

O MOVIMENTO DO PENSAMENTO METACOGNITIVO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO NAS AULAS DE FILOSOFIA

Camila Ribeiro Menotti¹
Marli Teresinha Quartieri²

Resumo: Neste artigo, tem-se o objetivo de analisar o desenvolvimento do pensamento metacognitivo de estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio, nas aulas de Filosofia, evidenciando os possíveis progressos que demonstraram durante as atividades realizadas nesse período. Considerando isso, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico na prática escolar, com 36 alunos de uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Venâncio Aires/RS. Os dados foram obtidos por meio de questões metacognitivas, aplicadas em conjunto com o planejamento das aulas. As questões foram elaboradas com base nos pressupostos teóricos de Flavell e Wellman (1977), Brown (1978) e Rosa (2014), contemplando seis elementos metacognitivos: pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração e avaliação. Os dados produzidos foram analisados e relacionados com o referencial teórico, de acordo com os seis elementos. Os resultados apresentaram indícios de que o pensamento metacognitivo foi desenvolvido pelos estudantes à medida que executavam as atividades, assim como apontaram que no decorrer desse período, progressos significativos foram visíveis em suas ações e formas de pensar.

Palavras-chave: metacognição; ensino de filosofia; ensino e aprendizagem.

THE MOVEMENT OF METACOGNITIVE THOUGHT OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PHILOSOPHY CLASSES

Abstract: In this article, the objective is to analyze the development of metacognitive thinking of students in the 2nd and 3rd year of High School, in Philosophy classes, highlighting the possible progress they demonstrated during the activities carried out during this period. Considering this, qualitative ethnographic research was developed in school practice, with 36 students from a public school in the city of Venâncio Aires/RS. Data were obtained through metacognitive questions, applied

1 Doutora em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professora de Filosofia e Sociologia da rede pública de ensino do RS.

2 Doutora em Educação pela Universidade do Vale dos Sinos – Unisinos. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Exatas da Univates.

in conjunction with class planning. The questions were prepared based on the theoretical assumptions of Flavell and Wellman (1977), Brown (1978) and Rosa (2014), covering six metacognitive elements: person, task, strategy, planning, monitoring and evaluation. The data produced was analyzed and related to the theoretical framework, according to the six elements. The results showed evidence that metacognitive thinking was developed by the students as they carried out the activities, as well as showing that during this period, significant progress was visible in their actions and ways of thinking.

Keywords: metacognition; teaching philosophy; teaching and learning.

1 INTRODUÇÃO

As aulas de filosofia no ensino médio, por muitas vezes, ainda são restritas ao *modus operandi* de absorção e repetição de teorias e conceitos. Os estudantes se atêm a ler textos e a responder questões sobre o assunto, com poucas discussões ou problematizações filosóficas. Entretanto, ensinar filosofia deve ir além e proporcionar experiências de pensamento, atravessar o vivido e construir sentidos para os acontecimentos.

Como ressaltam Gallo e Kohan (2000, p. 192), o ensino de filosofia não pode “[...] contentar-se com as explicações corriqueiras, com a *doxa*, [...] mas experimentar, buscar estados alterados, buscar o diferente, o desviante, o devir”. Nessa perspectiva, os estudantes precisam ocupar a posição de autores do seu processo de aprendizagem, tomando consciência dos conhecimentos construídos ao longo das aulas, a partir da compreensão de seus pensamentos e ações. E como desenvolver um ensino nesse sentido?

A metacognição surge como uma abordagem de aprendizagem que busca desenvolver um pensamento que permita ao indivíduo pensar sobre os seus processos de aprender. O conceito metacognição foi estudado e divulgado pela Psicologia Cognitiva, principalmente, pelos escritos de John H. Flavell e Ann L. Brown. A princípio, o intuito das investigações era descobrir como as pessoas pensavam e como era possível estimular o uso de estratégias e outras atividades para aprimorar o pensamento humano (Flavell, Miller & Miller, 1999). Com o tempo, esse conceito foi associado aos processos de ensino e de aprendizagem, buscando potencializá-los para fazer com que os estudantes fossem capazes de aprender com entendimento, isto é, terem consciência da construção e da utilidade dos seus conhecimentos.

Em linhas gerais, a metacognição pode ser compreendida como o conhecimento sobre o conhecimento e a autorregulação dos processos cognitivos. Em outras palavras, corresponde a “[...] todo movimento que a pessoa realiza para tomar consciência e controle dos seus processos cognitivos. Diz respeito ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos” (Dreher, 2009, p. 57). Assim, desenvolvida em contextos educacionais, a metacognição tem como intuito possibilitar que os estudantes assumam o protagonismo de sua aprendizagem, por meio da definição de objetivos, aplicação de estratégias para a resolução das tarefas e da monitoração de seus pensamentos e ações para a constituição de seus saberes.

Tendo em vista a importância de um ensino em que a aprendizagem dos estudantes realmente possa acontecer de forma ativa, desenvolveu-se uma investigação relacionando a temática da metacognição e suas possibilidades nas aulas de filosofia em nível médio. Provindo desse cenário, o artigo³ tem como objetivo analisar o desenvolvimento do pensamento metacognitivo de estudantes do 2º e 3º ano do Ensino Médio, nas aulas de Filosofia, evidenciando os possíveis progressos que demonstraram durante as atividades realizadas nesse período.

Como metodologia, assumiu-se, uma abordagem qualitativa com pressupostos aproximados à etnografia na prática escolar. A pesquisa foi realizada com 36 estudantes de uma escola da rede pública de ensino, na cidade de Venâncio Aires/RS. Os dados foram coletados por meio de questões metacognitivas, desenvolvidas em conjunto com o planejamento das aulas. Esses dados foram analisados e relacionados com o referencial teórico, de acordo com os seis elementos metacognitivos⁴ que compõe o pensamento metacognitivo: pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração e avaliação.

Uma pesquisa nesse âmbito se tornou necessária, visto que os estudantes precisam compreender como ocorre a construção dos seus conhecimentos e como usá-los em tomadas de decisões diante de problemas que demandam ser resolvidos. Como destacam Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 175), a metacognição é uma abordagem de ensino e de aprendizagem que a sociedade está exigindo para a formação de novos cidadãos: “A sociedade espera que as pessoas formadas pelos sistemas escolares sejam capazes de identificar e de resolver problemas e contribuir para a sociedade durante toda a sua vida – ou seja, que exibam as qualidades da competência adaptativa”. Essas qualidades adaptativas, como a capacidade de enfrentar novas situações com flexibilidade e a disposição para aprender por toda a vida, são desenvolvidas com mais eficiência quando a pessoa é metacognitiva, ou seja, tem controle sobre sua aprendizagem e sabe utilizar os conhecimentos adquiridos em diferentes situações.

2 A METACOGNIÇÃO COMO ABORDAGEM DE APRENDIZAGEM

Os estudos sobre metacognição ganharam espaço e reconhecimento em meados dos anos 1970, nos Estados Unidos, com o psicólogo John H. Flavell, a partir de trabalhos na área da Psicologia Cognitiva. Inicialmente, os estudos metacognitivos de Flavell estavam associados à metamemória da criança, isto é, aos conhecimentos e a utilização de estratégias da memória. Posteriormente, as investigações passaram a relacionar a metacognição com a linguagem, a comunicação, a percepção, a atenção, a compreensão e a resolução de problemas (Portilho e Dreher, 2012). Para Flavell

3 Este trabalho faz parte de uma pesquisa que tem fomento pelo edital CNPq N° 09/2022 - Bolsas de Produtividade em Pesquisa – Categoria 2.

4 Para a pesquisa optou-se por seguir a definição de Rosa (2014), fazendo-se uso de seis elementos para a análise do desenvolvimento do pensamento metacognitivo.

