

FACULDADE LABORO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO E DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

ABRAÃO DE OLIVEIRA CAVALCANTI

ENSINO REFLEXIVO AUXILIADO POR WEBQUEST: um estudo com alunos de
graduação em direito da Faculdade Machado de Assis, Imperatriz, Brasil.

São Luís
2018

ABRAÃO DE OLIVEIRA CAVALCANTI

ENSINO REFLEXIVO AUXILIADO POR WEBQUEST: um estudo com alunos de graduação em direito da Faculdade Machado de Assis, Imperatriz, Brasil.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior, da Faculdade Laboro, para obtenção do título de Especialista.

Orientador(a): Prof.(a) João Batista Bottentuit Junior

São Luís
2018

ABRAÃO DE OLIVEIRA CAVALCANTI

ENSINO REFLEXIVO AUXILIADO POR WEBQUEST: um estudo com alunos de graduação em direito da Faculdade Machado de Assis, Imperatriz, Brasil.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior, da Faculdade Laboro, para obtenção do título de Especialista.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. João Batista Bottentuit Junior
Doutor em Ciências da Educação com
área de especialização em Tecnologia
Educativa. Universidade do Minho -
Portugal

Examinador 1

Examinador 2

ENSINO REFLEXIVO AUXILIADO POR WEBQUEST: um estudo com alunos de graduação em direito da Faculdade Machado de Assis, Imperatriz, Brasil

ABRAÃO DE OLIVEIRA CAVALCANTI¹

RESUMO

Tratou-se no presente trabalho de práticas reflexivas e críticas de ensino auxiliadas pela metodologia WebQuest. A literatura diz que esta estratégia de ensino visa uma aprendizagem ativa e colaborativa. Assim, procurou-se estudá-la em conexão com as três formas de reflexões catalogadas em vasta bibliografia, quais sejam, as reflexões individual, coletiva e crítica. Desta feita, a investigação que se propôs nesta dissertação tem por objetivo saber, se a metodologia WebQuest é uma estratégia pedagógica capaz de auxiliar o professor numa prática reflexiva e crítica de ensino no curso de graduação em direito da faculdade privada Machado de Assis, município de Imperatriz, Maranhão, Brasil. Para alcançar as respostas necessárias, adotou-se uma pesquisa de campo, exploratória, qualitativa, quantitativa, e com um plano de coleta de dados, no qual foi utilizado três técnicas, a observação, o questionário e a entrevista. Os resultados encontrados ao final indicaram que, a WebQuest foi apta a auxiliar o professor num processo de ensino ativo e colaborativo; através da metodologia foi possível atingir todas formas de reflexões, quais sejam, individual, coletiva e crítica. Contudo, verificou-se a necessidade de que os estudos avencem, para que sejam trazidas maiores informações a comunidade acadêmica e científico sobre a metodologia WebQuest.

Palavras-chave: WebQuest, Ensino reflexivo, Aprendizagem Ativa e Colaborativa, Ensino de Direito.

REFLECTIVE TEACHING AUXILIATED BY WEBQUEST: a study with undergraduate students in law from Faculdade Machado de Assis, Imperatriz, Brazil.

ABSTRACT

It was the present work of reflective and critical teaching practices aided by the WebQuest methodology. Literature says that this teaching strategy aims at active and

¹Especialização em Gestão e Docência do Ensino Superior pela Faculdade Laboro, 2018.

collaborative learning. Thus, it was sought to study it in connection with the three forms of reflections cataloged in a vast bibliography, namely, individual, collective and critical reflections. Therefore, the research proposed in this dissertation aims to know if the WebQuest methodology is a pedagogical strategy able to assist the teacher in a reflexive and critical teaching practice in the undergraduate course at the private faculty of Machado de Assis, municipality of Imperatriz, Maranhão, Brazil. In order to reach the necessary answers, a field research was carried out, exploratory, qualitative, quantitative, and with a data collection plan, in which three techniques, observation, questionnaire and interview were used. The results found at the end indicated that WebQuest was able to assist the teacher in an active and collaborative teaching process; through the methodology it was possible to reach all forms of reflection, that is, individual, collective and critical. However, there was a need for the studies to work, so that more information is brought to the academic and scientific community about the WebQuest methodology.

