? Está mais ou menos? Preciso trabalhar e entender melhor? Preciso uma reunião com uma pessoa para poder deixar explícito ali linha por linha, então? Eu, eu creio que sim, de novo, algumas outras coisas podem até trazer uma certa ansiedade de: eu sei que eu preciso trabalhar isso e talvez não saiba como. Uma coisa interessante que me trouxe uma reflexão depois é, porque a gente trabalhou muito, não sei se muito no curso, mas viu e foi uma coisa que me chamou bastante atenção dos princípios de heutagogia, pedagogia e andragogia. E eu não sei se a gente fica com uma certa tendência depois de um curso de metacognição [...] certa forma, não sei se demonizar é a palavra, mas, assim, olhar meio torto, né? Se é um processo pedagógico, já não é tão desejável hoje, mas eu fico pensando, a partir do momento que eu entendo que alguém me explicar algo é alguma coisa que me beneficia. Será que isso é um processo que acaba sendo pedagógico, heutagógico, porque eu estou decidindo escolher aquela estratégia de ter uma aula sobre, por exemplo, né? [...] Eu acho que ajuda sim, a gente a olhar, ter a sua organização de todas as coisas, escolher, priorizar, porque também em momentos diversos do ano a gente já observa ou do semestre, a gente observa que uma área grita mais, né? [...].
7	Eu, particularmente, não consegui muito. Eu imagino que tenha sido porque eu não tenha conseguido participar

	de todas as sessões, mas também por causa da... Talvez não tenha aplicado durante as sessões. Enquanto a gente estava passando nas sessões, não conseguia aplicar. Mas eu imagino, eu tenho certeza que se eu estivesse fazendo, se eu estivesse, talvez com mais, se tivesse tido a disponibilidade maior ou tivesse de fato participado da sessão e imediatamente aplicado, com certeza teria me ajudado.
8	Isso sim, isso sim. A gente teve, até alguns tipos testes, né, que a gente refletiu ali, selecionar as competências, as listas de competência e tal. E aí, a partir daí, a gente conseguia entender qual competência eu preciso utilizar em cada prato que eu preciso cuidar, né, em cada situação.
9	Eu cheguei a refletir muito sobre isso. Eu confesso que eu acho que eu ainda estava num processo... Acho que eu preciso demais olhar para essa seleção das competências. Por uma questão muito pessoal, do perfeccionismo que eu tenho, de querer pegar todas, abarcar todas e desenvolver todas, eu acho que ainda preciso olhar um pouco mais para isso, talvez é um processo também de autoconhecimento, assim, o que é que eu tenho de mais forte que eu preciso desenvolver, mas me ajudou muito a refletir sobre isso também. A gente falou bastante sobre isso no curso também, não é? Tudo o que a gente falava, estava ligado as competências que a gente precisava desenvolver para a gestão. Algumas das competências que na época do curso eu selecionei para desenvolver, eu vi uma grande evolução, né? Uma delas, por exemplo, era aprender esse processo de delegar. Eu lembro que eu estava fazendo intencionalmente por causa do curso. Eu vou começar a fazer isso intencionalmente. Qual é o meu plano de ação? Meu plano de ação é, eu vou pensar o que eu preciso passar, eu vou sistematizar o conteúdo, eu vou passar pra pessoa, eu faço um <i>follow up</i> . Então, eu comecei a fazer intencionalmente, eu acho que me ajudou nesse sentido.

Pergunta: Na sua rotina, muitas das informações e conhecimento que você adquire chegam por meio de diversos canais (e-mail, chat, vídeo, áudio etc.). Como o curso o apoiou nesse processo de aprender de forma mais solitária e com tanta diversidade de canais?

Voz	Resposta
1	[O curso] ajudou, porque ele permeia [...] no meu ponto de vista, é lógico, ele é um curso que o foco, ele é [...] como que eu posso usar essas ferramentas no mundo corporativo [...] para aprender. Mas ele permeia a vida toda, né? [...] Eu uso isso, qualquer coisa que eu queira aprender hoje em dia, até coisas que eu já julgava saber no nosso trabalho, no meu trabalho, [...] eu já sei o que funciona pra mim. Eu comecei a planejar o horário que eu ia ler e-mail. Então agora a primeira coisa que eu faço aqui é chegar e ler e-mails, por exemplo. Beleza, se alguma coisa que faz sentido e que [...] eu não posso esquecer, eu tiro do e-mail, eu copio e coloco no documento aqui que eu uso para manter onde eu mantenho todas as coisas importantes, né? Então, isso eu não fazia antes, mas depois de pensar poxa, como que eu aprendo melhor, como que eu não deixo [...] essa informação escapar.
2	Ah, eu acho que a dica número 1 foi, aí sim, vem do autoconhecimento, então eu preciso sim, é ter ali <i>bullet points</i> . Então, um sistema não só de anotar, mas como que essa anotação se transforma em ação, né? Que era alguma coisa que eu não pensava muito antes do curso. Então assim, ah, anoto. E aí eu ficava tentando anotar palavra por palavra, e aí de repente com o curso, ah, mais importante do que anotar, é como é que eu vou reler essa anotação e como é que eu vou usar isso a meu favor. Então, eu descobri que, por exemplo, a se eu prestar mais atenção ao invés de ficar notando tanto e colocar ali <i>bullet points</i> com palavras-chave e colocar ali um <i>colour code</i> qualquer que me lembre, eu consigo reativar essas informações mais fáceis.
3	Acho que sim, especialmente [...], pensando nesse aspecto [...] como eu aprendo. A gente tem, como você falou, uma série de fontes aí da informação, né? E eu tenho um jeito de aprender, mais fácil, e tem um jeito que eu me

	<p>distraio muito mais, com certeza que, por exemplo, é com vídeo, com áudio. Eu começo ouvindo e vou certamente estar pensando em outra coisa antes do meio do vídeo. Então, isso também me deu uma luz assim, sabe, tipo, isso aqui que foi mandado hoje foi em vídeo, é, tipo de mega importância? Então, foca nisso aqui e anota porque era o jeito que eu tinha de saber, que eu não ia me distrair daquilo, entendeu? Só ouvir não funciona para mim. Então acho que o curso me ajudou a trabalhar melhor com esses diferentes pontos de informação.</p>
4	<p>Você repete a pergunta? Porque nesse momento que você mandou, eu tive um <i>overload</i> de informações aqui e queria ver se alguma coisa era urgente. Só bati o olho. Está vendo, ó, o erro... (risos) [...] Eu acho que é uma pergunta interessante, eu posso estar falando, talvez, de um ponto de vista meu que não seja replicado pelas outras pessoas, mas eu estou muito acostumado a aprender de forma solitária. Então, assim, eu acho que isso talvez me empoderou um pouco mais [...] como eu já estou muito acostumado a fazer isso dessa forma, eu acho que pra mim foi mais uma validação de como [...] entender um pouco mais, como entender outros caminhos pra fazer sozinho.</p>
5	<p>Eu acho que ele me ajudou tornando mais evidente que hoje essa pluralidade existe, faz parte de qualquer aprendizado e não só do trabalho. Ela faz parte da nossa rotina, ela faz parte do nosso dia a dia. Esses canais, eles estão constantemente ali presentes e você deve fazer uso deles. Eu confesso que eu ainda estou me desenvolvendo nesse ponto. A gente tem uma tendência, né, a ter aqueles métodos mais tradicionais ou aqueles canais mais tradicionais que você no passado usava. Claro que a gente vai sendo forçado e a gente está atento a isso também. O mundo muda as demandas, o público com o qual você lida, então você vai recebendo até as informações por meio desses diversos canais, as demandas e aí isso você vai fazendo ao longo. Agora, é claro, o curso foi um dos elementos que contribuiu muito para tornar isso evidente. Quero dizer, esses canais todos existem e quanto mais você se especializar ou conseguir dominar a maior parte deles, isso você vai ganhar em tempo, você vai ganhar em produtividade, você vai ganhar em qualidade de tempo no teu trabalho e da sua vida. [...] O curso foi fantástico, porque, assim, não que eu não soubesse, mas ficou muito evidente aqui: que eu vou ler, não, não sei se eu entendi isso, deixa eu voltar, vou ler de novo, não, não tinha entendido assim não. [...]</p>
6	<p>Eu nunca pensei especificamente dessa forma ou [...] não vi de forma explícita, a metacognição aplicada aos canais de comunicação. Ah, sinceramente, se afetou alguma coisa nesse sentido foi de uma forma menos consciente, digamos, porque eu não sei, às vezes é uma coisa que eu considero que eu sempre fiz. [...] Eu, assim, por escolha, estou optando [por] não fazer essa atividade que eu sei que eu deveria estar fazendo, porque tem outras quatro. Então, eu não sei se isso tangenciou os canais de comunicação de forma, ah, [por exemplo], pipocou um monte de mensagem ali no site do grupo ou não sei o quê, eu não vou nem ler esse grupo. Eu vou me dedicar a ler as mensagens que vem aqui das estrelinhas que já estão <i>pinned</i> e depois eu vou chegar lá. Senão, eu vou enlouquecer ali no meio, né? Ou, então, pulverizar atenção em certas coisas e acabar não concluindo que até considere que algumas vezes acabou, né? [...]. Mas eu não sei o quanto isso é ligado ao canal de comunicação, né? Que é o foco da tua pergunta, assim, e-mail. Eu acho que [...] tem mais a ver assim, com o remetente, com o assunto do que com o canal em si, sabe? Acho que essa é uma boa forma de colocar.</p>
7	<p>Sim, porque se você começa a compreender qual é o seu modelo de aprendizado, qual que é o seu modelo mental, a tendência é que você faça melhores escolhas, tome decisões mais... Com mais, digamos, assim, mais embasamento, né? Você não vai simplesmente receber [a informação], [...] e simplesmente ai, meu Deus, começar a fazer alguma coisa. Você vai parar e ponderar e ver quais são os passos que você vai tomar. Então, eu acredito que nesse aspecto, sim.</p>
8	<p>Eu acho que é um pouco da primeira pergunta, né? Assim, me ajudou a entender como que eu aprendo, como que eu posso organizar essas informações e priorizar. Eu acho que essa competência de criar prioridades, de criar, de selecionar o que é mais relevante, entender também um aspecto mais emocional de lidar com esse volume de</p>

	informação me ajuda a entender, a lidar com tudo isso no dia a dia. A gente saber que eu posso deixar isso pra depois. Isso eu não vou olhar agora, enfim, e criando essa listinha.
9	De forma solitária, acho que sim. Na verdade, eu acho que essa parte de absorver informação de forma solitária é algo que a gente já faz muito no dia a dia da gestão, né? Assim, ficar ali, inclusive para mim, era um ponto que eu tinha que olhar, porque se eu fosse escolher mesmo, eu passaria muito tempo fechada na minha sala, absorvendo informação de forma solitária. Então, eu tinha que intencionalmente tentar sair dali e compartilhar com outras pessoas, chamar pessoas para absorver juntos assim, então. Para mim, o processo de aprender de forma solitária já era muito... Talvez pelo meu <i>background</i> , pela minha história de vida... Assim, já era uma coisa muito enraizada assim. Mas eu acho que me ajudou a entender que, de alguma forma, eu não estava absorvendo a informação e aprendendo coisas só quando eu tinha uma reunião formal. Acho que me ajudou a entender esses momentos de um áudio que eu recebia, né? O boletim [operacional], por exemplo, acho que foi uma coisa que veio muito à tona para mim. Eu acho que quando a gente recebe muito e-mail e a gente entra no automático de ler e-mail, responder e-mail, encaminhar e-mail, passar para quem precisa saber e tal. Mas quando começou a vir o boletim [da área de Operações], ele trazia as informações sistematizadas por escrito. E aí eu acho que me ajudou a entender, assim, poxa, esses momentos realmente que eu fico lendo, lendo e-mail, lendo slide e o boletim são momentos de aprendizado solitário meu, assim, de sistematização. Acho que me ajudou a oficializar isso na minha cabeça.

Pergunta: Em que medida o curso foi útil para que você definisse suas metas de aprendizado, considerando os impactos delas no desempenho da sua função e no atingimento das metas e anseios da organização?