(1976, p. 232), a metacognição corresponde ao conhecimento do conhecimento, isto é,

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

Ampliando essa definição, a psicóloga Ann L. Brown (1978) destaca que a metacognição envolve a autoconsciência, ou seja, “saber que se sabe”, “saber o que se sabe” e “saber o que não se sabe”. Dessa forma, enfatiza que o pensamento metacognitivo possui três características: o conhecimento que o sujeito tem dos próprios processos cognitivos, a tomada de consciência desses processos e a regulação dos próprios processos mentais (Couceiro Figueira, 2003). O conhecimento do conhecimento corresponde à compreensão que o estudante tem de si próprio e dos seus processos cognitivos. Na concepção de Flavell e Wellman (1977), esse aspecto é denominado de conhecimento metacognitivo, que se refere ao domínio de conceitos, práticas e habilidades utilizadas na resolução de um problema, permitindo ao indivíduo reconhecer e representar as situações, acessando seu repertório de estratégias para realizar a tarefa proposta, bem como avaliar os resultados e rever as estratégias, se for necessário.

O conhecimento metacognitivo envolve três elementos denominados de *pessoa*, *tarefa* e *estratégia*. O conhecimento pessoal corresponde ao conhecimento sobre si mesmo, como pontos fortes e fracos, atitudes e interesses. Refere-se ao conhecer as suas próprias competências, habilidades e limitações. O elemento pessoa está diretamente ligado às características pessoais do estudante em relação à aprendizagem, incluindo conhecimentos e informações sobre determinados objetos de conhecimento e a maneira como esse estudante se relaciona com esses saberes. Conforme Rosa (2011) é a partir do conhecimento pessoal, que o aluno passa a entender como fazer e o que fazer para atingir uma aprendizagem efetiva, regulando seus processos cognitivos.

A consciência sobre o elemento tarefa compreende o conhecimento que o estudante obtém a respeito da natureza da tarefa e de suas informações. Com esse conhecimento, é possível diferenciar tipos de tarefas, bem como organizar um plano de ação que melhor se adéque à realização da tarefa exigida. Segundo Jou e Sperb (2006), o conhecimento do elemento tarefa permite ao aluno lidar com as informações, avaliar, diferenciar os tipos de tarefas e organizar-se para realizá-las. Assim, ele identifica as características da tarefa, suas exigências e abrangências em relação à sua realização.

O conhecimento do elemento estratégia corresponde às ações e aos caminhos que o estudante toma para realizar determinada tarefa, alcançando os objetivos cognitivos. Para isso, precisa reconhecer e analisar os meios que dispõe para

executar com maior eficácia e sucesso a tarefa. De acordo com Rosa (2014), nesta etapa, o aluno deve questionar-se “quando”, “onde”, “como” e “por que” aplicar determinada estratégia. “No processo ensino-aprendizagem, a identificação da estratégia representa o reconhecimento pelo estudante, dos caminhos para aprender, bem como a identificação de por que escolher esse caminho” (Rosa, 2011, p. 47).

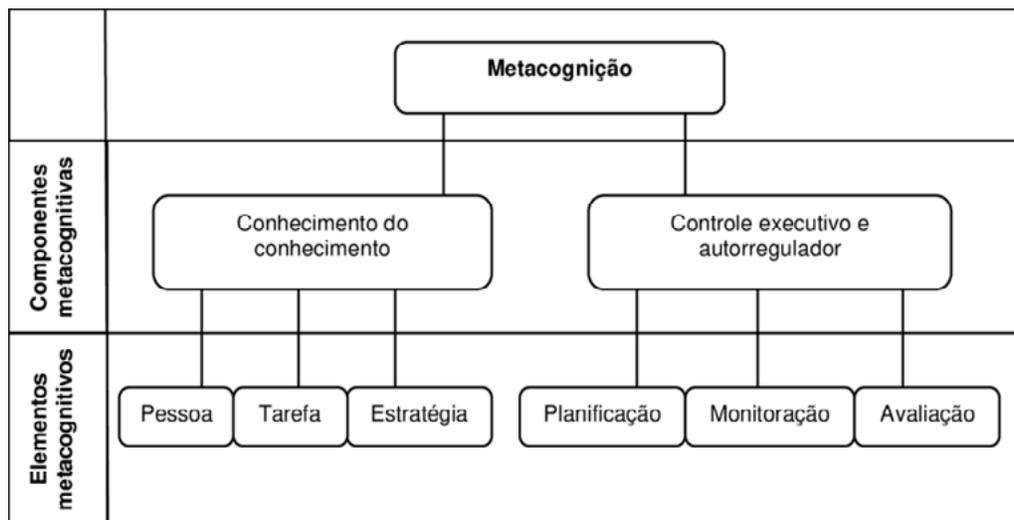
A regulação dos processos mentais engloba o conceito de controle executivo, a partir de mecanismos de autorregulação como: a *planificação*, a *monitoração* e a *avaliação* das ações. Como enfatizam Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 135), “a metacognição também inclui a autorregulação, isto é, a capacidade de orquestrar a aprendizagem: planejar, monitorar o sucesso e corrigir os erros – todos necessários para a efetiva aprendizagem intencional”. Desse modo, o controle executivo e autorregulador das ações relaciona-se à capacidade que o estudante apresenta para planejar suas estratégias de ação, buscando alcançar o objetivo proposto, fazendo as correções necessárias para que isso se concretize (Rosa, 2011).

A planificação diz respeito à percepção dos objetivos que devem ser alcançados pelo estudante ao realizar a tarefa, o que o permite elaborar estratégias, isto é, um plano de ações para executar a tarefa e alcançar os objetivos propostos. Ao planificar a execução da tarefa, o aluno consegue prever suas ações e fazer escolhas entre as estratégias que surgem para a realização da atividade. Segundo Rosa (2014, p. 36), “a planificação é a responsável pela previsão de etapas e a escolha de estratégias em relação ao objetivo pretendido, o que supõe fixar metas sobre como proceder para realizar a ação”.

Na monitoração, o estudante faz o movimento de analisar suas ações realizadas durante a execução da tarefa, a fim de verificar se os objetivos estão sendo alcançados, bem como modificar erros e tomadas de decisões, quando preciso. Mais especificamente, a “[...] monitoração consiste em controlar a ação e verificar se está adequada para atingir o objetivo proposto, avaliando o desvio em relação a este, percebendo erros e corrigindo-os, se necessário” (Rosa, 2014, p. 37). Por último, a avaliação é o momento em que o aluno retoma os resultados obtidos, conferindo com os objetivos estabelecidos. Nessa etapa, ele avalia o seu próprio progresso de aprendizagem. “Ao aprenderem a avaliar o seu próprio trabalho, assim como o trabalho dos colegas, os alunos ajudam uns aos outros a alcançar melhores resultados na aprendizagem. A autoavaliação é parte importante da abordagem metacognitiva da instrução” (Bransford; Brown; Cocking, 2007, p. 185-186).

Considerando o exposto, é possível afirmar que a metacognição é constituída por um conjunto de mecanismos que funcionam de forma interligada, com o objetivo de provocar uma reflexão no estudante acerca de seus conhecimentos, permitindo-lhe identificar os passos executados para a sua aprendizagem. A Figura 1 apresenta uma síntese dos processos metacognitivos e sua conexão.

Figura 1 – Componentes e elementos metacognitivos



Fonte: Rosa (2014, p. 42).