Keywords: WebQuest, Reflective Teaching, Active and Collaborative Learning, Law Teaching

1. INTRODUÇÃO

O estudo proposto neste trabalho tem por finalidade avaliar as práticas reflexivas e críticas de ensino por meio da metodologia WebQuest no ensino universitário, mais precisamente, no curso de graduação em direito da faculdade privada Machado de Assis, município de Imperatriz, Maranhão, Brasil.

O interesse por esta investigação decorre da necessidade de se averiguar a importância de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, vez que há uma crescente demanda por inclusão digital nas escolas brasileiras, de modo a exigir dos professores novas competências para manusearem as metodologias disponíveis na *web*, uma vez que a maioria dos alunos já conta com internet em suas residências ou mediante celulares (IBGE, 2016).

Assim, para verificarmos se a metodologia WebQuest é uma estratégia pedagógica capaz de auxiliar o professor numa prática reflexiva e crítica de ensino no curso de graduação acima mencionado, precisaremos trilhar os seguintes objetivos específicos: analisar de que maneira o professor orienta os alunos na construção e reconstrução do conhecimento a partir da metodologia WebQuest; e mapear que

práticas reflexivas (individual, coletiva ou crítica) podem ser promovidas com o uso da metodologia WebQuest.

Desta forma, ao final, será possível confirmar ou negar a seguinte hipótese: o uso da WebQuest auxilia o professor a desenvolver uma prática profissional reflexiva e crítica no curso de graduação em direito da faculdade privada Machado de Assis, município de Imperatriz, Maranhão, Brasil.

A seguir, encontraremos a seguinte divisão textual, qual seja, enquadramento teórico, metodologia e conclusão.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1. Metodologia Webquest

A metodologia WebQuest foi concebida na *San Diego State University* (SDSU) em 1995 por Bernard Dodge e seu colaborador Thomas March. O seu surgimento se deu durante um curso de formação de professores na disciplina EDTC 596, Interdisciplinary Teaching with Technology (FERNANDES, 2013).

Etimologicamente, a palavra WebQuest significa rede de hiperligações (Web) e questionamento/busca/pesquisa (Quest), pois é através desta metodologia que alunos constroem seus conhecimentos por um processo orientado por investigação e resolução de atividades propostas pelos professores, na medida em que exploram os recursos existentes na internet (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2008).

Não obstante isto, podemos acrescentar que WebQuest é uma estratégia de ensino colaborativo, vez que os alunos aprendem uns com os outros quando, em pequenos ou grandes grupos, trocam informações para resolução de investigação proposta na metodologia, de sorte a transformarem informação em conhecimento, pois é pela aprendizagem ativa que o aluno constrói seu saber (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2010).

É sabido que, cada autor conceitua a metodologia conforme suas áreas de interesses e utilidades, e neste sentido é necessário reforçarmos entre os objetivos da WebQuest a sua capacidade de propiciar ao estudante um conhecimento crítico e

reflexivo. Assim, esta estratégia permite que o professor trabalhe conteúdos de cunho reflexivo, de sorte a melhorar sua prática de ensino e de seus colegas, bem como desenvolver no aluno uma forma de pensar crítica.

E o alcance de um pensamento reflexivo no aluno depende de sua postura ativa no processo de construção de conhecimento, e é neste particular que a metodologia WebQuest desempenha papel imprescindível, uma vez que coloca o aluno no centro da aprendizagem, isto é, o professor assume a postura de mediador enquanto os alunos, individual e coletivamente, constroem seus conhecimentos (BOTTENTUIT JUNIOR; COUTINHO, 2011b).