Voz	Resposta
1	Sim, ele impactou, sim. [...] Eu não tenho dúvidas que o curso impactou nesse sentido, porque eu penso assim, poxa, eu tenho que alcançar as minhas metas. Então, eu sempre lembro no curso, quando eu penso em meta. Não é brincadeira, é sério, né? [...] Por exemplo, nesse momento eu gostaria de estar um pouco além do atingimento da meta, né? Atingimento dos nossos objetivos. Gostaria de estar um pouco à frente. Então, o que que eu fico pensando? Puxa, onde foi que eu errei no planejamento de como eu chegaria lá? Então, e aí a gente redefine rotas. [...] Caio, depois do curso, toda vez que eu penso eu tenho essa meta, eu tenho esse problema, eu preciso resolver isso, eu penso nas ferramentas que eu adquiri no curso, eu sei que se eu sentar, se eu sentar, né? O difícil é fazer isso e sentar e planejar, mas se eu sentar e planejar e escolher o caminho e escolher as ferramentas, eu sei que eu vou alcançar. [...] isso acontece para mim o tempo todo.
2	De novo, eu te digo que no momento do curso, naquela virada, foi extremamente útil, porque eu coloquei ali em prática, várias das dicas, das ferramentas ali que foram apresentadas, né? [...] Não só a priorização, mas como olhar para aquela informação, como conectar aquilo com uma competência que eu já tivesse desenvolvido, porque aquilo ia acelerar mais. Em que momento eu ia colocar alguma em que eu ia precisar de uma competência que ainda não tá tão desenvolvida e como aproveitar aquilo? Então, naquele momento eu acho que eu usei bastante. E aí de novo eu falo, pós-curso, a gente vai na onda e volta pro <i>default</i> , né? Volta pra a forma como a gente sempre agiu, mas a resposta é sim, durante aquele período, logo no final, porque nós terminamos praticamente na virada [de semestre], né? E ali foi fundamental, inclusive durante o curso, a gente já ia usando as sessões e eu já ia fazendo essa transferência para aquele momento.

3	Eu acho que ele foi. Mas eu podia ter feito mais. Eu acho que eu talvez não tenha me dedicado. [...] Eu acho que eu podia ter usado mais o meu conhecimento no curso para aplicar. Então eu diria que numa escala [de zero a dez], eu usei ali um seis, mas eu poderia ter me aprofundado mais.
4	É estranho a gente pensar, né, sobre diferentes tipos de meta, porque quando a gente pensa na meta, tem a questão muito do tangível, né, do que não é tangível... A gente teve essa discussão do curso de, por exemplo, você colocar como meta que você vai aprender alguma coisa, é muito difícil de mensurar, né? Então eu penso que são duas coisas muito diferentes, né? Porque quando a gente pensa na meta da instituição, da organização que a gente trabalha, você tem a meta já pré-estabelecida pra você e você tem que pensar mais de forma analítica como eu vou chegar lá e depois de outras formas, tipo assim outros caminhos, porque conforme a gente vai trilhando essa jornada, você de alguma forma ou outra sempre vai ter que recalcular a rota. E eu acho que isso é uma coisa que o curso trabalha super bem também. Você precisa saber como e onde, em quais momentos você tem que, ah, eu testei isso, isso não deu certo, o que que eu vou fazer agora? E você sempre tentando recalcular a rota e pensando nos diferentes caminhos que você tem que trilhar, né? Pra você chegar no seu objetivo final, que é uma meta muito tangível, você precisa alcançar x, né? [...] Mas é muito complexo quando a gente pensa num ambiente escolar, de gestão escolar, com uma equipe grande existe e começa a ter uma discrepância muito grande dos diferentes resultados das pessoas, né?
5	Ah, isso era uma das tarefas. Isso era uma das coisas que a gente tinha que desenhar, que a gente tinha que projetar durante o curso. Foi muito útil, porque foi através do curso que eu fui fazer isso propriamente. Foi o curso que [...] foi o guia para como eu, eu fazer esse planejamento, para como eu ir traçando essas metas para mim mesmo. E a cada encontro que a gente tinha, a gente ia avançando nessa linha, nessa frente. Então, assim, o curso eu diria que foi fundamental. Antes do curso, eu não fazia isso. A gente tinha aquela coisa de tarefas do dia a dia, aquelas coisas que a gente faz, muitas vezes até no automático. Agora não, parar, olhar, traçar as metas, isso me falta, vou desenvolver, preciso desenvolver, posso fazer dessa forma, foi 100% através do curso.
6	Sim, então, eu acho que eu não lembro de ter, assim, pelo menos pensando em um... Em estabelecer, assim, a me matricular num curso formal, ou porque agora com o ensino superior, eu penso no macro, mas o ensino superior é uma coisa, é uma decisão que veio antes, né? Daí veio sim, né, uma motivação muito forte de desenvolvimento na empresa, a possibilidade de, né, pensando em planos de desenvolvimento lá no futuro, [...] então, eu não consigo me lembrar assim de um exemplo muito agudo, digamos, pra poder sinalizar.
7	Foi útil, mas como eu te disse, faltou mais contato com o conteúdo da minha parte. Poderia ter sido muito mais útil e mais efetivo ainda se eu tivesse tido mais contato, mas eu não consegui ter esse contato por conta de todo o contexto que em que estou e estava vivendo.
8	De novo, eu acho que, assim, ele aponta caminhos para, né? Não fiz isso não. Não defini metas de aprendizado, muito menos atreladas à organização. Mas eu acho que muito mais por um, por uma ação, uma atitude minha, não necessariamente por causa do curso, por falta de conteúdo do curso. Eu acho que ele aponta caminhos para isso. E aí a gente precisa se debruçar sobre os conteúdos, estudar esse conteúdo pra conseguir entender quais as metas de aprendizado eu vou definir para mim.
9	Sim, eu fiquei pensando aqui num exemplo, né? E para mim, um exemplo claro foi a questão do <i>Hubspot</i> , que, para mim, não era uma coisa difícil, eu sempre gostei do <i>Hubspot</i> , mas é um sistema muito vivo, ele muda demais e no ponto que ele estava, a gente ficou um tempo assim sem tanto contato com o <i>Hubspot</i> . Quando a gente pegou de volta, retomou esse processo pra gente, acho que a gente precisava aprender muita coisa ali para passar para a equipe. [...] Essa gestão comercial era algo também que eu estava buscando desenvolver no momento da instituição, né? No momento que a gente voltou a ser responsável pela captação, demais assim, né? Eu acho que momentos diferentes na instituição exigem que a gente acione competências diferentes. [...] O curso

	me ajudou a pensar assim, o que é que eu preciso fazer, quais são as competências e o que é que eu vou fazer para chegar em cada uma? Eu estava nesse processo.
--	---

Pergunta: O curso impactou o entendimento da relação de aspectos emocionais (ex. motivação) no seu processo de aprendizado no trabalho?	
Voz	Resposta
1	Eu acho que teve impacto, principalmente, motivação, sim. [...] Quando a gente está aqui, tem metas claras, né? Quando a gente tem um plano desenhado é mais fácil. Aí, assim, a motivação é uma coisa inicial, né? Ou seja, eu preciso de motivação para começar alguma coisa, depois a motivação ela cai, não tem, acho que não tem nem como manter a motivação elevada o tempo todo. Mas, como você já tem um plano desenhado já, metas claras, aí vem a disciplina. A disciplina ocupa esse espaço [...] que a motivação que nem sempre está lá, ocupava. Com esse planejamento fica mais fácil [...] manter-se no caminho, mesmo quando a [...] motivação não está lá. E, assim, além da motivação, [...] o curso me ajudou a lidar um pouquinho com ansiedade também. Porque eu, se estou ansioso, houve uma coisa, né? [...] A gente sabe que ansiedade tira o sono, acaba com a saúde da gente. Então, vamos fazer alguma coisa a respeito. Então a gente vê, pô, o que é que está me trazendo ansiedade? Vamos definir como que eu lido com essa ansiedade, [...] como que eu resolvo isso? Quais são os passos que eu preciso seguir para resolver isso? [...] Para tirar isso do caminho.
2	Muito. Prazer, [sou o] policial [nome voz 2]... Nasceu daí.
3	Eu não tinha pensado nisso, mas acredito que sim.
4	Sim, porque eu, eu sou uma pessoa que tenho, tipo assim, fico muito frustrado comigo mesmo quando eu não consigo aprender alguma coisa. Uma coisa que é muito frustrante para mim é talvez perceber, por exemplo, que fazer as coisas do jeito que eu sempre faço, que tem um resultado assim, efetivo na maior parte das vezes, mas quando não leva a um resultado efetivo, uma coisa que me frustra pode ser uma reflexão, na verdade, de que às vezes, nem sempre o jeito que eu estou acostumado a fazer as coisas está certo e, tipo assim, para aquela coisa, por exemplo, para aquele tipo de aprendizagem que eu preciso absorver, que eu preciso obter, né? Então, tipo assim. [...] A gente teve também essas discussões durante o curso, sobre a questão da cobrança sobre a questão do trauma, né? [...] Pessoas pegam trauma sobre algumas coisas específicas, assim, mas pra mim esse processo, assim, do entendimento emocional, vem muito mais de pensar de que forma, de que outras formas eu posso tentar aprender isso e não me sentir mal de, pô, tentei, não deu certo. E eu também supero fácil, tá, mas assim não, não entendi, não deu certo. Eu vou tentar de outro jeito, né? Não vou ficar remoendo ali [...] e eu acho que ter esse entendimento dos diferentes caminhos e outras coisas que eu posso tentar e, principalmente, quando a gente se estabelece essa meta de, olha, eu preciso aprender isso, eu preciso, eu preciso entender isso, é pensar já antes de você começar. Olha, eu vou tentar assim, mas se não der certo, eu vou tentar assim. E tudo bem se você não tem XYZ caminhos. Mas já começar com dois já diminui o nível de ansiedade, de frustração que você vai sentir quando não der certo um [deles]. Porque, assim, se você já se coloca no lugar de eu vou fazer dessa forma, somente dessa forma... Não vou pensar nos outros tipos de forma que eu posso tentar fazer. Você talvez não tenha um aproveitamento tão grande assim do que você precisa aprender e você também se coloca já na posição de se sentir emocionalmente frustrado sobre o sobre não aprender aquilo, né? [...]

5	<p>Eu diria que ele evidenciou. [...] Eu diria que o curso evidenciou esse impacto que existe e que é causado pelas emoções e que o papel das emoções, digamos você, emocionalmente ali presente nas situações em que você tem que atuar, principalmente como gestor. Ele evidenciou e aprofundou, digamos assim, uma coisa que eu acho que é eu, no meu caso, a gente sabe do impacto e a gente sabe que existe. Então, o curso não foi o que provocou esse impacto, digamos assim, mas ele tornou isso muito evidente. Ainda foi além, ele evidenciou e aprofundou. [...] Essa motivação pode vir de uma forma de fazer, de um processo que você descobre à sua maneira e aí você não vai mudar o que fazer, mas só pela forma de fazer você vai perceber uma nova motivação, uma coisa diferente, aquilo já te leva, mas essa motivação ela vem também do entendimento que você tem das coisas, eu acho que assim você precisa entender. E quando eu digo entender, sair fora, entender toda a figura. Você entender, ok! Agora, como é que eu vou colocar isso em prática? [...] E aí eu preciso entender da forma que eu entendo que faz sentido para mim e entro naquelas questões que você perguntou anteriormente. A partir do meu entendimento eu preciso estar motivada. Pode ser a forma de fazer alguma coisa, pode ser a forma de falar com as pessoas, pode ser o que eu acredito que eu quero buscar para mim, ou no caso do meu trabalho, para a unidade que eu estou. Eu acredito que esse é o ponto de partida e essa motivação que o curso me ajudou a conseguir de uma forma genuína.</p>
6	<p>Sim, com certeza [...]. Após o curso, eu procuro sempre levar isso em consideração, até por exemplo, pro momento que eu vou assistir lá a minha videoaula ou alguma coisa... será que agora é o melhor dia? Assim, o que que eu acabei de fazer? O dia tá propício né? E eu sei que a tua pergunta é sobre condição emocional, mas eu coloquei meio que no mesmo balaio essas outras condições assim, tipo até físicas de, né, tá muito calor, tá, né? Eu vou conseguir me concentrar legal do ambiente em que eu tô? Tem muito barulho? Então, eu acho que não só a parte emocional, mas como outras coisas agora, né? O curso me ajudou muito a aplicar isso nessa esfera do aprendizado que nunca, eu tinha levado em consideração antes, de forma tão, tão evidente.</p>
7	<p>Definitivamente, essa foi a parte que eu mais consegui. É interagir e absorver, então definitivamente. Impactou, sim.</p>
8	<p>Acho que isso foi uma grande [discussão], por mais que, talvez, não era muito foco, né? Falar sobre emoção, tendência emocional ou aspectos emocionais. Mas acho que, quando a gente começa a pensar sobre nós mesmos, entrar no processo de autoconhecimento, não só psicológico, emocional, mas cognitivo, acho que sim, a gente esbarra bastante nas emoções, né? E no impacto que isso tem. A gente não consegue destacar ali ou sei lá, pessoal, o profissional, ou então está tudo muito junto. Então, acho que quando você consegue, de novo, priorizar algo, você consegue ter essas estratégias de aprendizado, definir metas para o seu desenvolvimento... e isso tem um impacto muito grande no seu emocional, não é? No seu bem-estar emocional, assim, reduzir a ansiedade, te deixar um pouco mais tranquilo em relação ao seu resultado, seja uma área de desenvolvimento que você precisa melhorar. Então, sim, eu acho que a toda a reflexão do curso ajudou nisso.</p>
9	<p>Imensamente, imensamente, inclusive, acho que o curso me ajudou a enxergar que eu estava com uma dificuldade de foco, que tinha a ver com uma parte emocional. Hoje, eu olho e eu enxergo quase que eu estava num caminho, talvez de um <i>burnout</i> ali. Então, eu estava muito angustiada em muitos momentos, com a dificuldade que eu estava tendo em aprender, a absorver algumas coisas, chegar em alguns pontos ali. E o curso me ajudou muito a enxergar isso, assim, muito, demais, porque eu acho que o curso... que ele fez muito foi me trazer de volta pra Terra, falar assim, espera aí, vamos refletir sobre isso aqui, vamos refletir sobre quem é a [nome voz 9], como que a [nome voz 9] tem que aprender, o que a [nome voz 9] sempre fez o que deu certo, o que não deu e quem é a [nome voz 9] hoje gestora, né? Então, me ajudou muito a pensar nessa parte. Fez todo sentido para mim o quanto de ansiedade que a gente tem em relação ao trabalho, talvez pela sobrecarga de informações, a pressão por resultados, né? Tudo que a gente precisa lidar interfere nesse processo. Então, eu acho que a conscientização é sempre o primeiro ponto, né? O primeiro passo, assim, você precisa enxergar que isso</p>