Analisando a Figura 1, pode-se afirmar que os processos metacognitivos têm como bases os elementos do conhecimento do conhecimento e os elementos que permitem o controle executivo desse conhecimento. Componentes e elementos se complementam e seguem uma linha de ações que permitem efetivar os processos metacognitivos. Porém, para que esses processos se tornem significativos para a aprendizagem dos estudantes, é necessário um planejamento com atividades que propiciem a evocação do pensamento metacognitivo.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa desenvolvida fundamenta-se numa abordagem qualitativa, de cunho etnográfico na prática escolar, pois contempla o contato do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. A utilização dessa abordagem, dentro das exigências científicas permitiu uma liberdade teórico-metodológica para a realização do estudo, o que é um aspecto importante para o andamento da pesquisa, como salienta Triviños (1987, p. 133):

É interessante salientar, uma vez mais, que o pesquisador, orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Os limites de sua iniciativa particular estarão exclusivamente fixados pelas condições da exigência de um trabalho científico.

Essa liberdade teórico-metodológica proporcionou a leitura dos indícios que surgiram ao longo da pesquisa, abrindo um leque de interpretação e de análise para as informações coletadas. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 49), “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que

nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo”.

Para a realização de um estudo nessa perspectiva, foram utilizadas aproximações com a etnografia na prática escolar. No âmbito do ensino, segundo André (2011, p. 24), a etnografia recebe outro sentido, visto que é uma adaptação que culmina com “[...] estudos de tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. Entre as técnicas de uma pesquisa etnográfica no campo da escola, destacam-se: a observação participante, entrevistas, contato com documentos e a interação constante do pesquisador com os sujeitos da pesquisa. Assim, “[...] o pesquisador é o instrumento principal na coleta e na análise dos dados. Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador” (André, 2011, p. 24). Além disso, a etnografia na prática escolar possibilita a ênfase no processo, isto é, no que está ocorrendo e não apenas no produto; a preocupação com o significado, com as experiências vivenciadas pelas pessoas, levando o pesquisador a retratar a visão pessoal dos participantes; e o desenvolvimento de um trabalho de campo, ou seja, conviver com os sujeitos da pesquisa por um período de tempo, estabelecendo um contato direto (André, 2011).

Considerando a abordagem e a natureza da pesquisa, o estudo foi desenvolvido com estudantes de uma turma de 2º ano do Ensino Médio e teve sequência com a mesma turma no 3º ano, no componente curricular Filosofia, numa escola da rede pública, situada na cidade de Venâncio Aires/RS⁵. O tamanho da amostra corresponde ao total de 36 alunos. Para o referido artigo, a fim de exemplificar o movimento do pensamento metacognitivo, foram selecionados os dados coletados de cinco sujeitos da pesquisa: A1, A2, A3, A4 e A5. Por questões éticas, os participantes são identificados por siglas e números, mantendo seu anonimato. A escolha desses alunos deve-se ao fato de que estes foram os que se destacaram nas aulas, apresentando indícios de progressos e limitações na evocação dos elementos metacognitivos em suas tarefas e ações.

Como instrumentos para a coleta de dados foram aplicadas questões metacognitivas em conjunto com o desenvolvimento das aulas, integradas ao planejamento pedagógico. As questões foram elaboradas com base nos pressupostos teóricos relativos aos elementos metacognitivos mencionados por Flavell e Wellman (1977) em relação ao conhecimento do conhecimento e as operações de controle e de autorregulação definidas por Brown (1978, 1987), sintetizados por Rosa (2014) em seis elementos: pessoa, tarefa e estratégia, planificação, monitoração e avaliação. O Quadro 1 apresenta essa síntese.

5 Para a realização da referida pesquisa conforme as normas éticas, os responsáveis pelos estudantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Da mesma forma, a direção da instituição de ensino onde a investigação foi executada, assinou a Carta de Apresentação da Pesquisa e o Termo de Anuência Institucional.

Quadro 1 – Exemplos de questões metacognitivas utilizadas no planejamento pedagógico

	Elementos metacognitivos	Perguntas metacognitivas
Conhecimento do conhecimento	Pessoa	Identifica esse assunto com outro já estudado? O que está sendo estudado? Qual o sentimento em relação a este conhecimento? Compreendeu a atividade? Entendeu o enunciado? Está interessado em realizar a atividade proposta? Apresenta conhecimento sobre o assunto? Encontra-se em condições de realizar a atividade? Apresenta limitações neste tema? Consegue buscar alternativas para sanar possíveis deficiências neste conhecimento?
	Tarefa	Entendeu a tarefa? Que tipo de tarefa é esta? Identifica-a com outra já realizada? Julga ter facilidade ou dificuldade em realizar tarefas como a proposta? Está de acordo com seus conhecimentos? Identifica o que é preciso para resolvê-la?
	Estratégia	Conhece estratégias para resolver esse tipo de problema? Tem facilidade com este tipo de estratégia? Qual a mais indicada? Há outras possibilidades de realização da tarefa? Dispõe do que precisa para executar a tarefa?
Controle executivo e autorregulador	Planificação	O que entendeu sobre a atividade proposta? Identifica por onde deve iniciar? Como resolver a tarefa proposta? Como organizar as informações apresentadas na atividade? Consegue visualizar o procedimento em relação ao fim almejado?
	Monitoração	Compreende bem o que está fazendo? Qual o sentido do que está realizando? Qual o objetivo desta atividade? A estratégia que utiliza é adequada? Tem domínio do que está executando? Há necessidade de retomar algo? O planejado está funcionando? Como procedeu até aqui? Por que está estudando este assunto? Por que está realizando a atividade proposta? Continuando desta forma, vai atingir os objetivos desta atividade?
	Avaliação	Consegue descrever o que realizou e como realizou? Qual era o objetivo proposto inicialmente? Houve a necessidade de rever algo durante a realização da atividade? Qual o resultado da atividade? Tem consciência do conhecimento adquirido com a realização da atividade? Os resultados encontrados foram os esperados?

Fonte: Rosa (2014, p. 115).

As questões metacognitivas se relacionavam com os objetos de conhecimento trabalhados nas unidades temáticas: *Teoria do conhecimento, Filosofia da ciência e Ética*, sendo respondidas individualmente. Como atividades desenvolvidas nas aulas, para mobilizar o desenvolvimento do pensamento metacognitivo, ressaltam-se: leitura de textos filosóficos, elaboração de mapas conceituais, criação de imagens, júri simulado, resolução de situações-problemas e realização de pesquisas.

A aplicação das questões metacognitivas objetivou verificar quais eram as estratégias utilizadas pelos estudantes ao realizarem as tarefas, bem como averiguar

as dificuldades e facilidades que apresentaram ao executarem essas tarefas. As indagações tinham o intuito de constatar se os estudantes foram capazes de planejar suas ações em busca de soluções para os problemas propostos; aferir se tinham consciência da construção do seu conhecimento; e verificar se conseguiram monitorar os processos que levaram à sua aprendizagem (Rosa, 2011).

As informações coletadas foram organizadas de acordo com os seis elementos metacognitivos citados, analisadas à luz dos teóricos que fundamentaram a investigação. Nessa perspectiva, ao interpretar os resultados, buscou-se trazer elementos presentes nas respostas dos sujeitos da pesquisa, evidenciando indícios de evocação dos elementos, desenvolvimento e progresso do pensamento metacognitivo no decorrer das aulas de filosofia.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Considerando que o ambiente escolar pode favorecer o desenvolvimento do pensamento metacognitivo dos estudantes, as aulas de filosofia foram voltadas para esse objetivo. Assim, os seis elementos metacognitivos – pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração e avaliação – foram desenvolvidos em diferentes atividades, buscando fazer com que os alunos fossem capazes de demonstrarem indícios de progressos ou não, do seu pensamento metacognitivo ao longo do tempo.

Para identificar o movimento do pensamento metacognitivo, as falas de A1, A2, A3, A4 e A5 foram analisadas, contrastadas e discutidas a partir das atividades realizadas ao longo do 2º e 3º ano do Ensino Médio. Em relação ao elemento metacognitivo *pessoa*, os alunos mostraram no decorrer do 2º ano do Ensino Médio que conseguiram fazer associações dos temas discutidos sobre Teoria do conhecimento e Filosofia da ciência, com conhecimentos prévios, com outros assuntos já abordados e com suas vivências. Da mesma forma, salientaram que compreenderam o que as atividades exigiam.