Para tanto, o idealizador da WebQuest, Dodge (1997), percebeu que ela precisaria apresentar algumas componentes estruturais para ser considerada uma verdadeira metodologia de ensino, as quais nominou de atributos críticos (*Critical Attributes*). Neste sentido outros autores também acompanharam aludido entendimento, tais como Bottentuit Junior e Coutinho (2011a, 2011b) ao indicarem serem seis as componentes de uma WebQuest, quais sejam, introdução, tarefa, processos, recursos, avaliação e conclusão.

2.2. Prática profissional de ensino reflexivo

No final dos anos 70 do século XX, ganhou corpo na seara da literatura educacional o movimento denominado professor reflexivo. Este movimento estava relacionado ao processo de formação e profissionalização de professores, e que no Brasil sofreu influências das ideias de Donald Schön (LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 2012).

Contudo, os estudos sobre o pensamento reflexivo não se exauriram com as ideias de Schön, de sorte que outros estudiosos avançaram a ponto de vislumbrarem processos mais profundos de reflexões, a saber, a reflexão coletiva e a reflexão crítica (LIBÂNEO, 2012; PIMENTA, 2012).

2.3. Professor reflexivo individual

É preciso dizer que a reflexividade é algo inerente ao ser humano, e é por esta característica que ele se diferencia dos demais animais (PIMENTA, 2012). Porém, ao estudarmos o processo de reflexividade proposto por Donald Schön estaremos promovendo uma análise sobre o nível de conhecimento que pode ser adquirido através da epistemologia da prática.

Schön (2000) classificou como “conhecer na ação” as variadas performances físicas ou ações inteligentes reveladoras de conhecimentos, que são incapazes de serem descritos verbalmente pelos aprendizes, como exemplo, andar de bicicleta.

Relata o autor por meio de suas experiências, que o processo de “conhecer na ação” permite ao aprendiz realizar reiteradamente tarefas de forma espontânea ou automática, “sem que precise pensar” para executá-las, porém, em ocorrendo algo inesperado, pode “refletir na ação” ou “refletir sobre a ação”. No primeiro caso, relata Schön (2000), a reflexão ocorre ainda no transcorrer da ação. No segundo, a reflexão é posterior ao ato já praticado.

Além destas, aponta Schön (2000) outra forma de refletir, qual seja, a “reflexão sobre a reflexão na ação”, que não obstante promover uma adequada descrição verbal da ação, também influencia nossas ações futuras, na medida em que a reflexão sobre a reflexão na ação passada promove alterações no pensar e no agir futuros.

Apesar de bem fundamentada, a teoria de Schön não está indene de críticas, de sorte que outras teorias surgiram como forma de superá-la.

2.4. Professor reflexivo coletivo

O estudo do professor reflexivo coletivo é voltado à análise do trabalho que os grupos de atores escolares desenvolvem em questões ligadas ao currículo, e que não ultrapassam os limites das dimensões da escola. Assim, se observa que houve uma opção de dissociar a atividade docente da realidade social (FEITOSA; LEITE, 2011).

Alarcão (2011) defende que a construção da profissionalização docente depende do trabalho coletivo na escola, e que é no contexto dela que deve ser promovida a reflexividade coletiva. Pois, é o diálogo constante entre os professores que os tornam

competentes para regerem suas atuações profissionais e responsáveis pela construção do saber obtido com a epistemologia da prática coletiva.

Nos termos propostos, percebemos que são limitados os alcances da reflexividade coletiva, é dizer, a reflexão crítica exige um pensar coletivo, mas a este tende a superar.

2.5. Professor reflexivo crítico

A reflexão crítica surgiu como forma de superar a reflexão individual e coletiva, já estudadas. E cabe alertar de antemão, que tal teoria tem bases em diferentes concepções que vislumbram alcances variados ao processo de reflexão, a exemplo de Contreras (2012), Pimenta (2012), Libâneo (2012), Ghedin (2012) e Giroux (1997).

Contreras (2012) e Pimenta (2012) apontam ser Henry Giroux o precursor da teoria do professor como intelectual crítico em nítido contraponto às ideias da epistemologia da prática de Schön e ao tecnicismo.