	está acontecendo e eu enxerguei que tinha uma questão emocional forte ali vindo. Eu lembro que foram, assim, foram momentos catárticos do curso assim, e que eu falei assim, é isso, eu, eu não estou, né? Eu não... eu não mudei. Eu não sou uma [nome voz 9] diferente. Eu só estou deixando as minhas emoções interferirem demais nesse processo.
--	--

Pergunta: Em que medida o curso foi útil na sua atuação como responsável pelo aprendizado e desenvolvimento de outras pessoas da sua equipe?	
Voz	Resposta
1	[...] Estou olhando para o meu time agora. Eu [...] respondo que sim. Ah, mas a falha minha é não ter sentado para planejar isso. [...] Não é falha do curso, é falha da interface aqui, né? De sentar e planejar o processo de desenvolvimento individual de cada um deles. Daí a gente sabe que precisa, a gente vê. [...] Não coloquei isso em prática por falha minha. [...] Eu posso reproduzir aquilo que foi ensinado no curso, eu posso passar isso para todas as pessoas, para elas mesmas poderem desenhar [...] o seu plano de atingimento de metas, de conhecimento, de melhora.
2	Caio, sendo bem honesto, pouco por causa minha. Porque eu acabei não usando isso pra repassar pra ninguém. Eu não, não cheguei ali e falei, ó, vamos tentar por esse caminho. Como eu [...] me considero [...] um usuário não <i>proficient</i> das ferramentas, eu não me senti à vontade pra replicar isso pra ninguém, entende? Porque eu estava ali naquele momento tentando, eu, absorver.
3	Nisso, eu acho que sim. Eu acho que sim. Eu acho que eu comecei a me preparar melhor para a minha audiência. Então o meu jeito de comunicar determinadas coisas ou capacitar com determinadas informações, o grupo de atendentes é diferente do grupo de professores. E é mais do que isso quando eu faço isoladamente. Então, se eu tenho que capacitar [...] no individual, por alguma razão [...]. Aí, eu acho que isso [me] capacitou nesse sentido também, para eu entender melhor como organizar as ideias para falar com essas pessoas. Eu acho que isso foi útil assim pra mim.
4	[...] Eu acredito que é muito sobre isso, né? Como a gente trabalha com gestão, você... você de alguma forma ou outra, sempre vai estar ali capacitando as outras pessoas da sua equipe pra realizar uma nova função, pra aprender uma nova coisa. [...] Eu gosto muito de desafios e eu gosto muito de lidar com outras pessoas. Eu gosto muito de gestão, então pra mim sim, é, fez bastante diferença pra, na verdade, mais de como as outras pessoas estão pensando, quais estratégias elas usam. E é muito interessante porque eu tenho uma equipe aqui relativamente maior do que eu estava acostumado, quando até eu comecei a fazer o curso, né? E a gente vê esse perfil diferente, as pessoas que vão trazer coisas, por exemplo, pra anotar durante uma [reunião], durante uma instrução, durante um treinamento, as pessoas que vão absorver as pessoas que precisam ali do material visual, como elas vão selecionar essas informações. Elas precisam depois que você envie novamente por escrito, ela quer ler o manual, ela quer ver você fazendo para aprender, então são diferentes formas ali.
5	[...] É um pouco difícil quando você diz em que medida. Eu acho um pouco difícil a gente mensurar. O que eu posso te dizer é, talvez se você me perguntasse, você viu diferença no aprendizado das pessoas ou mesmo na motivação delas, a partir do momento que você começou a rever certas formas de realizar ou de execução? Eu digo sim. Talvez não com relação à produtividade, não é uma coisa tão explícita, mas eu acho que com relação à motivação, no geral, sim, o ambiente fica mais leve a as pessoas têm mais vontade, digamos assim. [...] E conforme o curso avançava, eu ia tentando, ia desenvolvendo, então, assim, a partir da minha percepção, eu tenho como desenvolver não só a minha forma de atuar em prol de mim mesma, como a melhor forma de atuar diante da minha equipe. [...] O curso me mostrou, [nome voz 5], você precisa se conhecer, você está vendo como é que

	<p>you are doing this, will that be the best way to do it for you? And now, will that be the best way for you to pass this? [...] Here is that course, [...], I wouldn't do that revision if it wasn't the course, I wouldn't get to those conclusions, even some of them talking about myself and being quite obvious, but you aren't, you aren't working on the perception of that and not always you will put it into practice if you aren't paying attention to that. [...]</p>
6	<p>Yes. I, I believe it helps. Inclusive in one of the classes, it was something that was already happening. I don't know if you will remember, the people were talking [...] [about] this mimetization, let's say, it's a way like the people answer, that other things I will start to apply so that I can see in other people, right? Because it's a natural movement. Then, there were things, like, thinking specifically about this management job that the people can already observe and already raise that possibility. Very interesting, that [...] is quite obvious, quite cliché, [...] you are the boss, give an example [...]</p>
7	<p>Yes, yes, this part I think it's the part that more and more touched me, like, and it's the part that I more identify with. That's more [...] inside this area of learning and teaching and orienting people than inside the area of systems. [...], more in the field of dealing with my learning and the learning of my subordinates, the people who are around me that deal with things of the system and data etc.</p>
8	<p>And I think it's, of course, like, it points out ways for this. As a manager of people, I was looking into this content, understanding, applying this more systematically for me, I can take this for the other people, right? Then, definitely, it points out ways for this, the whole content of the course, not necessarily I have used it for this, I haven't done that yet.</p>
9	<p>I think, like, a strong conscience that I already had is that the way that I learn and the way that I do it can't work for everyone and always look for ways for my team to have opportunities to grow like they could develop their potentialities so that they could choose the best way. Then, an example of this is that I always brought a lot, like, the part of the management of tasks I always brought a lot of tools [...]. I think that the course made it very clear that sometimes the people don't have this very clear on their heads, so it's not worth you talking like this, choose your way. I think that there is a lack of training. [...] I think that there is a lack, in institutions, of looking at andragogy, like, and a conscientization [...] of the collective. [...] The course made me understand that [...] still had a lot of things to be reflected, a lot of things to be understood. And here, for us, managers, that we do management of people and we spend all our time with this management of learning of them, management of results, right? It's also a management of emotions... for the people it's not so clear, like, like, the people can't have this conscience so clearly, imagine for the team that doesn't have this part of management of people developed yet, is it? [...]</p>

Pergunta: Em vista do tema metacognição e do curso realizado, que pergunta você adicionaria às perguntas da entrevista? Por quê?

Voz	Resposta
1	<p>Olha. Eu achei que foi tão interessante que eu acho assim [...] você poderia começar o curso já falando dessa forma assim, olha, hoje a gente consegue, né? É, é depois desse curso, você conseguirá [...] desenvolver o seu próprio caminho de aprendizado para atingir qualquer objetivo que você tem aí de conhecimento. Talvez [...] parece uma coisa meio <i>self-help</i>, mas talvez venda mais rápido, né? Venda mais. [...] traga um pouco mais de leveza. [...] Porque meu, pra mim foi assim, um <i>wow</i> [...], eu não sabia que eu podia fazer isso. E isso é muito legal, né? Eu falei pra você, eu [...] gosto muito de estudar sobre o estado de <i>flow</i> [...] e eu estou usando aqui [...], tô seguindo os ensinamentos. Aí falta um pouco de disciplina, falta um pouco de tempo, né? O momento [...] do</p>

	nosso ambiente de trabalho aqui está exigindo um pouco mais da gente. Mas eu sei que abaixando um pouquinho a poeira, eu volto e sigo da onde eu parei. [...]
2	Eu acredito que é, talvez, é uma pergunta [...] referente ao tempo e a essa continuidade, né? Como que nós poderíamos manter essa chama acesa?
3	Tá? Eu não consigo me lembrar assim de cara não. [...] Eu, na verdade, na minha cabeça, não preciso acrescentar nada, mas eu queria rever tudo e me aprofundar muitas coisas assim do que foi dito lá, porque aí eu me empolgo. Eu não tenho tempo, mas enfim, porque tem muita coisa que é legal e tudo o que foi trabalhado tem muito campo de assunto de pesquisa e de estudo. Então, eu acho que eu queria rever tudo desde o começo e ter tempo para estudar mais.
4	Olha, eu acho que é um assunto que pode ser infinitamente discutido, né? Porque é um assunto muito interessante, é uma coisa que é muito aplicável, é um curso que faz você refletir sobre as coisas que você está passando por até, de novo, pela fluidez, talvez do cargo do cargo de gestão, né? Eu me interesso por cognição, mas como o viés do curso é bem andragógico, né? Eu sou pedagogo, né? Então, assim, eu sempre quero voltar para a cognição da criança, [...] é uma coisa, por exemplo, que eu gostaria que talvez fosse abordado. É, mas daí eu acho que fugiria um pouco do escopo, né, porque o curso, por exemplo, ele se compromete a falar sobre a metacognição dentro dos ambientes de trabalho, dentro do cargo. Então, acho que quando a gente acaba fugindo muito, isso acaba virando muito específico. [...] Acho que o curso é bem completo, inclusive poderia até ter mais sessões pra gente conseguir discutir mais coisas, né, referentes as coisas, porque é quando você coloca pessoas num grupo pra discutir sobre isso. Assim, [...] as discussões rendem bastante, né? As pessoas têm percepções diferentes ali, mas às vezes muitas vezes alinhadas, né? [...] Talvez eu não adicionaria um tema, [...], mas talvez estenderia um pouco o cronograma para abordar os assuntos com um pouco mais de tempo.
5	Eu acho, Caio, que eu gostei muito da oportunidade. Eu lembro quando você contou e nos convidou para o curso. E eu acho que cursos como esse, que tem como ponto, assim, primordial o autoconhecimento e o desenvolvimento das potencialidades, ele nunca foi tão importante e tão relevante como no momento que a gente está vivendo, né? Onde as reações, o público, as demandas, elas não só são diferentes do que elas foram ou do que nós esperávamos delas, elas mudam a cada dia. Então, assim, você tem que estar, você tem que se conhecer, você tem que estar muito preparado [...]. Preparado de acordo com o seu potencial, a fazer o melhor para o que você possa passar para os outros. [...] Eu acho que a metacognição, que para mim, o que eu posso tirar daí é o autoconhecimento para que você desenvolva seu aprendizado... é essencial. [...] Isto me despertou para leitura, isso me despertou pra livros gerenciais e pra textos e pra questões, assim, onde eu procuro me aprofundar em algumas questões, como eu comentei antes que eu já percebi que existe ali lugar. [...] Caio, tão importante, tão primordial e no meu caso, a gestão de pessoas, que é a minha grande área de desenvolvimento. A partir do momento que identifiquei isso, eu tenho mais e mais vontade de me desenvolver, porque você começa a conhecer. [...] Eu agradeço muito a você pela oportunidade, pelas sessões, todas que foram muito ricas, pela bibliografia, enfim, pela oportunidade. Quando você mencionou lá atrás, eu sabia que [...] eu ia me desenvolver. Eu sabia que ia ter muito daquilo, que era o que eu estava precisando naquele momento. [...]
6	[...] Talvez uma reflexão de propósito, de talvez, para algumas pessoas, seja interessante de como não deixar, né, aquilo tomar conta de agora, tudo tem que ser altamente heutagógico e evitar pedagogia, [...] de como as coisas funcionam, de como a gente pode melhorar, mas de como, não necessariamente, talvez a gente precisa aplicar isso [...] em tudo o tempo todo. Eu não sei se faz sentido, né, ou se tá claro.
7	n/a