Sim, identifico com a teoria científica, que se encaixa com as teorias do conhecimento estudadas nas aulas anteriores (A2/2ºano).

Sim, li o material que a professora passou sobre a teoria de René Descartes, pesquisei na internet sobre a teoria e fui organizando as informações no mapa conceitual (A5/2ºano).

Quanto ao interesse em realizar as atividades propostas, os estudantes revelaram que isso estava condicionado ao tipo de tarefa que deveriam executar. As atividades que tinham mais liberdade, como pesquisas a partir da sua curiosidade e o júri simulado, os estudantes demonstraram maior interesse.

Como eu já sabia um pouco da teoria de Newton, decidi pesquisar quais suas outras teorias para saber um pouco mais dele (A4/2ºano).

Sim, pois é uma atividade diferente, nova, envolve pesquisa e raciocínio de cada um (A5/2ºano).

No 3º ano do Ensino Médio, em referência ao elemento pessoa, os estudantes apresentaram as mesmas características observadas no 2º ano. Acerca da unidade temática Ética, mostraram reconhecer o assunto que estava sendo discutido nas aulas, fazendo associações com seus conhecimentos prévios e com outros temas abordados em Sociologia e Filosofia do ano anterior.

Sim. A ética abrange vários conteúdos como: ideologia (princípios), globalização (interligação), senso comum (conhecimento do cotidiano). Assuntos nos quais se interligam, porque todos dão ideia de conhecimento social, do que é certo ou não (A2/3ºano).

Ética, a percepção de certo e errado, entendimento de fazer o certo por motivos conscientizados (A5/3ºano).

No que se refere à compreensão das atividades propostas, os alunos expressaram entender o que era solicitado nas tarefas, assim como demonstraram não terem limitações quanto ao tema desenvolvido nas aulas de filosofia. Além disso, relataram se sentir seguros e em condições para executarem as atividades. Em suas palavras:

Não tenho dificuldade, pois se expor ao desafio é a forma mais eficaz de aprimorar o pensamento humano. Além de tudo, o que já foi estudado serve como apoio para a análise crítica para as situações apresentadas (A3/3ºano).

Achei tranquilo de entender, pois é um conteúdo fácil e bem interessante de aprender (A4/3ºano).

Ao serem indagados sobre o interesse em discutir sobre a unidade temática Ética, os estudantes salientaram que os diversos assuntos trabalhados em aula foram importantes, visto que esse tema é essencial para o convívio social.

Sim, porque me “força” a pensar, melhor dizendo, me estimula a pensar. Não só por isso, também porque é uma tarefa de argumentar, julgar uma ação imoral. Mas também, falar isso com suas próprias palavras é muito show, porque você se imagina na situação. É muito massa. (A1/3ºano).

Sim, me interessa. É muito importante entender sobre ética para viver em sociedade e conviver com pessoas, tendo noção que a liberdade tem consequências e ser coerente em relação aos meus atos no mundo. (A2/3ºano).

As respostas dos estudantes tanto no 2º ano quanto no 3º ano do Ensino Médio, evidenciam que o elemento metacognitivo pessoa foi desenvolvido enquanto estavam pensando sobre a execução das tarefas. Os alunos mantiveram a mesma postura em relação a esse elemento metacognitivo, conseguindo identificar suas características e acioná-lo quando necessário. Percebe-se que A2 associou os temas com outros estudados anteriormente nas aulas de filosofia, recorrendo aos seus conhecimentos assimilados, relacionando com experiências da sua vida. Os relatos de A3 e A4 expressam que os alunos conseguiram identificar o que era preciso realizar para obter êxito nas atividades. Em relação ao interesse, os posicionamentos de A1 e A5 deixam evidente o quanto as atividades diversificadas os sensibilizaram

para se sentirem motivados a fazê-las, pois eram tarefas que os estimularam a pensar e argumentar.

Analisando as falas quanto ao elemento pessoa, pode-se inferir que os estudantes trouxeram consigo crenças a respeito dos objetos de conhecimento abordados, que são o ponto de partida para suas reflexões filosóficas. Conforme Rosa (2014), o elemento pessoa representa a identificação do modo de pensar dos aprendizes e como as informações obtidas são processadas em suas mentes, a partir das suas crenças, mitos e saberes construídos. Essa identificação que os alunos fazem do objeto de estudo com seus conhecimentos prévios, os possibilita se reportarem aos seus saberes e aos seus sentimentos, estabelecendo relações com o novo objeto de conhecimento. Ademais, o elemento pessoa permite que os estudantes “[...] se identifiquem como sujeitos responsáveis pela sua aprendizagem, verificando aspectos inerentes a ela” (Rosa, 2011, p. 143).

Em referência ao elemento metacognitivo *tarefa*, os alunos manifestaram ao longo do 2º ano do Ensino Médio que conseguiram compreender os textos filosóficos, assim como os enunciados e instruções que as tarefas apresentavam, realizando o que era solicitado. Em suas falas percebem-se os conceitos destacados dos textos e a descrição da tarefa em si.

Ceticismo: defende a ideia da impossibilidade do conhecimento de qualquer verdade e Dogmatismo: defende a capacidade do homem de atingir a verdade absoluta e indestrutível (A1/2ºano).

Acredito que eu tenha entendido a proposta da atividade. Cada aluno está separado em algum grupo, com sua função, todos formando o júri, no qual a professora irá avaliar a nossa capacidade de argumentação, organização das ideias, etc. (A3/2ºano).

Quanto à identificação de suas facilidades e dificuldades com relação à compreensão dos conceitos filosóficos presentes nos textos e a realização das tarefas propostas, A3 e A4 apontaram limitações, necessitando de mais tempo e explicações da professora.

Um pouco de dificuldade, pois muitas vezes demoro para entender (A3/2ºano).

Um pouco de dificuldade, pois tenho mais facilidade de compreender com alguém explicando (A4/2ºano).

Nas tarefas realizadas no 3º ano do Ensino Médio, com respeito à compreensão dos textos, conceitos e das atividades em si, os estudantes mostraram estar mais confiantes em relação ao 2º ano.

Executar uma pesquisa de uma reportagem ética ou antiética e refletir sobre. É facilmente entendível que a atividade motiva a pesquisa para informar-se sobre o mundo e desvendar com isso os princípios humanos. O mundo é um grande experimento científico, precisamos apenas permitir observá-lo de perto (A3/3ºano).

Sim, achei bem legal a atividade. Entendi a importância de sempre pensar os lados positivos e negativos. Entendi que o cartão branco era para escolher um dos

3 assuntos, o verde era para apresentar ideias sobre o assunto e a partir disso, o amarelo falar vantagens sobre as ideias apresentadas, o preto as desvantagens do mesmo, o vermelho analisar o comportamento de cada um e relatar e o azul escolher uma das opiniões e dizer o porquê de ser a melhor opção (A4/3ºano).

Nos posicionamentos dos alunos A3 e A4 é possível ver um progresso nas suas habilidades de compreensão e identificação das tarefas. Os alunos conseguiram descrever em detalhes as atividades e relacionar com as realizadas no ano anterior, o que ilustra o quanto evoluíram no desenvolvimento do elemento metacognitivo tarefa.

Ao serem questionados se as tarefas propostas nas aulas de filosofia estavam de acordo com os seus conhecimentos desenvolvidos, os estudantes declararam que sim, relembrando os objetos de conhecimento trabalhados nas aulas anteriores. Da mesma forma, mostraram-se mais confiantes em relação ao 2º ano, como o exemplo do aluno A3.