Giroux (1997) conferiu autoridade emancipadora aos professores, na medida em que delegou a eles a obrigação de questionar os valores e as ideias que dão suporte à prática profissional e relações sociais, para que possam formar alunos críticos e ativos.

Contreras (2012) propõe uma reflexão emancipatória apoiada em três pilares, quais sejam, num processo de emancipação dinâmico, por meio de um distanciamento crítico e pela ciência da parcialidade que todo conhecimento expressa.

Libâneo (2012) afirma que, além de se buscar o aprimoramento da aprendizagem do professor pela capacidade do pensar, é necessário também fazer análises críticas das realidades institucionais, políticas e sociais.

Ghedin (2012) trata do tema pela ótica da prática da epistemologia crítica, pois argumenta que a reflexão não pode ser entendida como um fim em si mesma, mas um instrumento para que seja promovido um processo de mudança na educação.

Portanto, são muitas as dimensões defendidas para o processo de reflexão, o que torna a tarefa de abordá-las por completo difícil de acontecer, contudo, acreditamos ter sido satisfatória a abordagem para análise dos objetivos do presente trabalho.

3. METODOLOGIA

3.1. Delineamento, plano de coleta e tratamento de dados da pesquisa

Para o alcance das respostas necessárias à solução da investigação proposta no trabalho, utilizou-se de estudo de campo como forma de examinar o uso da WebQuest num ambiente natural. De pesquisa exploratória, por permitir planejamento flexível e maior familiaridade ao objeto. De pesquisa qualitativa, para descortinar as possíveis reflexões alcançadas com o auxílio de WebQuest. E de pesquisa quantitativa, como meio de obtenção de dados estatísticos importantes para interpretação da realidade estudada.

Os dados utilizados na pesquisa foram coletados de fontes primárias, e por tal circunstância, fizemos uso de três técnicas, quais sejam, da observação, do questionário e da entrevista.

Ultrapassada a fase de coleta, passou-se ao tratamento dos dados levantados. Para tanto, fez-se as tabulações das respostas do questionário por meio do *Google drive* e processos estatísticos. Também se classificou e agrupou as respostas coletadas na entrevista e observação. E por fim, através de bibliografia de referência, passou-se a interpretar as informações.

3.2. Da caracterização e aplicação da metodologia WebQuest

A estratégia de ensino obedeceu todos os requisitos exigidos para sua aplicabilidade em sala de aula, ou seja, estavam presentes todos os seus componentes: introdução, tarefa, processo, recursos, avaliação e conclusão. De sorte que sua estrutura e conteúdo estavam aptos a oferecerem uma aprendizagem ativa e colaborativa, conforme figura demonstrativa abaixo:

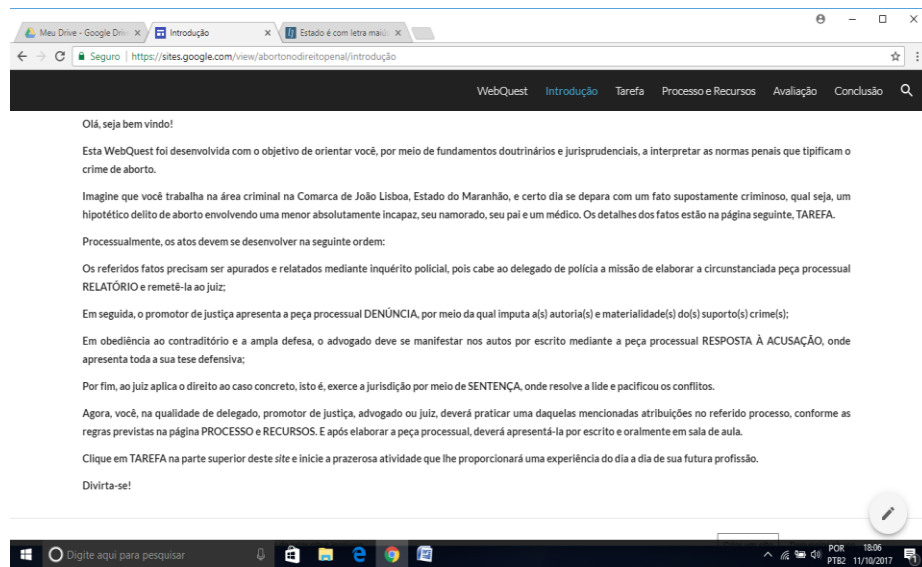


Figura: Site da WebQuest

Quanto à componente introdução, restou comprovada que desempenhou a função de chamamento para uma investigação de natureza criminal a ser desenvolvida na componente tarefa.

Na componente tarefa relatou-se um suposto crime de aborto a ser investigado pelos alunos, pois é nela onde estão as propostas e os objetivos da atividade. Assim, objetivou-se na tarefa que os alunos levantassem argumentos jurídicos, por meio de interpretações doutrinárias e jurisprudenciais, para solucionar o mencionado crime, contudo, deveriam se pronunciar através das seguintes peças processuais: relatório, denúncia, resposta à acusação e sentença.

Na página seguinte da WebQuest, abordou-se conjuntamente dois componentes, processos e recursos, nos quais os alunos foram orientados sobre como deveriam proceder para cumprir a atividade, e onde foram disponibilizados os *sites* e vídeos que serviram de suporte inicial à pesquisa.

Na componente avaliação, os estudantes tornaram-se cientes de todo o processo avaliativo, isto é, os critérios para aferição de nota de cada aluno.

Na conclusão, encontramos uma frase de efeito cujo objetivo foi aguçar uma reflexão final sobre o tema trabalhado, assim como, estimular os alunos a prosseguirem em novas investigações.

Quanto à aplicabilidade da metodologia em sala de aula, no dia 04 de outubro de 2017, em horário regulamentar, o professor fez a apresentação da WebQuest a seus

alunos através de exposição por projetor e, por meio do aplicativo *WhatsApp*, forneceram o *link* daquela metodologia de ensino, qual seja, <https://sites.google.com/view/abortonodireitopenal/webquest>.

Em 11 de outubro de 2017, conforme calendário acertado naquele primeiro encontro, todas as equipes apresentaram oralmente suas peças processuais, que foram previamente enviadas ao e-mail do professor.

Após a conclusão de todos os trabalhos, o professor aplicou, também, por meio do aplicativo *WhatsApp*, o questionário da pesquisa mediante formulário construído no *Google Drive*, o qual foi respondido imediatamente por todos os vinte e um alunos ao acessarem o seu *link*: <https://goo.gl/forms/73PH2SNPHG839CND3>.

Em adendo aos dados coletados pelo questionário e pela observação, no dia 22 de novembro de 2017, o pesquisador retornou à faculdade Machado de Assis, onde entrevistou um grupo de dezesseis alunos daquela turma.

Logo a seguir, os dados coletados e suas acuradas análises serão apresentados.

3.3. Apresentação e análise dos resultados para metodologia WebQuest

A turma do sétimo período do curso de graduação em direito era composta por 66,7% de alunos do sexo feminino e 33,3% do sexo masculino. Sendo que, 71,4% estão na faixa etária de 20 a 25 anos; 23,8% entre 25 a 30 anos; e 4,8% entre 17 a 20 anos.

Quanto aos dados estatísticos obtidos pela inquirição, constatou-se que 90,5% dos estudantes consideraram que a WebQuest proporcionou uma aprendizagem mais divertida, e 9,5% discordaram.

Aliado a estes dados, coletou-se informações mediante as técnicas da observação e entrevista. As respostas registradas na entrevista e os comportamentos observados confirmaram que a estratégia de ensino fomentou nos alunos a vontade de pesquisarem na internet. E ratificaram os ensinamentos de Cruz e Carvalho (2009), que dizem que as tecnologias de informação e comunicação devem estar presentes nos currículos escolares, para que o aluno se torne produtor de informação a partir de um consumo crítico.