8	<p>Eu acho que a gente chegou a falar sobre isso, né? Eu achei o conteúdo muito denso, né? Algumas coisas bastante novas para mim, algumas coisas [eu] já tinha, obviamente, lido e ouvido falar, mas no geral, assim, bastante informação nova. E eu acho que a carga horária precisa ser... Não sei se é um tópico em si, mas acho que é uma característica do curso que eu senti falta... de mais tempo pra esmiuçar essas informações, né? Tanto nas sessões síncronas que a gente teve de discutir e tal, né? Que às vezes ficava um pouco corrido, que acho que era 1 hora, né? 1 hora e 15 que a gente fazia [depois]. Mas, ainda assim, acho que não é aumentar conteúdo. Era, assim, talvez 1 hora e meia ou 2 horas para aquela sessão, [...] porque eu acho que é um curso, assim, é um conteúdo teórico, né? Para mim, acho que para muitas pessoas, bastante informação nova, mas quando a gente começa a entender, ele é muito prático, né? Então é muito fácil fazer essa conexão da teoria para a prática. Então, eu talvez, eu senti um pouco de falta mais nesse sentido, assim, de ter mais tempo para criar essas pontes, assim, de toda a teoria de tudo que a gente estava vendo, de criar mais exemplos, criar mais situações, discutir mais esses casos, é isso. Então, é isso, não mexer no conteúdo, mas talvez na forma, ser um pouquinho mais... Eu acho que eu sairia da sessão com o conhecimento mais fresco, sabe? [...] Ah, legal, eu vi todo esse conteúdo, mas toda essa discussão me fez sair daqui já mais pronto para colocar isso na prática, para pensar e tal. [...]</p>
9	<p>[...] Eu acho que [...] o curso me traz muito, assim,... Foi muito legal pra mim, assim, porque eu acho que a gente não consegue ser sem um contexto. E o que nós somos hoje tem um contexto muito forte, né? Um contexto pós-pandêmico, um contexto de entrada de inteligência artificial, um contexto de redes sociais muito forte, com algoritmo que te traz ali, o que o algoritmo entende que talvez você queira ver. E eu acho que cada vez mais a gente vai perdendo o domínio também disso, né? Porque a gente fica, assim, que a gente fica muito refém, assim, então, acho que uma coisa que não que eu acrescentaria, mas eu acho que é uma reflexão importante nesse processo todo, que não dá para deixar de fora é isso, assim, o que nós somos nesse contexto pós-pandêmico de algoritmo de inteligência artificial chegando com toda a força? Como que a gente lida com a informação e como que a gente toma as decisões estratégicas sobre isso, sabe? Acho que está muito ligada à metacognição. [...]</p>

Pergunta: Por fim, quais são os pontos de melhoria que você sugere no desenho do curso?

Voz	Resposta
1	<p>Ah, não sei se poderia até ser mais longo... mais curto não daria, né? Porque tem bastante coisa legal pra gente conversar. [...] Se é para mudar, aumentar um pouquinho, talvez fazer 10 aulas e ter mais discussões. [...] Fazer presencial vai ser mais legal... presencial, hein? [...] Foi <i>online</i>, não tinha outra escapatória, não tinha né, como reunir todo mundo ali num momento, né? Mas assim, se você tiver oportunidade de fazer presencial, acho que vai ser muito legal, né? Tipo, tornar [...] parte de um curso maior aí... um curso de especialização. [...] A interação acho que seria mais legal, né? Quando a gente está todo mundo junto ali. [...] Eu gostei de uma dinâmica que você fez. [...] A gente tinha que escrever a definição de metacognição no documento. Depois, a gente tinha que comparar as respostas com os colegas, foi legal... e teve uma que também era uma série de perguntas e, também, a gente estava no mesmo documento e a gente respondia cada uma das perguntas e [...] votava nas que a gente achou mais legais.</p>
2	<p>Eu acho que o curso em si tá muito bacana. [...] Eu não sei qual é a ideia realmente ideal ou se existe algum ideal. Porém, eu acredito que teriam que ter mais sessões. [...] Acho que tem que ter um momento ‘apresentação’ e tem que ter um momento de participação maior. Eu senti um pouco de falta, é porque nós tínhamos pessoas de níveis diferentes, com conhecimentos diferentes que [...] dão um ritmo um tanto quanto mais rápido do que uma pessoa, como eu, que em diversos momentos eu estava [pensando, digerindo]. Houve vários momentos em que eu falava, tá, eu vou tá aqui presente e aí eu vou usar um pouco das técnicas, né? Vou anotar aqui uns <i>bullet points</i> e</p>

	<p>sozinho eu vou atrás disso pra conseguir chegar nesse nível das pessoas que estavam ali no curso comigo. [...] Durante as aulas, talvez a zona de ZPD tivesse muito longe da minha... de algumas pessoas, entende? [...].</p>
3	<p>Cara, eu gostei do formato assim. Eu achei que as aulas foram legais. O lance de ter a tarefa era legal, que você tinha um momento ali de pensar naquilo ao longo dos dias até o encontro seguinte. Eu gostei do formato assim. Eu não... não consigo pensar de cara em alguma coisa que eu acho que mudaria? [...] Para tudo o que foi proposto ali, para o conteúdo que foi proposto, achei a [carga horária] ok e mais um detalhe... assim, a gente estava no formato remoto. Pensando no meu jeito de aprender, uma hora de aula, deu. Talvez, no presencial, a duração [...] das sessões pudesse ser um pouquinho maior, mas eu estou falando de mim, tá? Do meu jeito de aprender [...]. Eu não consigo ver alguma coisa que eu mudaria.</p>
4	<p>Então, eu realmente sugiro talvez mais sessões, quebrar algumas das sessões em mais de uma sessão. Eu vejo que a logística de fazer remoto, quanto presencial, não faz muita diferença. Eu sempre opto [...] sempre por alguma coisa presencial, quando possível, mas para mim isso também não faz muita diferença. Mas eu penso que até se o curso segue de forma <i>online</i> o tempo de cada sessão precisa ser estendido. Até porque nós começamos com uma carga horária [...] e a gente já percebeu no início que não, olha, o curso precisa ser estendido um pouco.</p>
5	<p>[...] Mais tempo entre as sessões. Eu acho que, assim, eu não mexeria no curso, como ele foi pensado, como ele foi planejado, está perfeito, mas eu sentia principalmente nas sessões da metade para frente, até pelo ritmo de trabalho, mas isso é uma questão também da disciplina de cada um, mas eu gostaria de ter tido mais tempo, porque às vezes eu ia para as sessões, eu achava que eu não estava assim tão preparada. Então, eu pensei, puxa, se fosse a cada 2 semanas, cada encontro eu acho que eu estaria assim e, outra, eu poderia até contribuir mais, eu poderia ter contribuído mais com o grupo. [...], mas é uma questão minha, para o meu ritmo, para o ritmo que eu estava naquele momento que eu fiz o curso. [...] Eu ia para sessão, eu falei puxa, e agora, isto aqui eu queria ter visto mais, eu nem consigo ver, eu vi por cima. Então, se fosse assim uma sessão a cada 2 semanas, no meu caso, teria sido bom. [...].</p>
6	<p>Eu adicionaria mais sessões, sinceramente. Eu acho que aí também varia o quanto a pessoa se sente motivada e tudo mais. Mas, assim, eu curti bastante. Fica aquela coisa assim, nossa, se a gente tivesse assim duas aulas para falar de cada uma das coisas que a gente falou, talvez a gente conseguisse se aprofundar um pouco mais ali nos conceitos, talvez. Aí depende, eu gosto muito de fazer coisas síncronas, sabe? Então eu acho que, assim, ter um número maior de carga horária para a gente trabalhar de forma síncrona, legal, mas de novo, porque é uma análise que eu faço de que coisas assíncronas geralmente não me motivam tanto, né? Ou elas acabam caindo nesse carrossel de: eu tenho as prioridades ali do trabalho, tarefa, tarefa, tarefa, e essa é uma tarefa ali no meio que eu acho que é mais fácil de ficar meio soterrada ali. Então, eu acho que ter mais aulas, assim, de esmiuçar um pouco mais de forma síncrona seria, seria proveitoso.</p>
7	<p>[...] Talvez, se fosse possível aumentar a quantidade de tempo para que a gente consiga maturar melhor cada coisa. [...] A duração do curso poderia ser um pouco maior pra gente poder ter mais contato com o conteúdo e poder experimentar na vida prática. Com 1 hora, não sei se não, não sei se é necessariamente 1 hora ou se é o fato de ser semanal. Mesmo que essa que essa mesma quantidade de tempo fosse feita num espaço menor de, ao invés de tantas semanas, menos semanas? Aí, é questão de ver o que é melhor é... mas pra gente ter tempo de passar pelo conteúdo, passar pela parte teórica e trazer isso pra vida real, experimentando de várias formas às vezes de uma semana para outra, não necessariamente a gente conseguia passar por tudo. A gente pegava de uma semana para outra, retomava um pouco do conceito da semana anterior, não era assim? [...] Porque é, eu acho, eu, particularmente, eu achei que foi muito rico, mas sabe como é? É como se eu tivesse assim recebendo um queijo <i>brie</i> gostoso para comer, logo depois já ter almoçado. Então não deu tempo, não consegui. É como se, assim, eu acabei de almoçar e ganhei um prato maravilhoso para desfrutar, mas eu não vou conseguir desfrutar dele da</p>

	maneira correta. [...].
8	Carga horária, ter mais exemplos, trazer mais situações reais. E pensaria muito nisso. Assim, eu acho que, claro, é a loucura do dia a dia, das semanas que a gente estava passando e tal, e da disciplina de cada um. Mas a gente sistematizar mais, assim, o conteúdo de uma semana, a gente falou sobre essas estratégias e tal. E a gente tem que nos esforçar também, como alunos, assim, estudando e percebendo, refletindo sobre isso, sobre a nossa prática ao longo da semana e sempre começar, talvez, a próxima sessão assim, trazendo isso, não é? Então, se a gente discutiu esse tipo de estratégia da semana passada, como foi sua semana, como foi, como que se percebeu isso na prática, tem alguma situação de 1, 2 ou 3 pessoas. Para consolidar um pouco isso. Acho que volta nessa casa de <i>cases</i> e tal.
9	Não Caio, eu não consigo pensar em nada de melhoria, assim, eu gostei muito. [...] Eu acho que [...] eu poderia ter aproveitado melhor o curso se a minha vida tivesse diferente. [...] Eu gostaria de ter tido mais tempo de me aprofundar nas leituras e nos textos e tudo mais. Mas naquele momento eu não consegui tanto, acho que é isso. Mas [...] do curso, não.