Sim, pois temos clareza dos conceitos estudados e praticados no dia a dia: ética, valores morais, responsabilidade, determinismo, dialética, toda ação tem uma reação, temos o livre arbítrio para fazer o que quisermos, tendo noção do que é certo ou errado dentro da sociedade e arcando com as consequências (A2/3ºano).

Sim, posso afirmar sem hesitação que meu conhecimento (tanto por vivência quanto por estudo) se equivale elou está acima do necessário para a compreensão e resolução da atividade proposta (A3/3ºano).

Recordando todas as tarefas realizadas ao longo do 3º ano do Ensino Médio, os estudantes afirmaram que conseguiram executá-las, sem maiores problemas. Quando possuíam alguma dúvida, trocavam ideias com os colegas e solicitavam auxílio à professora.

Sim, consegui realizar as atividades propostas. A atividade que mais me marcou foi a de resolver casos reais – me ajudou a refletir e a realmente pensar – carrego isso comigo no dia a dia quando estou afundada em algum problema e a única saída é resolvê-lo e encará-lo para sair dessa situação (A2/3ºano).

Algumas precisei de ajuda para entender, mas a maioria consegui compreender. Essa atividade de tomada de decisão é muito importante, porque são aprendizados para a vida (A5/3ºano).

As respostas dos alunos evidenciam que houve um movimento qualitativo em relação ao elemento metacognitivo tarefa. No início da pesquisa os estudantes demonstravam certa insegurança e limitações quanto à compreensão dos conceitos filosóficos e até de algumas atividades. O aluno A3 mostrou estar mais confiante com suas ações e formas de pensar no 3º ano se comparado com o 2º ano do Ensino Médio. Ao mesmo tempo, os estudantes A2 e A5 estabeleceram diversas associações entre os conhecimentos construídos nas aulas de filosofia com coisas do seu dia a dia, ressaltando a importância disso para a sua vida.

Diante do exposto, verifica-se que houve indícios de avanço em relação ao elemento tarefa, pois com o tempo os estudantes demonstraram progressos ao

longo das atividades, conseguindo reconhecer os objetivos de cada tarefa, a ação a ser realizada para sua execução e fazer associações com seus conhecimentos. De acordo com Rosa (2014), o envolvimento dos aprendizes com as tarefas perpassa pela figura do professor. É importante que o professor proponha atividades que estejam no nível de conhecimento dos seus alunos, isto é, que não sejam distantes de suas capacidades e limitações. Ao ter esse cuidado, o professor consegue estimular o pensamento metacognitivo dos estudantes, assim como favorecer a sua aprendizagem. Além disso, o pensamento metacognitivo é desenvolvido com o tempo e necessita ser potencializado, o que requer que um conhecimento nesse nível seja adquirido de forma gradual, como destacam Flavell, Miller e Miller (1999, p. 128): “como muitos outros conhecimentos, o conhecimento metacognitivo é adquirido gradualmente e é um tanto específico por domínio”.

No que se refere ao elemento metacognitivo *estratégia*, no período do 2º ano do Ensino Médio, foi possível perceber que os estudantes empregaram diversas estratégias para realizarem as atividades. Especificamente, em relação à leitura e à compreensão dos textos filosóficos, relataram fazer uso de leitura ativa, destacar os conceitos principais, colocar-se no lugar do filósofo e tentar seguir sua linha de raciocínio, fazer uso de regras e meios particulares de interpretação, utilizar aplicativos de leitura e conversar com colegas sobre o texto.

Como os textos de filosofia são mais complexos, eu procuro fazer uma leitura ativa, porque fica o conteúdo na minha cabeça e me faz entender (A2/2º ano).

Ler, dar um tempo e depois ler de novo, e se isso não funciona, converso com alguém, tentando explicar o que entendi, ouvindo a opinião dessa pessoa. Também desenvolvi uma regra particular, a ‘Regra dos 4 As’: analisar, absorver, aprender e aplicar (A3/2º ano).

Quanto à identificação de qual estratégia seria adequada utilizar em relação às tarefas, no exemplo do júri simulado, os alunos apontaram fazer uso de pesquisas, ler sobre o assunto e analisar diferentes argumentos sobre o tema.

Eu compreendi o objetivo da tarefa, vou pesquisar em sites. Procurar o máximo de informações possíveis (A1/2º ano).

Pesquisar e analisar os argumentos. Lendo sobre o assunto (A5/2º ano).

Nos relatos dos estudantes percebe-se que estes fizeram uso de uma gama de meios e métodos desenvolvidos, que variam de acordo com o tipo e a exigência da tarefa. As escolhas das estratégias demonstram que os alunos conseguiram identificar o que era preciso para resolver as tarefas e como isso poderia ser feito, alcançando o objetivo proposto na atividade. Flavell, Miller e Miller (1999), ressaltam que ao fazerem esse movimento, os alunos acionam sua rede de informações armazenadas na memória, buscando por estratégias que lhes são familiares.

Nas atividades realizadas no 3º ano do Ensino Médio, em relação ao reconhecimento de qual estratégia seria adequada pôr em prática, na tarefa referente à análise e à resolução de situações-problemas, por exemplo, o estudante A2

destacou recorrer aos conceitos desenvolvidos sobre o tema ética nas aulas, analisar atentamente os casos e se pautar nos seus próprios conhecimentos sobre ética.

A estratégia mais indicada para realizar essa tarefa é analisar o caso com precisão, ignorando a opinião pessoal e se baseando na ética para solucionar os dilemas propostos, compreendendo os conceitos de ética e entendendo o peso da responsabilidade (dependendo do caso). Leva-se em consideração também os direitos humanos e as leis de cada país, porque nos colocando na situação, precisamos agir de forma ética, mas também fazer algo que nos incriminem de alguma forma (A2/3ºano).

Na resposta do estudante A2, observa-se que o aluno se sentiu confiante para utilizar seus conhecimentos, visto que é um assunto que possuía domínio. Além disso, o aprendiz soube identificar quais as ações que deveria tomar para analisar os casos e executar a tarefa com êxito.

Em referência às estratégias que mais fizeram uso para realizarem as atividades, os alunos citaram: recordar as explicações da professora e os materiais disponibilizados em aula, fazer uma leitura ativa para compreender os textos e recorrer aos seus métodos particulares de estudo. Isso mostra que mantiveram as mesmas estratégias aplicadas no 2º ano do Ensino Médio:

Utilizei a leitura ativa para compreender os textos (filosofia não tem um vocabulário fácil), usei o caderno para realizar as atividades, caneta, lápis, borracha e muito pensamento – os neurônios funcionam (A2/3ºano).

O método dos 4 A's (Analisar, absorver, aprender e aplicar) vem sendo um recurso interessante, mesmo que agora ele tenha se tornado algo como 3 A's, pelo fato de que por estar sendo "inviável" obter a execução de um dos últimos A's, ou não há necessariamente uma absorção ou aprendizado ou aplicação, tanto por falta de tempo, quanto por oportunidade e até por desorganização. Mas a técnica ainda está sendo refinada e melhorada (A3/3ºano).

Os relatos dos estudantes em referência ao elemento metacognitivo estratégia no período do 2º ano demonstram que fizeram uso de vários recursos e meios para realizarem as atividades trazidas nas aulas de filosofia, mantendo-os no 3º ano do Ensino Médio. Analisando os comentários de A2 e A3, constata-se que os alunos continuaram fazendo uso de suas estratégias, como a leitura ativa e a regra dos 4 A's, tanto no 2º ano quanto no 3º ano. A utilização desses meios revela que ambos conseguiram reconhecer qual a estratégia mais adequada para usar nas atividades de filosofia. Ao fazerem essa identificação, demonstraram ter conhecimento de suas capacidades e qual o recurso apropriado para sua aprendizagem, evocando o elemento estratégia.