Em relação à aprendizagem ativa, 52,4% dos inquiridos responderam que precisaram da ajuda do professor para aprender o conteúdo da matéria, enquanto 47,6% entenderam que a aprendizagem ocorreu apenas com auxílio da WebQuest. Contudo, é preciso confrontar estes dados com os coletados na entrevista e observação, para alcançarmos uma interpretação fidedigna da realidade.

Através de análise conjunta dos dados, verificou-se que o conteúdo da atividade não foi o responsável por fazer os alunos negarem veementemente à aprendizagem ativa, mas as dificuldades de desenvolverem, individualmente, um raciocínio resolutivo da tarefa. E isto não é causa de exclusão da aprendizagem ativa, na medida em que os entrevistados não permaneceram inertes, é dizer, trabalharam juntos, e sem ajuda do professor, para construírem as soluções adequadas à atividade.

Os entrevistados afirmaram que através da WebQuest adquiriram novos conhecimentos e aprimoraram e/ou aprofundaram os já concebidos, e isto, segundo Dodge (1997) e Bottentuit Júnior e Coutinho (2011b), é revelador de uma aprendizagem ativa.

Ademais, os alunos relataram que a tarefa proporcionou experiências similares às vivenciadas por profissionais da área jurídica, o que descortina, também, uma aprendizagem ativa (MARCH, 2003).

Desta forma, a análise qualitativa da realidade nos permitiu assegurar que a maioria dos estudantes experimentou uma aprendizagem ativa.

Quanto à pesquisa orientada, coletou-se que 81% dos estudantes aprenderam a usar a internet de forma mais eficiente, mas 19% deles discordaram. Coletou-se, também, que 85,7% alunos disseram que aprenderam a pesquisar, porém, outros 14,3% discordaram.

Além destes dados, através das falas dos entrevistados, confirmou-se também a aprendizagem orientada por meio da WebQuest, vez que, a maioria dos alunos disse que começou a pesquisar sobre o tema a partir dos recursos oferecidos na metodologia, mas que seguiu procurando mais informações na internet para encontrar soluções à tarefa. Assim, verificou-se que os recursos serviram de base ou de condutores apenas para os alunos iniciarem suas investigações autônomas, pois não é

missão da metodologia proporcionar respostas prontas, como ponderam Silva, Sousa e Leão (2015).

Outro item importante à investigação se refere à aprendizagem colaborativa, e nesta seara, 66,7% dos estudantes consideraram que aprenderam com a ajuda dos colegas, enquanto 33,3% discordaram.

Observou-se durante as apresentações dos trabalhos em sala de aula, e através dos depoimentos dos entrevistados, que a aprendizagem se deu de forma colaborativa, pois, os alunos trocaram informações em todas as fases da atividade, isto é, no âmbito de suas equipes, quando da feitura de suas peças processuais, bem como, ao assistirem as defesas de peças processuais elaborados por colegas de outras equipes. Portanto, a WebQuest proporcionou competências colaborativas nos termos de Dodge (1997).

Desta feita, a WebQuest proporcionou aprendizagens ativa, orientada e colaborativa.

3.4. Apresentação e análise dos resultados para reflexões individuais, coletivas e críticas

Inicialmente, por meio de questionário, inquiriu-se os alunos para apurar se conseguiram aprender sozinhos o conteúdo da atividade através da WebQuest. 38,10% discordaram; 23,80% discordaram totalmente; 23,80% não concordaram e não discordaram; 14,30% concordaram; e ninguém concordou totalmente.

Em complemento, investigou-se os níveis de reflexividade vislumbrado por Schön (2000). Assim, questionou-se os alunos se “conheceram na ação” através da experiência da prática promovida pela WebQuest. Neste quesito, nenhum inquirido discordou; 4,80% discordaram totalmente; 9,50% não concordaram e não discordaram; 66,70% concordaram; e 19,00% concordaram totalmente.