Apêndice E – Descrição do conteúdo programático e sugestões de atividades

Sessão 1			
Objetivo: Discutir e refletir sobre os desafios da aprendizagem em cargos de gestão e conhecer os conceitos básico de metacognição, com ênfase em elementos como: Modelo de Metacognição de Flavell, as dimensões do conhecimento metacognitivo e apresentar brevemente o <i>Metacognitive Awareness Inventory (MAI)</i> .			
Sequência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação formal do(a) instrutor(a), conteúdo programático, curso e as justificativas dele; • Se possível, pedir para que os participantes se apresentem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Iniciar o encontro com o vídeo (minuto 00:00 – 04:00): <i>Metacognition: An Important Skill for Modern Times</i> / <i>Brendan Conway-Smith</i> / <i>TEDxCarletonUniversity</i> (Conway-Smith, 2023); • Apresentar o conteúdo programático (os objetivos das 10 sessões, carga horária, estrutura geral das aulas e a recomendação para investir 1 hora em atividades assíncronas); • Participantes se apresentam: nome, quanto tempo atuam em gestão e quais são as expectativas do curso.
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão; • Brevemente, sondar quem conhece o conceito de metacognição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar formalmente o objetivo e, se possível, com apoio de imagens (ex.: foto de um profissional pensativo e confuso tendo que lidar com diferentes tarefas ao mesmo tempo). Perguntar se os participantes se identificam com a imagem e por quê.
DISCUSSÃO EM GRUPO	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes discutem duas perguntas: (1) quais são as principais competências e atribuições de um gestor; e (2) quais são os principais desafios de aprendizagem de um profissional em cargo de gestão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em grupos de 3 ou 4 pessoas, participantes respondem as duas perguntas apresentadas; • Depois, reportam as respostas: opiniões similares, visões opostas, quais são os pontos mais frequentes trazidos pelos participantes etc.; • Mediador(a) pede alguns voluntários para reportar ao grupo todo ou nomeia algumas pessoas aleatoriamente.
EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Expor quais são as principais competências de um gestor; • Expor os principais conceitos de metacognição. 	<ul style="list-style-type: none"> • Brevemente, apresentar o estudo de Freitas e Odelius (2017), com as dez competências gerenciais com maior incidência nos estudos entre 2005 e 2015, e checar se todos os itens foram mencionados nas discussões em grupo; • Propor, então, o entendimento de conhecimentos metacognitivos como uma forma de ajudá-los a sistematizarem o processo de aprendizado e desenvolvimento de suas competências e habilidades; • Perguntar como que os participantes definiriam ‘metacognição’ e, depois, apresentar os conceitos gerais do autor seminal Flavell (1974) para comparar e confirmar; • Em seguida, mostrar o Modelo de Metacognição de Flavell (1987), adaptado por Mayor et al. (1995, p. 32), explanando as definições gerais dos quatro quadrantes. Mostrar quatro exemplos em ordem aleatória e pedir para ligarem os exemplos com as definições gerais de cada quadrante (exemplo: o quadrante ‘objetivos cognitivos’ se referem às metas de aprendizagem a serem alcançadas e o exemplo para essa definição pode ser “João, gestor menos

			<p>experiente, precisa escrever um plano de negócios pela primeira vez”;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer que o entendimento do modelo pode ser complexo à primeira vista e complementar a explanação apresentando as três dimensões do conhecimento metacognitivo (Nora; Broietti; Corrêa, 2021): pessoal, tarefa e estratégia. A partir das definições de cada dimensão, pedir para os participantes pensarem em situações reais hipotéticas que representem cada uma das dimensões — ex.: a dimensão ‘pessoal’ se refere ao conhecimento que a pessoa tem de si própria (intraindividual) e do outro (interindividual), no que tange ao funcionamento cognitivo e afetivo. Um exemplo para essa definição pode ser: “Se eu não tivesse ficado nervoso no dia da reunião, eu teria memorizado mais”; • Permitir que os participantes pensem em exemplos para cada dimensão do conhecimento metacognitivo. Abrir a discussão, coletar as respostas e fazer as intervenções necessárias.
ATIVIDADE PRÁTICA	20’	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar uma situação-problema hipotética e participantes pensam nas soluções; • Coletar e mediar as respostas do grupo, fazendo, quando necessário, as intervenções. 	<ul style="list-style-type: none"> • Situação-problema: <i>Maria foi promovida à gestora há 2 meses e, embora esteja muito feliz com seu novo desafio profissional, sente-se sobrecarregada diante da diversidade de atribuições e responsabilidades. Você tem mais tempo de experiência como gestor e, durante uma conversa informal no almoço, Maria pede dicas de como ela pode lidar com os desafios de aprender e se desenvolver como gestora;</i> • Participantes interagem em pares: Pessoa A é Maria e vai pedir conselho e fazer anotações. Pessoa B é o gestor mais experiente e deve: (a) falar sobre as diferentes competências e habilidades do cargo de gestão; (b) e dar dicas de como o desenvolvimento de habilidades metacognitivas podem ajudá-la a organizar o processo de aprendizado de maneira mais autônoma, dando exemplos; • Pedir que participantes mudem de pares e invertam os papéis; • Ao final, coletar exemplos do que foi falado na simulação; • Mais uma vez, reconhecer que o tema metacognição é amplo e que será mais bem detalhado ao longo das nove sessões seguintes. Mencionar que o conteúdo dos próximos encontros será inspirado e baseado nos itens que compõem a Figura 4: Classificação do <i>Metacognitive Awareness Inventory</i> (Schraw; Dennison, 1994, p. 475).
FECHAMENTO	5’	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.
ATIVIDADE ASSÍNCRONA	2’	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar a revisão dos conceitos gerais de metacognição; • Encorajar os participantes a pensarem sobre o desenvolvimento deles. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 40 minutos: leitura de material de suporte para entendimento do Modelo de Metacognição e as dimensões do conhecimento metacognitivo; ▶ 20 minutos: reflexão e anotações ao longo da semana sobre as competências, habilidades, técnicas, ferramentas que eles acreditam que devam desenvolver no curto, médio e longo prazo.

Sessão 2		Objetivo: Discutir e refletir sobre o processo de regulação do planejamento do seu aprendizado, com ênfase em elementos como: definição de metas de aprendizado , análise e criticidade ao selecionar os materiais e gestão do tempo .	
Sequência	⌚	Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Rever brevemente os principais itens abordados no encontro anterior: Modelo de Metacognição e as dimensões do conhecimento metacognitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar a imagem do Modelo de Metacognição de Flavell e um quadro com as dimensões do conhecimento metacognitivo; • Em pares ou grupos de três pessoas, participantes pensam em exemplos para cada item do modelo e das dimensões; • Coletar respostas e contribuições, fazendo as intervenções necessárias. Sempre incentivar que os exemplos reflitam os desafios na aprendizagem e desenvolvimento profissional deles.
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão; • Brevemente, sondar se todos pensaram ao longo da semana sobre as competências e habilidades, conforme recomendado no último encontro. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar formalmente o objetivo e, se possível, com apoio de imagens (exemplo: foto de um profissional pensativo com muitos livros na mesa de trabalho ou imagem de várias propagandas de cursos em redes sociais). Perguntar se os participantes se identificam com a imagem, e por quê.
DISCUSSÃO EM GRUPO	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes discutem: Como você costuma planejar o seu aprendizado e adquirir conhecimento? 	<ul style="list-style-type: none"> • Em pares ou pequenos grupos, participantes respondem à pergunta apresentada; • Depois, reportam as respostas e mediador(a) pode registrar as contribuições num quadro de anotações ou projeção de tela para comparar com os elementos trazidos durante a próxima fase: 'exposição de conceitos'.

<p>EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Expor os itens que compõem o ‘planejamento’ dentro do MAI; • Expor os passos do processo de definição de metas de aprendizado; • Debater boas práticas para analisar criticamente os materiais utilizados durante o processo de aprendizado e aquisição de conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Expor os itens que compõem o ‘planejamento’ dentro do MAI (Schraw; Dennison, 1994): seleção de materiais e tarefas; definição de meta; seguir instruções corretamente; controlar ritmo e cadência dos estudos; pensar em diferentes alternativas para o aprendizado; e considerar relevância e impacto de cada meta estabelecida e material escolhido; • Perguntar aos participantes quais desses itens eles tinham mencionado anteriormente (rever anotações do quadro); • Apresentar os passos do processo de definição de metas de aprendizado (Dembo; Seli, 2020) aleatoriamente e pedir que os participantes coloquem na ordem correta (Passo 1: Identificar e Definir o Objetivo de aprendizagem; Passo 2: Gerar e Avaliar Planos Alternativos; Passo 3: Criar Planos de Implementação; Passo 4: Implementar o Plano; e Passo 5: Avaliar o Seu Progresso); • Dar um tempo para que, em pares, eles pensem em um exemplo para cada passo; • Ao coletar e mediar as contribuições, enfatizar a importância de se estabelecer metas de aprendizado específicas e claras (exemplo: aprimorar conhecimento de finanças <i>versus</i> estar seguro para analisar corretamente a Demonstração do Resultado do Exercício (DRE) durante as reuniões mensais); • Após coletar os exemplos, abrir uma breve discussão sobre como os participantes analisam criticamente os materiais utilizados para alcançar as metas de aprendizado — exemplo: como escolher um livro? Quão confiável é um determinado vídeo, <i>blog</i>, autor etc.? Mediador(a) retoma o conceito geral da dimensão do conhecimento metacognitivo ‘tarefa’ e reforça a importância de analisar qualidade de materiais e analisar complexidade de determinado assunto durante o estabelecimento de metas de aprendizado.
<p>ATIVIDADE PRÁTICA</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Propor que os participantes pensem nos passos 1, 2 e 3 apresentados anteriormente, refletindo sobre as suas necessidades reais e individuais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Individualmente, participantes listam de 1 a 2 competências de curto prazo, 1 a 2 competências de longo prazo; e de 1 a 2 ferramentas de trabalho (processos específicos, <i>softwares</i> etc.) que gostariam de aprender/desenvolver; • Com base nos passos 1 a 3 acima (Dembo; Seli, 2020), eles devem fazer um esboço para planejar como atingir suas metas de aprendizado: definição de metas precisas e relevantes; selecionar os materiais, recursos e abordagens e definir prazos parciais/finais; • Após trabalharem individualmente, participantes comparam seus planos com os colegas em pares ou pequenos grupos; • Mediador(a) coleta um exemplo com detalhes para exemplificar para o grupo todo; • Nesse exemplo, enfatizar o processo de gestão do tempo: pensar em como estabelecer prazos realistas e na importância de estabelecer um cronograma de priorização das metas de aprendizado; • Informar os participantes que eles serão solicitados para expandir e aprimorar suas anotações como parte do conteúdo assíncrono do curso.

FECHAMENTO	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.
ATIVIDADE ASSÍNCRONA	2'	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os passos de planejar o seu aprendizado e desenvolvimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 40 minutos: aprimorar o esboço dos passos de desenvolvimento das competências, ferramentas e processos listados na aula (ajustar definição de metas, deixando-as precisas e claras; pensar nos materiais de forma crítica; e estabelecer prazos parciais e finais); ▶ 20 minutos: compartilhar com colegas e com a liderança direta as metas estabelecidas e checar, por meio do diálogo, se essas pessoas concordam com os pontos que precisam ser desenvolvidos / aprendidos.

Sessão 3	Objetivo: Discutir e refletir sobre o conhecimento declarativo no aprendizado (processo de aprendizagem e habilidades cognitivas individuais), com ênfase em elementos como: identificação dos pontos intelectuais fortes e fracos e a distinção de assuntos que são interessantes ou relevantes .		
Sequência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Rever brevemente os cinco passos do planejamento no aprendizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar os 5 passos do planejamento do aprendizado visto no encontro anterior, tirando as palavras-chave de cada descrição e pedir para os participantes completarem as frases; • Pedir para um voluntário compartilhar com o grupo como que ele(a) está estruturando o seu planejamento: <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificação do que aprender/desenvolver de forma clara e precisa; 2. Selecionar os recursos (materiais e abordagens) de forma crítica: o que é confiável e mais adequado para cada contexto; 3. Criar cronogramas e rotinas de estudos: frequência, prazos parciais e finais que sejam realistas, como priorizar etc.
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar explicitamente o objetivo e, se possível, com apoio de algum procedimento criativo, como uma foto, um vídeo curto, uma citação ou um trecho de histórias em quadrinhos sobre algo que remeta às preferências individuais; • Perguntar ao grupo: Quais são os aspectos individuais importantes a serem considerações no processo de aprender, pensar e adquirir informações? (ex.: estilos, preferências etc.); • Coletar e mediar as contribuições.