Reportando às falas dos estudantes, pode-se dizer que estes apresentaram evidências de avanços nos seus pensamentos e ações do 2º ano para o 3º ano do Ensino Médio, quanto ao elemento estratégia. Diante disso, percebem-se indícios do movimento do seu pensamento metacognitivo. Nessa perspectiva, evidencia-se que os alunos manifestaram o que Rosa (2011) afirma: o elemento estratégia possibilita que o sujeito reconheça as estratégias que pode utilizar para resolver as

atividades, questione o que precisa ser feito e reconheça aquela que seria adequada a ser posta em prática.

O elemento metacognitivo *planificação* foi observado nas ações dos estudantes no decorrer de 2º ano do Ensino Médio, quando estes se organizaram para realizarem as atividades, demonstrando planejar suas ações para atingir os objetivos estabelecidos nas tarefas. Nas palavras dos alunos A4 e A5 pode-se perceber a descrição desse planejamento em detalhes, como por exemplo, na atividade em que precisavam criar imagens para representar as diferentes teorias do conhecimento e na realização de pesquisas:

Comecei dividindo a folha em quatro partes. Depois, fui ao arquivo 14 para relembrar o que era dogmatismo e ceticismo, depois de ler sobre, pensei em algumas formas de reproduzi-los, e pesquisei na internet também para ter mais inspirações. Depois, fiz a mesma coisa com o arquivo 15, que era de empirismo e racionalismo (A4/2ºano).

Procuirei na internet as descobertas científicas dos períodos históricos e os cientistas, depois li os textos e interpretei da minha maneira. Depois, fiz um texto com imagens (A5/2ºano).

Em relação à sua organização particular para a realização das atividades, como na elaboração de mapas conceituais e simulação de um júri, os estudantes afirmaram que conseguiram estabelecer um roteiro de ações para resolver a tarefa. Salientaram ser necessário o auxílio dos colegas e inclusive de familiares, assim como mencionaram que tiveram problemas com o planejamento, devido à falta de coordenação do tempo ao se organizarem.

Elaborei um rascunho, nele eu colocava o que eu entendi dos textos que eu li, sobre René Descartes (A1/2ºano).

Meu grupo fazia parte da promotoria, nos organizamos com um grupo no WhatsApp, onde cada pessoa pesquisava o que achava importante e mandava no grupo, assim, eu digitalizei todos os argumentos e imprimi para usar no júri. Tudo foi feito em uma noite, sem organização nenhuma com antecedência. (A2/2ºano).

Ao longo do 3º ano do Ensino Médio, os estudantes demonstraram continuar elaborando um plano de ações para a realização das tarefas. Na atividade de resolução de situações-problemas sobre ética, evidencia-se a sua organização, compreensão do que a tarefa exigia e o domínio dos conceitos filosóficos aplicados em suas análises.

Resolvemos os casos da seguinte maneira: lemos os casos com atenção, relacionando com os conteúdos estudados (ética kantiana e utilitarista, valores morais, responsabilidade, livre-arbitrio), para resolvermos os casos, sempre pensando no direito humano e respeitando a ética (A2/3ºano).

Usamos os textos, os mapas conceituais que a professora escreve o quadro, paramos para pensar em nossos conceitos de ética e os que aprendemos. Usamos a ética grega e a utilitarista (A5/3ºano).

As respostas dos alunos citados apresentam evidências de que o elemento metacognitivo *planejamento* foi evocado ao longo da realização das atividades, tanto no 2º ano quanto no 3º ano do Ensino Médio. De acordo com Brown (1987), o planejamento inicia quando os aprendizes entram em contato com o problema a ser resolvido, o que mostra o quão é importante dispor de um momento para pensar e discutir os procedimentos antes de iniciar a tarefa. Nessa perspectiva, os posicionamentos dos estudantes apresentam a elaboração de um plano de ações a ser aplicado nas atividades, para chegar aos resultados esperados. Segundo Rosa (2011), é na *planejamento* que os sujeitos preveem as etapas da execução das tarefas, além de escolherem a estratégia adequada, tendo em vista o objetivo pretendido, o que foi constatado nas ações dos alunos.

No que diz respeito ao elemento metacognitivo *monitoração*, acompanhando os estudantes no decorrer do 2º ano do Ensino Médio, observou-se que foram capazes de identificar os objetivos das tarefas propostas em relação às unidades temáticas Teoria do conhecimento e Filosofia da ciência. Os alunos ressaltaram que o principal objetivo das atividades e das aulas, era fazê-los refletir sobre a realidade e se desafiarem a pensar por si mesmos. Os excertos das respostas de A1 e A3 corroboram com a observação:

O objetivo é aprender a pensar por si só, a desenvolver nosso lado pensante e formular uma resposta, de acordo com o que entendemos. “Quem pensa, exerce a arte do saber” (A1/2ºano).

Nos fazer pensar, refletir sobre se vivemos sabendo que estamos sendo alienados, saber para onde olhar, para ver o “mundo de verdade”, e não seu reflexo deformado (A3/2ºano).

Quando questionados se precisaram retomar alguns conceitos ou rever explicações sobre os objetos de conhecimento desenvolvidos nas aulas de filosofia, assim como solicitar auxílio de colegas, professora ou outras pessoas, os estudantes afirmaram que sim, para terem certeza se o que estavam pensando e escrevendo estava no caminho certo. Nas palavras dos alunos A1 e A3:

Precisei. Tive que pedir ajuda para coletar informações (sites) para desenvolver meus argumentos e a opinião dos meus colegas para me organizar (A1/2ºano).

Retomei os textos para ter certeza do que escrever. Textos sobre as regras e sobre as teorias de pensamento (A3/2ºano).

Os relatos dos estudantes demonstram o desenvolvimento do elemento *monitoração*, pois expressam que estes tiveram que rever suas estratégias e retomar conceitos para chegar aos resultados pretendidos, assim como solicitar auxílio, quando necessário. Respalhando as ações dos alunos, Bransford, Brown e Cocking (2007), ressaltam que a *monitoração* é a oportunidade dos alunos realizarem um *feedback* do caminho percorrido para efetivarem suas aprendizagens.

No 3º ano do Ensino Médio, quanto ao desenvolvimento da unidade temática Ética, os estudantes evidenciaram continuar monitorando seus pensamentos e suas

ações para executarem as tarefas. Com relação aos assuntos abordados nas aulas de filosofia, declararam precisar rever suas estratégias e ações.

Sim, porque eu ainda tenho dificuldades com alguns conceitos. Mas na verdade, eu sempre tenho que avaliar, rever, acrescentar, tirar e assim vai (A1/3ºano).

Sim, eu pensei (revi) as minhas ações e os meus aprendizados da vida para executar a tarefa (A5/3ºano).

Em relação à necessidade de solicitarem ajuda de alguém, os estudantes relataram que de forma direta não foi preciso. Entretanto, como os assuntos sobre o tema ética possibilitam diversos debates e abrem espaço para que as opiniões sejam expressas, os alunos acabaram discutindo em pequenos grupos e se auxiliando na resolução das tarefas. Em alguns momentos a professora também foi acionada. Os relatos exemplificam isso:

Eu não precisei pedir diretamente, mas sim, eu precisava de ideias opostas às minhas, precisei das argumentações dos meus colegas, conclusões diferentes e eles me ajudaram com isso (A1/3ºano).

Sim, da professora. Para explicar em qual situação, cada ética se encaixa. Porém, o resto foi pensado por nós (A5/3ºano).