No concernente ao “refletir na ação” de Schön (2000), nenhum aluno discordou ou discordou totalmente; 14,30% não concordaram e não discordaram; 52,40% concordaram; e 33,30% concordaram totalmente.

Para o “refletir sobre a ação”, apurou-se que 4,76% dos inquiridos discordaram que tenham experimentado esta forma de refletir; não houve discordância total; nenhuma pontuação para o não concordo e não discordo; 66,67% concordaram; e 28,57% concordaram totalmente.

E para a “reflexão sobre a reflexão na ação”, aferiu-se que 9,53% discordaram deste modo de refletir; ninguém discordou totalmente; 19,04% não concordaram e não discordaram; 57,15% concordaram; e 14,28% concordaram totalmente.

Quanto aos dados coletados para a reflexão coletiva, apurou-se que 4,77% dos inquiridos discordaram que refletiram com a ajuda dos colegas; ninguém discordou totalmente; 14,28% não concordaram e não discordaram; 66,67% concordaram; e 14,28% concordaram totalmente.

Como forma de examinar a reflexão crítica por meio da WebQuest, indagou-se aos inquiridos se refletiram o tema da atividade de forma contextualizada. 4,80% discordaram; ninguém discordou totalmente; 4,80% não concordaram e não discordaram; 71,40% concordaram; e 19,00% concordaram totalmente.

E em complemento à pesquisa sobre a reflexão crítica, perguntou-se aos alunos se através da WebQuest conseguiram aprender o conteúdo e refletir sobre a sua importância para transformar a sociedade. Por não haver inquiridos que discordassem e que discordassem totalmente, bem como indecisos, constatou-se que 66,70% concordaram e 33,30% concordaram totalmente que alcançaram aquela forma de pensar.

Em análise aos dados coletados pelo questionário para reflexão individual, estatisticamente os inquiridos discordaram que aprenderam sozinhos o conteúdo para resolver a tarefa da WebQuest. Contudo, concordaram que “conheceram na ação”, “refletiram na ação”, “refletiram sobre ação” e “refletiram sobre a reflexão na ação”.

Confrontando os resultados estatísticos com os obtidos com a observação e entrevista, constatou-se que a primeira pergunta era insuficiente para obter uma resposta conclusiva para reflexão individual, vez que, percebeu-se que o trabalho em coletividade fez os alunos negarem inicialmente este tipo de reflexividade. E esta interpretação restou ratificada, na medida em que se esmiuçou a investigação.

Assim, o “conhecer na ação” defendido por Schön (2000) foi experimentado pelos alunos, uma vez que manifestaram opiniões no sentido de que a WebQuest os proporcionou práticas jurídicas similares às vivenciadas por profissionais da área do direito, pois incorporaram um fazer e um pensar adequado a cada personagem trabalhado na tarefa, quais sejam, advogado, promotor de justiça, delegado e juiz.

Ademais, percebeu-se que entrevistados “refletiram na ação” na primeira vez que tentaram responder a tarefa da WebQuest apenas com seus conhecimentos jurídicos, mas compreenderam que o caso narrado na atividade era complexo e que exigia um estudo aprofundado.

Observou-se, também, que houve “reflexão sobre a ação” quando os alunos organizaram suas ideias para elaborar suas peças processuais, conforme relato de uma aluna: “No início, tudo parecia diferente [...] Porque de início a gente conseguia pedir mil coisas..., mas terminou o trabalho diferente do planejado..., mas deu certo”. Bem como, após as apresentações das peças processuais em sala de aula, quando os alunos perceberam que podiam ter trabalhado teses jurídicas vislumbradas por outras equipes.

A “reflexão sobre a reflexão na ação” foi confirmada, na medida em que os entrevistados disseram que adquiriram a aptidão para descrever, se necessário, o que aprenderam sobre o tema abordado na tarefa da WebQuest.

Desta feita, após interpretação conjunta dos dados, comprovou-se que todas as formas de refletir de Schön (2000) foram alcançadas através da WebQuest.