<p>DISCUSSÃO EM GRUPO</p>	<p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A partir de um exemplo, participantes discutem o impacto de pontos fortes e fracos no processo de aquisição de informação e conhecimento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o cenário: <i>pense numa informação que você teve que absorver algo longo da última semana (pode ser um processo novo; uma nova diretriz; uma nova ferramenta etc.).</i> Proponha a tarefa: <i>avalie quais eram os seus pontos intelectuais fortes e fracos e como eles interferiram no processo de você entender e interpretar a informação/ conhecimento;</i> • Dar um tempo para que a tarefa seja processada individualmente. Se necessário, peça um exemplo a ser compartilhado com todos; • Em pequenos grupos, participantes discutem e compartilham seus exemplos; • Mediar as contribuições e depois fazer a conexão com a próxima fase da sessão: 'conhecimento declarativo'.
<p>EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os itens do MAI acerca do 'conhecimento declarativo' e enfatizar: (a) o processo de identificação de pontos fortes e fracos; e (b) análise de assuntos que são de interesse do indivíduo <i>versus</i> o que é relevante. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os itens do MAI acerca do conhecimento declarativo de acordo com o quadro 2 (Giordano; Souza, p. 10): identificação dos meus pontos intelectuais fortes e fracos; identificação de assuntos que tenho mais e menos interesse e o impacto disto no aprendizado; priorização das informações que devo aprender: o que é esperado que eu aprenda (o que é relevante <i>versus</i> o que é interessante); pensamento crítico e autocrítico na aprendizagem; e importância da memória no aprendizado; • Salientar que, neste encontro, serão discutidos os dois primeiros; • Pedir para que eles reflitam em pares ou pequenos grupos: (a) com qual frequência você identifica os seus pontos intelectuais fortes e fracos durante o processo de aquisição de informação ou aprendizado? e (b) com qual frequência você identifica se determinada informação ou conhecimento é interessante ou importante para você?; • Mediar as respostas e contribuições. Sempre buscar exemplificar e tentar fazer relação com os exemplos já pensados na 'discussão em grupo' conduzida anteriormente, como: <i>no momento que eu recebi um determinado manual por e-mail, eu acabei não lendo com atenção, pois era um assunto fora do meu interesse (manutenção predial). Na ocasião, não me conscientizei da importância do assunto e isso impactou como eu absorvi as informações do documento e, por consequência, o desempenho de minhas atividades profissionais a respeito daquele assunto.</i>
<p>ATIVIDADE PRÁTICA</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rever as metas de aprendizado trabalhadas no último encontro, considerando aspectos do conhecimento declarativo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes devem resgatar as anotações do encontro anterior: competências e ferramentas de curto e longo que selecionaram e, em pares, refletir: <ul style="list-style-type: none"> (a) as metas de aprendizado elencadas foram selecionadas com base somente em interesse ou na relevância delas para o desempenho profissional? (b) se determinada meta de aprendizado é relevante, mas não necessariamente de interesse individual, houve escolha intencional de algum material/recurso de maior preferência para motivar o aprendizado? (c) as metas de aprendizado potencializam os meus pontos fortes ou visam desenvolver meus pontos fracos? Existe um equilíbrio entre as escolhas que fiz no meu plano de desenvolvimento individual? • Mediador(a) pode encorajar que os próprios participantes façam uma ou outra pergunta de reflexão adicional dentro da temática. Vale ressaltar que não existem respostas corretas ou incorretas, o ponto principal é que a cognição e o

			aprendizado são afetados quando há um processo consciente de identificação dos pontos intelectuais fortes e fracos e quando o indivíduo é capaz de analisar os assuntos que tinha mais e menos interesse.
FECHAMENTO	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.
ATIVIDADE ASSÍNCRONA	2'	<ul style="list-style-type: none"> • Solicitar aos participantes que eles continuem refletindo sobre os PDIs (planos individuais de desenvolvimento), considerando todos os aspectos abordados até esse momento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 40 minutos: refinar os passos de desenvolvimento das competências, ferramentas e processos, considerando a interferência de pontos intelectuais fortes e fracos e a identificação e diferenciação de assuntos e recursos que são importantes dos que são interessantes; ▶ 20 minutos: observar durante qualquer momento de consumo de informação (leitura de e-mail, reunião, vídeo, leitura de manual etc.) como o nível de consciência de pontos fortes e fracos e a identificação de assuntos que são interessantes <i>versus</i> relevantes impactaram na aquisição e construção do conhecimento.

Sessão 4			
Objetivo: Discutir e refletir sobre estratégias que auxiliam na gestão de informação , com ênfase em elementos como: a importância do foco , memória e organização .			
Sequência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Checar brevemente o andamento dos PDIs; • Coletar exemplos de observações que eles fizeram durante a rotina que evidenciam os elementos da sessão anterior: autoconhecer pontos fortes, fracos, preferências etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Primeiro, conferir se eles precisam de suporte na continuidade dos PDIs. Se possível, pedir para um ou dois participantes compartilharem as reflexões sobre possíveis melhorias, a partir do que foi discutido no conteúdo anterior; • Coletar exemplos da tarefa assíncrona proposta no último encontro: observar durante qualquer momento de consumo de informação (leitura de e-mail, reunião, vídeo, leitura de manual etc.) como o nível de consciência de pontos fortes e fracos e a identificação de assuntos que são interessantes <i>versus</i> relevantes impactaram na aquisição e construção do conhecimento.
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar alguma imagem ou qualquer elemento visual e criativo (exemplo: foto, vídeo curto, citação ou trecho de histórias em quadrinho) sobre algo que remeta a falta de foco, memória ou organização. Pedir para os participantes olharem para a imagem/representação gráfica e eles tentem adivinhar o objetivo da sessão; • Coletar algumas contribuições e depois apresentar explicitamente o objetivo do encontro.

<p>DISCUSSÃO EM GRUPO</p>	<p>10'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes respondem à pergunta: como que o foco, a memória e a organização impactam e influenciam o seu processo de aprendizagem e aquisição de informação? Sempre que possível, cite exemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em pequenos grupos ou pares, eles respondem à pergunta utilizando o conhecimento prévio que eles têm sobre o assunto; • Mediador(a) coleta respostas e registra as contribuições do grupo num quadro de anotações/projeção em tela; • Mencionar que eles lerão textos sobre o tema para confirmar se as respostas que eles trouxeram estão adequadas e, eventualmente, complementá-las.
<p>EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos curtos sobre ‘foco’, ‘memória’ e ‘organização’ para confirmar o conhecimento prévio que os participantes têm sobre esses itens e complementá-los. 	<ul style="list-style-type: none"> • Para otimizar tempo e elevar dinamismo, o mediador(a) pode selecionar três textos curtos e separados que abordem foco, memória e organização na aprendizagem. Os textos* podem ser trechos de artigos científicos, revistas ou <i>blogs</i> (o importante é avaliar a confiabilidade das fontes); • Participantes se reúnem em grupos de 3 pessoas: uma pessoa lê o texto sobre ‘motivação’; uma fica com as informações sobre ‘memória’; e a terceira pessoa lê sobre ‘organização’; • Após leitura individual, as pessoas compartilham as informações principais de cada texto com os colegas; • Mediador(a) coleta as respostas com o grupo todo, fazendo referência às anotações prévias no quadro, ajustando-as e complementando-as quando necessário. <p>*Nota: os textos escolhidos devam estar dentro do contexto dos itens do MAI (Schraw; Dennison, 1994) — exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Foco: influência de condições biológicas (ex.: deficiência, falta de sono, fome etc.); condições emocionais e psicológicas (ex.: ansiedade, estresse etc.); ambiente físico (frio, calor, barulho etc.); e fatores motivacionais. • Memória: armazenamento de curto e longo prazo; repetição; memória como base para novos conhecimentos; influência de fatores como temas, ambiente e outros aspectos subjetivos. • Organização: informação precisa estar organizada em padrões; divisão de estudos em partes menores; construção de imagens e diagramas; criação de exemplos e tradução de conceitos com minhas próprias palavras etc.

<p>ATIVIDADE PRÁTICA</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rever os PDIs em construção e analisar como as estratégias de foco, memória e organização podem ajudá-los a desenvolver as competências de curto e longo prazo e as ferramentas de trabalho selecionadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes devem resgatar as anotações sobre os PDIs e escolher somente uma competência ou ferramenta da lista (ex.: delegar tarefas ou manusear o <i>software</i> de gestão comercial). Eles trabalham em grupos para responder as seguintes perguntas: Foco: (a) Quais são os melhores horários e ambiente para que eu possa me comprometer com a cadência de estudos? (b) Como monitorar se as minhas condições biológicas estão favoráveis no momento que estou aprendendo algo? (c) Como estar consciente se algum fator emocional está atrapalhando a aquisição de conhecimento (ex. nível de ansiedade)? Organização e memória: (a) Como eu vou organizar o conteúdo a ser estudado de forma que me ajude a entender melhor os conceitos e retê-los (anotações, diagramas etc.)? (b) Para mim, qual é a melhor maneira de registrar o conhecimento sobre determinado assunto de forma que facilite o processo de rever os conceitos e internalizá-los? (c) Quais são as informações que vou precisar internalizar (memória de longo prazo) e quais são aquelas que vou precisar registrar para consulta pontual e sob demanda? • Mediador(a) pede contribuições dos participantes: quais foram as melhores práticas e ideias discutidas no seu grupo?
<p>FECHAMENTO</p>	<p>5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.
<p>ATIVIDADE ASSÍNCRONA</p>	<p>2'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão e aprofundamento dos textos vistos em sala e observação de aspectos discutidos em aula durante a rotina diária. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 40 minutos: mediador(a) dá acesso aos textos lidos e discutidos em sala para que os participantes façam a leitura na íntegra. Pedir para que eles sublinhem os aspectos que julguem mais interessantes; ▶ 20 minutos: observar durante qualquer momento de consumo de informação (leitura de e-mail, reunião, vídeo, leitura de manual etc.) como o nível de consciência de fatores que influenciam foco e memória impactaram na aquisição do conhecimento. Observar também como é a sua forma automatizada de organizar a informação e se você notou alguma mudança de comportamento ao longo dos próximos dias.

Sessão 5			
Objetivo: Discutir e refletir sobre o conhecimento processual no aprendizado (uso das estratégias cognitivas), com ênfase em elementos como: estratégias de ensaio, organização e elaboração .			
Sequência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Checar o andamento dos PDIs; • Coletar exemplos de observações que eles fizeram durante a rotina que evidenciam os elementos da sessão anterior: foco, memória e organização. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar exemplos da tarefa assíncrona proposta no último encontro: observar durante qualquer momento de consumo de informação (leitura de e-mail, reunião, vídeo, leitura de manual etc.) como o nível de consciência de fatores que influenciam foco e memória impactaram na aquisição do conhecimento. Observar também como é a sua forma automatizada de organizar a informação e se você notou alguma mudança de comportamento; • Depois, perguntar se eles leram os textos e pedir brevemente quais as palavras que eles sublinharam (este procedimento está conectado com o próximo estágio da sessão).
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar com qual frequência eles sublinham palavras ao lerem textos; • Dizer que sublinhagem, dentre outras estratégias, será abordado neste encontro; • Apresentar de forma explícita o objetivo da sessão.
DISCUSSÃO EM GRUPO	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes pensam em situações pessoais de aprendizado em que obtiveram sucesso e elencam as estratégias utilizadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em pequenos grupos ou pares, participantes pensam em exemplos reais de coisas que aprenderam (podem ser dentro do âmbito profissional ou pessoal) e listam as estratégias utilizadas. Exemplo: <i>O que aprendeu: tocar piano. Como: assistindo vídeos, tendo aulas particulares e por meio de muita repetição.</i> • Mediador(a) coleta os exemplos e faz registro em um quadro de anotações. Uma alternativa é usar plataformas digitais nas quais os participantes já podem publicar os seus exemplos e todos os colegas têm acesso em tempo real às contribuições do grupo; • Por fim, mediador(a) faz outra reflexão: quais das estratégias utilizadas e discutidas anteriormente podem ser transferidas para os PDIs de cada um?