Analisando as falas dos estudantes evidencia-se que o elemento metacognitivo monitoração foi acionado no decorrer das aulas de filosofia. O monitoramento dos seus pensamentos e de suas ações esteve presente no 2º ano do Ensino Médio quando perceberam a necessidade de rever os conceitos que utilizaram e solicitaram ajuda de outros; e quando buscaram por mais explicações e informações sobre o objeto de conhecimento discutido. No 3º ano o processo de monitoramento se manteve, mostrando que os progressos alcançados no ano anterior permaneceram, visto que os alunos continuaram monitorando seus pensamentos e ações, identificando quais estratégias aplicar conforme a unidade temática desenvolvida e o tipo de atividade realizada.

A monitoração proporciona aos estudantes momentos de *feedbacks* sobre seus pensamentos e ações na realização das tarefas, ao mesmo tempo em que possibilita que monitorem a sua aprendizagem. De acordo com Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 85), “[...] a aprendizagem é mais efetiva quando as pessoas se envolvem na ‘prática deliberada’, que inclui o monitoramento ativo das experiências de aprendizagem”.

No que concerne ao elemento metacognitivo *avaliação*, percebeu-se que no decorrer do 2º ano do Ensino Médio este se fez presente nas ações dos alunos ao realizarem as atividades. Quando indagados se conseguiram alcançar os resultados esperados nas tarefas executadas e se estes correspondiam às suas expectativas, os estudantes enfatizaram que sim. Em suas palavras:

Sinto que sim. Cada pensamento está indiretamente elou diretamente interligado. Nada é só uma unidade (A3/2ºano).

Sim, porque eu fiz o que foi proposto e acredito que tenha ficado bem explicado e completo (A2/2ºano).

Em referência às suas aprendizagens sobre as unidades temáticas Teoria do conhecimento e Filosofia da ciência, os alunos relataram que foi possível assimilar os assuntos e conceitos trabalhados nas aulas. Destaca-se que, nem todos de forma específica, nos mínimos detalhes, mas, a ideia geral de cada tema e conceito foram possíveis compreender. Nas falas dos estudantes evidencia-se a construção de conhecimentos filosóficos:

Aprendi a pensar e a refletir, preciso parar de comparar a minha vida com as mídias e ver a minha realidade (A2/2ºano).

Não aceite o que mostram a você como algo imutável, vá atrás, procure, questione, procure o conhecimento. Veja além das sombras que são mostradas a você. Use sua mente e PENSE! (A3/2ºano).

Ao longo das atividades desenvolvidas no 3º ano do Ensino Médio sobre a unidade temática Ética, os alunos demonstraram prosseguir fazendo o movimento do elemento metacognitivo avaliação nas suas ações e pensamentos. Isso pode ser verificado quando mostraram ter consciência dos objetivos alcançados nas tarefas de análise e resolução de situações-problemas.

Julgo que sim. A tarefa é um convite para “vermos o mundo”, facilmente podemos interpretar isso como um “primeiro passo” para sempre estarmos atentos ao mundo e às pessoas, que mesmo distantes estão à nossa volta (A3/3ºano).

Sim, acho que fiz o que foi pedido, da forma certa (A4/3ºano).

Da mesma forma, no que se refere a ter consciência sobre suas aprendizagens quanto à temática ética, os alunos apresentaram indícios de que aprenderam os conceitos e assuntos desenvolvidos nas aulas de filosofia.

Aprendi a diferença entre termos (consciência moral, liberdade, responsabilidade), mas principalmente, estou tentando trazer esse tema para minha vida, me colocando no lugar de pensamento para a consciência moral, olhando profundamente para dentro de mim e repensando minhas atitudes: “Será que estou fazendo o certo? Por que vou fazer isso, sabendo que é errado? Minhas atitudes condizem com quem sou?” (A2/3ºano).

A fala do estudante A2 ilustra como este reconheceu que alcançou os resultados esperados ao realizar as atividades, evidenciando sua aprendizagem sobre os assuntos abordados nas aulas de filosofia. Ao fazer essa reflexão, o estudante demonstra que de fato revisou suas ações, avaliando o processo de construção da sua aprendizagem. De acordo com Rosa (2011), o elemento avaliação possibilita que os aprendizes identifiquem possíveis falhas no decorrer do processo, retomar as atividades, refletir como elas foram efetivadas e ter consciência do conhecimento desenvolvido a partir de suas ações.

Por sua vez, ao serem questionados sobre os conhecimentos construídos nos períodos do 2º e 3º ano do Ensino Médio, os estudantes ressaltaram que se

recordavam dos principais conceitos filosóficos investigados nas aulas e dos assuntos abordados. Nos seus relatos, percebe-se a descrição dos conceitos e dos objetos de conhecimento desenvolvidos.

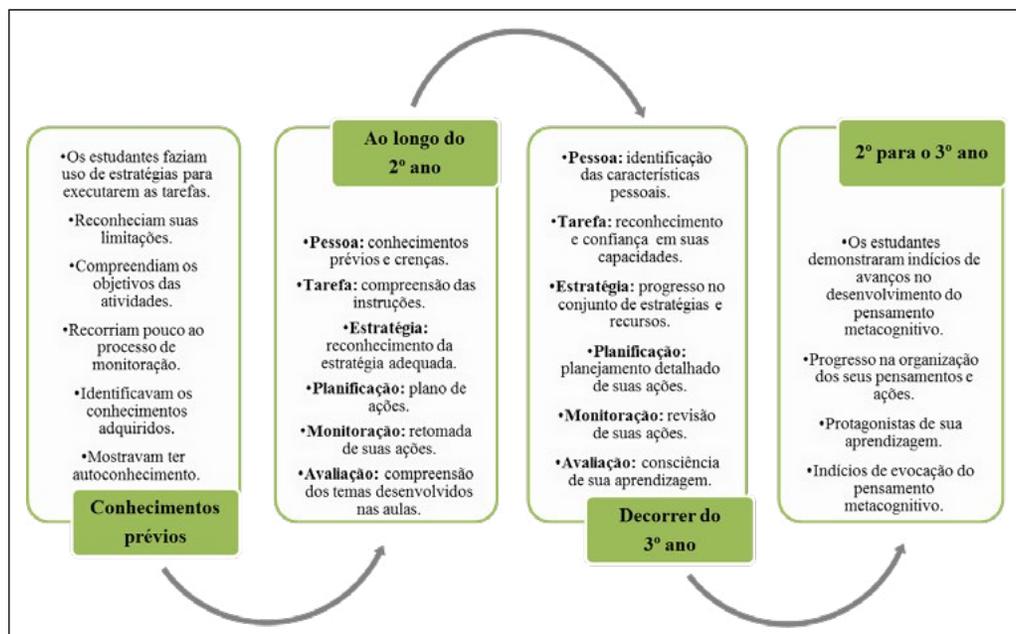
Sim, acredito que aprendi a ser madura em áreas que era muito imatura, com os conhecimentos que a profe passou sobre ética, moral e liberdade, fora os conteúdos do ano passado que ainda se fazem presentes na minha cabeça (A1/3ºano).

Esse ano encaramos a realidade – fatos que acontecem no cotidiano – precisamos colocar a cabeça para pensar. Aprendi sobre direitos morais, sobre liberdade (que posso fazer o que eu quiser), escolher o que fazer (livre-arbítrio), mas que precisamos arcar com as consequências das nossas ações (responsabilidade), sempre julgando as nossas ações como certas ou erradas e fazer o que é o correto dentro da sociedade – ética (A2/3ºano).

Os comentários dos alunos revelam que houve progressos quanto ao elemento metacognitivo avaliação no decorrer das aulas entre o 2º e o 3º ano do Ensino Médio. As respostas apresentam indícios de que os estudantes conseguiram aprender algo e pressupõe que recorreram à avaliação, analisando os resultados obtidos em comparação com os objetivos estabelecidos. Ademais, a partir dessas falas, pode-se inferir que os estudantes manifestaram ter consciência do conhecimento que construíram ao longo das aulas de filosofia. Segundo Bransford, Brown; Cocking (2007), o processo de autoavaliar-se é importante para que os aprendizes tenham a oportunidade de rever seu raciocínio e ações, à medida que estão trabalhando numa atividade e, assim, favorecer a sua aprendizagem.