<p>EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes são expostos aos conceitos das estratégias de cognição: ensaio, organização e elaboração. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar as definições e exemplos das estratégias de ensaio, organização e elaboração (Boruchovitch; Góes, 2020). Alternativamente, para ser mais uma atividade mais dinâmica, as definições e exemplos podem ser apresentadas e participantes precisam nomear as estratégias corretas. Exemplo: <ol style="list-style-type: none"> 1. As estratégias de (?) consistem na exposição repetitiva, oralmente ou por escrito, daquilo que o estudante está tentando aprender (ex.: repetição, cópia, sublinhagem etc.). Resposta: ensaio. 2. As estratégias de (?) envolvem adicionar ou modificar o material a ser aprendido de alguma forma, na tentativa de torná-lo mais significativo e passível de ser lembrado (ex.: anotações, resumos, paráfrases, analogias, comparativos etc.). Resposta: elaboração. 3. As estratégias de (?) têm seu foco em conferir uma nova configuração gráfica ao material e em criar relações entre os conceitos, de modo que o conteúdo a ser aprendido se torne mais significativo (ex.: diagramas, mapas mentais, tabelas etc. etc.). Resposta: organização. • Participantes trabalham em pares ou grupos e discutem: quais estratégias eles usam mais ou menos frequentemente no trabalho, e por quê?
<p>ATIVIDADE PRÁTICA</p>	<p>20'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Usar as estratégias de ensaio, organização e elaboração por meio de uma simulação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador(a) apresenta a seguinte situação-problema: <i>sua organização está atravessando desafios com os resultados de vendas. Sua liderança direta envia um e-mail longo contextualizando os desafios, trazendo dados sobre os resultados e pedindo um plano de ação com alternativas para alavancar os resultados de receita.</i> • Mediador(a) traz um texto escrito hipotético e distribui para os participantes; • Individualmente, eles precisam ler e interpretar o texto para identificar qual é a mensagem principal que o líder almeja transmitir. Todos devem usar, pelo menos, um exemplo de estratégia de ensaio, organização e elaboração; • Em pequenos grupos, participantes comparam: <ol style="list-style-type: none"> (a) os exemplos das estratégias utilizadas; (a) se há consenso sobre qual é a mensagem principal que o líder deseja transmitir. • Mediador(a) coleta contribuições e reflexões do grupo e reforça que tais estratégias podem ser utilizadas no cotidiano e durante o processo de execução dos PDIs; • Mediador(a) também reforça que a sistematização e conscientização de estratégias podem ser usadas para filtrar e interpretar informação, auxiliando no processo de distinguir informações que representem ‘sinais’ de ‘barulhos’ (Garvin, 2003).
<p>FECHAMENTO</p>	<p>5'</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA	2'	<ul style="list-style-type: none"> • Uso das estratégias de ensaio, organização e elaboração ao longo da semana. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 60 minutos: utilizar, durante qualquer momento de consumo de informação (leitura de e-mail, reunião, vídeo, leitura de manual etc.), um ou mais exemplos de estratégias de ensaio, organização e elaboração.
-----------------------------	----	---	---

Sessão 6			
Objetivo: Discutir e refletir sobre o conhecimento condicional no aprendizado (identificação sobre o momento e as formas de usar as estratégias), com ênfase em como selecionar as estratégias de ensaio, organização e elaboração.			
Sequência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar exemplos para cada uma das estratégias de ensaio, organização e elaboração utilizados ao longo dos últimos dias. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar exemplos da tarefa assíncrona proposta no último encontro: utilizar, durante qualquer momento de consumo de informação (leitura de e-mail, reunião, vídeo, leitura de manual etc.), um ou mais exemplos de estratégias de ensaio, organização e elaboração; • Mediar e fazer intervenções quando necessário.
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar o que os levou a escolher uma ou outra estratégia; • Apresentar de forma explícita o objetivo da sessão.
DISCUSSÃO EM GRUPO	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar os itens do MAI referentes ao 'conhecimento condicional' em forma de perguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em pequenos grupos ou pares, participantes respondem às perguntas abaixo, que foram baseadas nos itens do MAI (Schraw; Dennison, 1994): <ol style="list-style-type: none"> (a) Vocês geralmente utilizam estratégias de acordo com os propósitos específicos de aprendizado? (b) Com qual frequência vocês consideram informações prévias para ajudar a assimilar conteúdos novos? (c) No geral, vocês escolhem intencionalmente formas de compensar as fraquezas com as forças? (d) Vocês têm o costume de pensar em como avaliar o grau de eficácia das estratégias aplicadas? • Depois, abrir rapidamente a discussão em grupo.

EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes revisitam os conceitos das estratégias de cognição (ensaio, organização e elaboração), refletindo sobre exemplos reais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar/reforçar que as reflexões da discussão anterior fazem parte do inventário de consciência metacognitivo (MAI). Segundo Boruchovitch e Góes (2020, p. 23), o conhecimento condicional “consiste em conseguir reconhecer em quais momentos da aprendizagem uma estratégia é mais útil do que a outra. Não basta que o estudante conheça diferentes estratégias de aprendizagem, ele precisa saber quando e como utilizá-las”; • Neste momento, o objetivo não é prover mais teoria e, sim, revisar os conceitos e princípios das estratégias de ensaio, organização e elaboração; • Após revistar os conceitos das diferentes estratégias, pedir que os participantes pensem na última vez que usaram estratégias de ensaio, organização e elaboração durante aquisição de conhecimento no trabalho. Depois, respondem: <ul style="list-style-type: none"> (a) Por que usou determinada estratégia? (b) A escolha da estratégia foi aplicada de forma intencional ou automaticamente? (c) Hoje, você mudaria a estratégia? Por que sim/não?
ATIVIDADE PRÁTICA	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Pedir que os participantes compartilhem parte de seus PDIs para encorajar um momento de revisão por meio dos pares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes retomam suas anotações sobre os PDIs em construção; • Individualmente, eles selecionam uma das metas de aprendizado e listam/revisam os seguintes itens: <ol style="list-style-type: none"> 1. Escrever metas de aprendizados claras e específicas; 2. Descrever um dos recursos selecionados (ex. livro ou séries de vídeos) e compartilhar quais serão as estratégias para consumir o conteúdo e adquirir conhecimento: ensaio, organização e elaboração. Tentar detalhar o uso das estratégias o máximo possível, justificando as escolhas. • Em pares, os colegas discutem e verificam em conjunto as perguntas abaixo. Faz-se importante encorajar os participantes a avaliarem criticamente o planejamento desenhado dos pares. <ul style="list-style-type: none"> (a) Se estratégias estão sendo selecionadas com os propósitos específicos de aprendizado? (b) Se estão sendo consideradas informações prévias para ajudar a assimilar conteúdos novos? (c) Se há formas de compensar as fraquezas com as forças? (d) Se foi avaliado o grau de eficácia das estratégias aplicadas com base em experiências anteriores? • Mediador(a) monitora e depois abre uma breve discussão em grupo.
FECHAMENTO	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.
ATIVIDADE ASSÍNCRONA	2'	<ul style="list-style-type: none"> • Revisar os PDIs analisando os propósitos das estratégias empregadas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 60 minutos: revisar e analisar a construção dos PDIs. Selecionar uma das metas de aprendizado, analisar os recursos de conteúdo (livro, <i>blog</i>, vídeos, cursos etc.) e planejar as estratégias de como a informação será consumida, organizada e assimilada.

Sessão 7		Objetivo: Discutir e refletir sobre o monitoramento do aprendizado (autoavaliação do processo de aprendizagem), com ênfase em sugestões de perguntas para conduzir o autoquestionamento .	
Sequência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Convidar um ou dois participantes para compartilhar(em) a análise feita na atividade assíncrona proposta anteriormente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Coletar exemplos de como alguns dos participantes conduziram suas análises e reflexões acerca das estratégias (ensaio, organização e elaboração) selecionadas para consumir conteúdo. Sempre que possível, pedir as justificativas considerando o grau de eficácia, experiências prévias, compensação de pontos fracos etc. • Aqui, vale salientar para os participantes que o conteúdo para aprender algo pode ser retirado de materiais teóricos e por meio de interação social. Aprender durante as relações de trabalho (pedir ajuda, observar, seguir modelos etc.) pode ser uma estratégia muito eficaz. O conhecimento metacognitivo pode ser igualmente útil no processo de organizar a informação oriunda desses momentos informais de aprendizado por meio dos pares.
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de forma explícita o objetivo da sessão. Abordagens criativas podem ser usadas como já sugerido em encontros anteriores.
DISCUSSÃO EM GRUPO	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar brevemente os itens do MAI referentes à fase de monitoramento em forma de perguntas para discussão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em pequenos grupos ou pares, participantes respondem às perguntas abaixo, que foram baseadas nos itens do MAI (Schraw; Dennison, 1994). Quando você está aprendendo algo, você... <ul style="list-style-type: none"> (a)... analisa com frequência o cumprimento das suas metas de aprendizado? (b)... costuma pensar em alternativas para resolução de problemas com frequência? (c)... costuma ter consciência sobre a utilização das estratégias: adaptações, trocas e abandono das técnicas? (d)... sabe identificar a necessidade de revisão de material, conceitos e informações? • Depois, abrir rapidamente a discussão em grupo.

EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes revisitam o Modelo de Metacognição de Flavell para chegarem a uma conclusão sobre quais são os aspectos a serem monitorados durante o aprendizado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar mais uma vez o Modelo de metacognição de Flavell (1987) adaptado por Mayor et al. (1995, p.32) que contém: objetivos cognitivos; conhecimento metacognitivo; experiências metacognitivas; e ações cognitivas; • Dar um tempo para que, individualmente, os participantes relembrem os conceitos e exemplos. O mediador(a) pode ajudar e guiar as contribuições se necessário; • A partir do modelo, da revisão dos conceitos e dos exemplos, pedir que os participantes completem as frases abaixo: 1. Monitorar, dentro da metacognição, consiste... 2. O monitoramento pode ser feito por meio de... • Em pares ou pequenos grupos, participantes comparam suas respostas; • Mediador(a) abre as contribuições do grupo e propõe uma resposta, que pode ter base nos itens do MAI como citado anteriormente ou de acordo com literaturas complementares, como o exemplo abaixo adaptado de Boruchovitch e Góes (2020): <ul style="list-style-type: none"> ▶ Monitorar, dentro da metacognição, consiste <i>na capacidade de o indivíduo realizar uma reflexão e julgamento frequente, em nível mais avançado, a respeito da própria aprendizagem (cognição) e dos processos pelos quais aprende (metacognição) antes, durante e depois uma determinada ação cognitiva.</i> ▶ O monitoramento pode ser feito por meio de <i>diários, questionários, testes, entrevistas, feedback, discussões em grupo, autorreflexão e autoquestionamento (feeling-of-knowing, pensar em voz alta etc.).</i>
ATIVIDADE PRÁTICA	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Praticar o processo de autoquestionamento durante uma atividade que simule uma situação real. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes assistem um vídeo ou leem algum texto sobre qualquer assunto referente ao contexto profissional deles, ex.: como analisar o DRE; orientações sobre como montar um plano de negócios; processos operacionais etc.; • Depois, individualmente, cada um reflete sobre as perguntas abaixo, adaptadas de Boruchovitch e Góes (2020): (a) Eu entendi o que acabei de ler/ver/escutar?" (b) Consigo explicar com minhas próprias palavras o que acabei de ler/ver/escutar? (c) Consegui entender o que meu (líder/colega/cliente/palestrante/professor) acabou de explicar? (d) Minha atenção está realmente focada no conteúdo que preciso aprender / na informação que preciso obter? (e) Eu entendi por que preciso resolver esse problema (financeiro/de vendas) dessa forma?" (f) Eu conseguiria explicar esse conteúdo para um colega se ele pedisse a minha ajuda?" (g) Esse ambiente de estudo/trabalho está favorecendo a minha aprendizagem?" • Ao final, perguntar ao grupo com qual frequência que eles conduzem o autoquestionamento em momentos de aprendizado formal e informal no trabalho.
FECHAMENTO	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles "levam" da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: "O que você leva da sessão hoje?"; "O que mais te marcou?"; "O que você gostaria de investigar?" etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.

ATIVIDADE ASSÍNCRONA	2'	<ul style="list-style-type: none"> Conduzir momentos de autoquestionamento durante situações reais a serem vividas ao longo dos próximos dias. 	<ul style="list-style-type: none"> Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> 60 minutos: conduzir intencionalmente de um a três momentos de autoquestionamento durante o consumo de qualquer informação algo da semana: seja leitura de e-mail, durante uma reunião ou conversa informal, vídeo, leitura de manual etc.
-----------------------------	----	---	---

Sessão 8			
Objetivo: Discutir e refletir sobre a fase de depuração no aprendizado (estratégias utilizadas para corrigir erros de desempenho), com ênfase em como lidar com motivação e com as emoções ao se deparar com os erros.			
Sequência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> Convidar os participantes para compartilharem a experiência de terem conduzido momentos intencionais de autoquestionamento, conforme sugerido no encontro anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> Um ou dois participantes, de forma voluntária ou nomeados pelo mediador(a), compartilham como os momentos de autoquestionamento foram conduzidos. Perguntas para guiar as contribuições: qual era o meio (vídeo, texto, reunião etc.) da informação? Como você avalia a sua eficácia em entender as informações? Alguns aspectos, como foco, interferiram neste processo? Se não houve entendimento total, você ajustou a rota? Como você se sentiu?
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar o objetivo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> Colocar uma música relaxante, pedir para os participantes fecharem os olhos e perguntar como eles estão se sentindo agora? Calmos? Preocupados? Ansiosos etc.? Apresentar de forma explícita o objetivo da sessão e salientar que o foco do encontro estará na discussão e reflexão sobre o papel da motivação e das emoções no aprendizado.
DISCUSSÃO EM GRUPO	10'	<ul style="list-style-type: none"> Apresentar brevemente os itens do MAI referentes à fase de depuração em forma de perguntas. 	<ul style="list-style-type: none"> Em pequenos grupos ou pares, participantes respondem às perguntas abaixo, que foram baseadas nos itens do MAI (Schraw; Dennison, 1994). Quando você está aprendendo algo ou consumindo informação, você... <ol style="list-style-type: none"> costuma contar com o apoio de colegas no seu aprendizado? costuma agir assertiva e intencionalmente para lidar com dúvidas e informações que não estão claras? faz, de forma consciente, a avaliação de suposições ao ficar confuso? acredita que consegue lidar e aprender com os erros de forma eficaz? Abriu a discussão e coletar algumas contribuições; Mediador(a) chama a atenção para o fato de que lidar com erros pode impactar em fatores motivacionais e emocionais ao longo do processo de aprender, como elevar ansiedade, sentir frustração etc.

EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Ler artigo sobre a relação de neurociência e aprendizagem para estar mais consciente do papel das emoções e da motivação na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em pares, participantes leem uma parte do artigo de “Neurociência e Aprendizagem” (Costa, 2023). Pessoa A lê o subtítulo ‘Emoções’ e pessoa B lê o subtítulo ‘Motivação’; • Dado o tempo de leitura, participantes discutem, com base nas informações do texto: <ol style="list-style-type: none"> (a) Qual a relação das emoções com a aprendizagem? (b) Qual a relação da motivação com a aprendizagem? (c) O artigo tem enfoque no aprendizado de criança e adolescente. O que pode ser transferido para o aprendizado do adulto no contexto de trabalho? • Moderador(a) coleta as contribuições e faz as intervenções.
ATIVIDADE PRÁTICA	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre a motivação e as emoções no aprendizado por meio uma simulação de situação-problema. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador(a) apresenta a seguinte situação-problema: <i>João é gestor de uma equipe cujos membros têm idade média de 20 anos. Faz três meses que ele está lidando com muitos conflitos entre as pessoas do seu time por conta de imaturidade. Desde que notou o desafio, João vem tentando desenvolver suas habilidades de gestão de pessoas, por meio da leitura de artigos e conversa com os colegas. Contudo, ele sente que não está sabendo lidar com a situação e está muito desmotivado e frustrado. Ele receia que se a situação continuar assim, os resultados de sua área serão afetados negativamente.</i> • Em pequenos grupos, os participantes precisam: <ol style="list-style-type: none"> 1. Dar dicas de como João pode monitorar seu aprendizado de maneira mais eficaz; 2. Conversar com o João sobre o impacto da motivação e das emoções durante o processo de aprender a fazer gestão de pessoas. • Mediador(a) alerta que não há uma resposta certa ou errada para atividade e encoraja os participantes a pensarem em diversos aspectos do conhecimento metacognitivo para dar o direcionamento ao João; • Mediador(a) abre a discussão em grupo e faz as devidas intervenções.
	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.
ATIVIDADE ASSÍNCRONA	2'	<ul style="list-style-type: none"> • Ler sobre motivação e emoção na aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 30 minutos: leitura do artigo “Neurociência e Aprendizagem” (Costa, 2023) na íntegra; ▶ 30 minutos: leitura do trecho do livro <i>Estratégias de Aprendizagem</i> (Boruchovitch; Góes, 2020), que aborda as estratégias de autorregulação da motivação.

Sessão 9			
Objetivo: Discutir e refletir sobre a avaliação no aprendizado (estratégias utilizadas para corrigir erros de desempenho), com ênfase no processo de conduzir a autoavaliação considerando as três dimensões da metacognição: pessoa, tarefa e estratégia .			
Seqüência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> • Checar brevemente quem conseguiu fazer as leituras sugeridas na sessão anterior e rever algumas das relações entre motivação e aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador(a) pergunta quem leu os textos e convida alguns participantes voluntariamente para compartilhar os aspectos que mais chamaram a atenção; • Uma alternativa é resgatar trechos do artigo lido na sessão anterior e conduzir atividades que ajudem os participantes a revisarem o conteúdo. Atividades como ‘verdadeiro ou falso’ podem elevar o engajamento nesta fase inicial do encontro, por exemplo.
APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de forma explícita o objetivo da sessão. Abordagens criativas podem ser usadas como já sugerido em encontros anteriores.
DISCUSSÃO EM GRUPO	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar brevemente os itens do MAI referentes à fase da avaliação na aprendizagem em forma de perguntas para discussão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Em pequenos grupos ou pares, participantes respondem às perguntas abaixo, que foram baseadas nos itens do MAI (Schraw; Dennison, 1994). Quando você está aprendendo algo,... (a)... como você costuma se autoavaliar depois de uma tarefa? (b)... você costuma mapear e identificar de formas mais eficazes de se fazer uma tarefa / de aprender algo? (c)... você tende a criar resumos e registro das informações já consumidas? (d)... você costuma pedir apoio dos pares no processo de avaliação e reflexão sobre seu desempenho e aprendizagem? • Mediador(a) abre a discussão e coleta algumas contribuições.
EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes revisitam as três dimensões do conhecimento metacognitivo para refletir sobre quais aspectos podem se autoavaliar. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A avaliação dentro da regulação cognitiva compreende o ato do indivíduo avaliar se todo o processo de aprendizagem (curto ou longo prazo) foi satisfatório, ou seja, se autoavaliar. Este processo reflete sobre todos os aspectos que compõem a metacognição: planejamento, monitoramento, depuração, conhecimentos declarativos, processuais e condicionais.</i> Dada a complexidade e quantidade de fatores do MAI, neste momento, busca-se sintetizar os pontos cobertos do MAI por meio das três dimensões do conhecimento metacognitivo, conforme apresentado no primeiro encontro. Portanto, participantes são expostos mais uma vez ao quadro ‘Dimensões do conhecimento cognitivo’ retirado do artigo “A Autoavaliação como processo de metacognição na aprendizagem de química” (Nora; Broietti; Corrêa, 2021); • Mediador(a) apresenta o quadro e pede que os participantes trabalhem em pares para lembrar ou pensar em exemplos para cada uma das três dimensões (pessoal, tarefa e estratégia); • Abre-se a discussão em grupo para sistematizar as contribuições.

ATIVIDADE PRÁTICA	20'	<ul style="list-style-type: none"> Praticar o processo de autoavaliação das três dimensões do conhecimento metacognitivo por meio de exemplos reais. 	<ul style="list-style-type: none"> Participantes são convidados a pensar no último processo de aprendizado ou desenvolvimento de competência que tiveram recentemente (ex.: curso que realizou; ferramenta que aprendeu a manusear; no último PDI acordado com a liderança etc.). Primeiro, individualmente, devem fazer anotações desse exemplo real, segmentando as informações em: <ol style="list-style-type: none"> Tudo o que diz respeito a dimensão pessoal (conhecimento de si próprio); Todas as características da tarefa (natureza e exigências de determinado assunto/atividade); Todas as estratégias utilizadas e as condições em que foram aplicadas. Dependendo das reações do grupo, recomenda-se fazer um exemplo com todos juntos antes do trabalho individual; Participantes depois comparam e compartilham suas anotações com os colegas; Por fim, mediador(a) abre a discussão e sistematiza as contribuições.
FECHAMENTO	5'	<ul style="list-style-type: none"> Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.
ATIVIDADE ASSÍNCRONA	2'	<ul style="list-style-type: none"> Solicitar que participantes façam uma revisão das anotações ao longo do curso e tragam o esboço dos seus PDIs. 	<ul style="list-style-type: none"> Recomendar: <ul style="list-style-type: none"> ▶ 60 minutos: revisar as anotações e materiais de apoio do curso (apresentação, literatura etc.), destacando os conceitos-chave vistos em cada aula.

Sessão 10	Objetivo: Discutir formas de rever e sustentar a aplicação dos conhecimentos do curso durante a rotina de trabalho após o último encontro síncrono.		
Sequência		Descrição geral	Sugestões de dinâmica, conteúdo e atividades
CONTEXTO/ REVISÃO	15'	<ul style="list-style-type: none"> Convidar os participantes para compartilharem a maneira como organizaram suas anotações ao longo do curso e quais são os aspectos que mais chamaram a atenção. 	<ul style="list-style-type: none"> Participantes trabalham em pares para: <ol style="list-style-type: none"> compartilhar exemplos de como registram as informações estudadas ao longo das nove sessões; discutir quais são os assuntos que eles mais gostaram, que julgaram relevantes e que gostariam de investigar mais.

APRESENTAÇÃO DO OBJETIVO	3'	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o objetivo da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar de forma explícita o objetivo da sessão. Reforçar que, por ser a última sessão, o objetivo é que todos pensem em formas de manter o conteúdo “vivo” mesmo após o término dos encontros síncronos, para que os conhecimentos metacognitivos sejam aplicados na rotina com mais automaticidade e para continuar trabalhando de forma autônoma e sistemática com os PDIs.
DISCUSSÃO EM GRUPO	10'	<ul style="list-style-type: none"> • Revisitar brevemente os conceitos do MAI. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mediador(a) apresenta novamente a Figura 4: Classificação do MAI (Schraw; Dennison, 1994, p. 475) e pede aos participantes que, em pares, anotem o máximo de palavras-chave ou frases curtas que componham ou definam cada um dos itens da figura — ex.: (a) Planejamento: definição de metas, materiais, gestão de tempo etc. (b) Monitoramento: autoquestionamento, revisão de rotas etc.
EXPOSIÇÃO DE CONCEITOS	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Levantar sugestões práticas de como fazer referência ao conteúdo do curso durante a rotina diária de forma fácil e rápida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Participantes discutem em pequenos grupos: (a) Como organizar as informações do curso para que sejam revistas de forma rápida e prática no dia a dia? (b) Como ajudar outros colegas ou liderados a terem contato com as informações vistas no curso, para que eles também possam refletir sobre a sua regulação do pensamento e aprendizagem no trabalho? • Neste momento da sessão, o objetivo é dar liberdade para que os participantes discutam caminhos e façam pesquisa (usando celular ou computador) para propor as melhores soluções; • Se o(a) mediador(a) notar que precisa guiar ainda mais as contribuições do grupo, sugere-se revisar os conceitos de organização de informações (Boruchovitch; Góes, 2020): uso de diagramas, mapas mentais, checklists etc.
ATIVIDADE PRÁTICA	20'	<ul style="list-style-type: none"> • Fazer uma síntese do conteúdo do curso por meio de representações gráficas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Após a definição de como organizar o resumo (mapas mentais, quadros, diagramas etc.) dos principais pontos que compõem o conteúdo do curso, participantes se organizam em grupos de acordo com as preferências de métodos de organização e fazem as suas representações gráficas; • Mediador(a) monitora as discussões e a produção dos grupos, fazendo as intervenções necessárias; • Ao final, participantes são encorajados a colocarem as suas sínteses em locais de fácil acesso — ex.: cartaz na frente da mesa de trabalho; salvar <i>checklist</i> na tela inicial do celular etc. • Mediador(a) mostra exemplo da Figura 8: Mapa mental com síntese dos itens da metacognição.
FECHAMENTO	5'	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar para o grupo o que eles “levam” da sessão: sentimentos, conteúdos, questionamentos etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Perguntar: “O que você leva da sessão hoje?”; “O que mais te marcou?”; “O que você gostaria de investigar?” etc.; • Deixar os participantes contribuírem voluntariamente.
ATIVIDADE FINAL	2'	<ul style="list-style-type: none"> • Encorajar a aplicação constante do conteúdo do curso e na continuidade dos seus PDIs. 	<ul style="list-style-type: none"> • Recomendar o uso das sínteses e a execução dos PDIs, de acordo com os conceitos do conhecimento metacognitivo. • Sugere-se conduzir pesquisa de satisfação no final.