Observando e analisando os excertos, constata-se que mais do que assimilar os objetos de conhecimento, os estudantes aprenderam a organizar e estimular o seu pensamento, colocando em prática o intuito das aulas de filosofia: possibilitar aos alunos desenvolver uma atitude filosófica. Além disso, ao alcançarem esse objetivo, também foram capazes de se tornarem os protagonistas de sua própria aprendizagem, mostrando indícios da evocação do pensamento metacognitivo em diversos momentos. Os estudantes aplicaram tanto no 2º quanto no 3º ano do Ensino Médio os objetos de conhecimento trabalhados nas aulas, fazendo uso dos conceitos estudados em situações da sua vida. Em várias ocasiões mencionaram relacionar os assuntos discutidos com o seu cotidiano, revelando que muitas coisas mudaram na sua forma de pensar e agir. A Figura 2 apresenta uma síntese do desenvolvimento e movimento do pensamento metacognitivo no decorrer das aulas de Filosofia.

Figura 2 – Movimento do pensamento metacognitivo



Fonte: Autoras (2022).

Considerando a Figura 2 e o conteúdo discutido nesta seção, pode-se verificar evidências de que houve movimento no desenvolvimento do pensamento metacognitivo dos estudantes. Alguns demonstraram progressos em todos os elementos metacognitivos, contudo, outros revelaram limitações. Os resultados expostos permitem inferir que os alunos conseguiram em diversas situações evocar o seu pensamento metacognitivo e tiveram avanços significativos em suas ações para alcançar a aprendizagem. Mais do que isso, ficou explícito que o pensamento metacognitivo é gradual e precisa ser estimulado com o tempo, bem como pode ser ensinado e aprendido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os processos de ensino e de aprendizagem na filosofia precisam superar o *modus operandi* de absorção e repetição vazias de conteúdos, proporcionando aos estudantes crescimento intelectual e pessoal. As discussões apresentadas neste artigo apontam que os alunos são capazes de desenvolver o pensamento metacognitivo nas aulas de filosofia, refletindo sobre a própria construção de seus conhecimentos. A metacognição enquanto abordagem de aprendizagem se mostra um dos caminhos para que o ensino de filosofia seja ativo e tenha sentido para os estudantes, a partir de uma aprendizagem que os possibilite ter compreensão do seu pensamento e de suas ações.

As respostas dos alunos demonstram que ao realizarem as atividades propostas, foi possível acionar em diferentes momentos os seis elementos metacognitivos: pessoa, tarefa, estratégia, planificação, monitoração e avaliação, indicando o desenvolvimento e o progresso do pensamento metacognitivo. Como este tipo de pensamento é desenvolvido gradativamente, à medida que os estudantes estimulam suas habilidades de pensamento, “[...] aprendem mais e mais sobre como é o jogo do pensamento e como ele deve ser jogado” (Flavell, Miller & Miller, 1999, p. 130).

A partir dos relatos, pode-se deduzir que houve mudanças nas ações e comportamentos dos alunos frente à realização das atividades e à forma de pensar. Os resultados obtidos durante a pesquisa mostraram indícios do movimento do pensamento metacognitivo dos estudantes, com progressos significativos em suas ações em prol da aprendizagem e construção de conhecimentos. Entre esses progressos pode-se destacar a capacidade de reconhecerem os objetivos de cada tarefa, identificando as ações a serem executadas em cada tipo de tarefa, recorrendo aos conceitos assimilados nas aulas de filosofia; a superação de suas limitações, tornando-se mais confiantes para realizarem as atividades propostas; a identificação da estratégia adequada para cada tarefa, demonstrando terem conhecimento de suas capacidades e qual o recurso apropriado para sua aprendizagem; a elaboração de um planejamento e a sua constante monitoração na aplicação do seu plano de ação, assim como terem consciência dos resultados obtidos e de seus saberes desenvolvidos ao realizarem as atividades.

Considerando o exposto, pode-se afirmar que os estudantes no decorrer do 2º e 3º ano do Ensino Médio apresentaram evidências do desenvolvimento do seu pensamento metacognitivo nas aulas de filosofia, assim como esse pensamento teve movimentos progressivos no decorrer desse período. Segundo Rosa (2011, p. 254), provocar uma mudança de pensamento é algo que demanda tempo, cabendo à escola “[...] auxiliar seus estudantes nessa tarefa, deixando de ser apenas um local onde se adquirem os conhecimentos historicamente construídos pelo homem e, também, oferecendo-lhes a oportunidade de cada um conhecer a sua maneira de pensar e de aprender”.

A metacognição pode ser estimulada e desenvolvida em todos os níveis educacionais, assim como em diferentes áreas do conhecimento. De acordo com Bransford, Brown e Cocking (2007, p. 296), desde criança é possível desenvolver a metacognição e com o crescimento, aperfeiçoar “[...] a capacidade de planejar e monitorar seu sucesso e corrigir os erros quando necessário”. Todavia, para isso é preciso que os processos de ensino mobilizem os alunos a tornarem-se os autores de sua própria aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia na prática escolar**. 18. Ed. São Paulo: Papirus, 2011.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora Ltda, 1994.

BRANSFORD, John D., BROWN, Ann L. & COCKING, Rodney R. **Como as pessoas aprendem: cérebro, mente, experiência e escola**. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007. Tradução de Carlos David Szlak.

BROWN, Ann L. Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. In: GLASER, R. (Ed.). **Advances in instructional psychology**, v.1, Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates, 1978, p.77-165. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED146562.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2019.

BROWN, Ann L. Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. Em F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), **Metacognition, motivation, and understanding**, Hillsdale: N. J.: Erlbaum, 1987, p. 1-16.

COUCEIRO FIGUEIRA, Ana. P. Metacognição e seus contornos. **Revista Iberoamericana de Educación, Madri**, ES, v.33, n.1, p.1-21, 2003. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/446Couceiro.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

DREHER, Simone A. S. **As estratégias metacognitivas de alunos em processo de alfabetização: uma reflexão sobre o aprender do aluno e o ensinar do professor**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUC, Curitiba, 2009.

FLAVELL, John H. Metacognitive aspects of problem solving. In: RESNICK, L. B. (Ed.). **The nature of intelligence**. Hillsdale, N.J.; Erlbaum, 1976, p.231-335.

FLAVELL, John H & WELLMAN, Henry M. In: KALIL, R. V. & HAGEN, J. W. (Orgs.). **Perspectives on the development of memory and cognition**. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1977, p.3-34.

FLAVELL, John H., MILLER, Patricia. H. & MILLER, Scott. A. **Desenvolvimento Cognitivo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1999. Tradução de Cláudia Dornelles.

GALLO, Silvio & KOHAN, Walter O. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: _____. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000, p. 174-196.

JOU, Gabriela I. & SPERB, Tania M. A Metacognição como estratégia reguladora da aprendizagem. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, RS, v.19, n.2, p.177-185, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010279722006000200003&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 7 jan. 2020.

PORTILHO, Evelise M. L. & DREHER, Simone A. S. Categorias metacognitivas como subsídio à prática pedagógica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v.38, n.1, p.181-196,

2012. Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop0215.pdf>>. Acesso em: 07 jan. 2020.

ROSA, Cleci T. W. **A metacognição e as atividades experimentais no ensino de física**. 2011. 346f. Tese (Doutorado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95261/290643.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 17 set. 2019.

ROSA, Cleci T. W. **Metacognição no ensino de física: da concepção à aplicação**. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2014.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 1987.