Em continuidade, os dados estatísticos indicam que os inquiridos concordaram que refletiram coletivamente. A observação da realidade investigada e as respostas obtidas na entrevista corroboram que os alunos refletiram coletivamente, na medida em que declararam que trocaram informações e debateram teses jurídicas para conseguirem elaborar suas peças processuais. Assim, permitiu a WebQuest uma forma coletiva de refletir defendida por Alarcão (2011).

Por fim, aferiu-se que os inquiridos concordaram que refletiram criticamente. E por conta de outras circunstâncias identificadas através da observação e entrevista, constatou-se que os alunos debateram o tema trabalhado na WebQuest de modo

contextualizado, isto é, levando em consideração a realidade social em que vivem, sem prejuízo de sua discussão numa dimensão nacional.

Além disso, percebeu-se que os estudantes conseguiram despertar para a necessidade de se libertarem de possíveis influências externas sobre seus pensamentos e atitudes, bem como, para imprescindibilidade de se projetarem nos casos estudados como forma de adquirirem visões particularizadas sobre os fatos investigados.

Com isso, verificou-se que a WebQuest capacitou os alunos a dimensionarem de modo mais profundo os valores de justiça, os problemas enfrentados pela sociedade, de modo a tornar o ensino mais democrático, igualitário, e que permitisse superar uma reflexão superficial da realidade. E deste modo, conseguiram refletir criticamente nas formas defendidas por Contreras (2012), Pimenta (2012) e Libâneo (2012).

Portanto, a metodologia foi exitosa em proporcionar todas as formas de refletir estudadas, é dizer, não se limitou às formas de reflexões individuais, pois avançou também no âmbito das reflexões coletivas e críticas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação promovida no bojo deste trabalho foi importante para se descortinar as potencialidades da metodologia WebQuest num ensino reflexivo e crítico promovido em âmbito universitário.

Pois bem, diante dos dados coletados através da observação, inquirição e entrevista, verifica-se que a WebQuest proporcionou uma aprendizagem ativa, orientada e colaborativa.

Constata-se ainda, que os alunos experimentaram todas as formas de refletir estudadas por meio da metodologia de ensino, quais sejam, refletiram individualmente, coletivamente e criticamente.

Desta feita, é possível afirmar que a metodologia WebQuest é uma estratégia pedagógica capaz de auxiliar o professor numa prática reflexiva e crítica de ensino no curso de graduação em direito da faculdade privada Machado de Assis, município de Imperatriz, Maranhão, Brasil.

É preciso ressaltar que, o principal limitador para o desenvolvimento deste trabalho foi a dificuldade de encontrar professores dispostos a aplicar a metodologia de ensino.

Por fim, que é valioso para a comunidade acadêmica e científica continuar a investigar a metodologia WebQuest, como forma de confirmar sua capacidade auxiliadora ao trabalho reflexivo e crítico do professor.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 8. ed. V.8. São Paulo: Cortez, 2011.

BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista; COUTINHO, Clara Pereira. *Análise das componentes e a usabilidade das webquests em língua portuguesa disponíveis na web: um estudo exploratório*. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE GESTÃO DE TECNOLOGIA E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO, 5, 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008, p.453-468.

_____. *O Uso da Estratégia WebQuest no Ensino Superior: uma análise de duas experiências*. *Renote: Novas Tecnologias na Educação*, V.8, n.3, 2010. Disponível em: < <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18082>> Acesso em 06 Out. 2016.

_____. *Recomendações de Qualidade para o Processo de Avaliação de WebQuests*. *Eduser: Revista de Educação*, V.3, n.2, 2011a, p.45-59.

_____. *A WebQuest na EAD: rompendo a barreira do isolamento em cursos na modalidade a distância*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO SUPERIOR A DISTÂNCIA, 8, 2011, Ouro Preto. *Anais...* Ouro Preto: UNIREDE, 2011b. Disponível em: < <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15056>> Acesso em 06 Out. 2016.

CONTRERAS, José. *Autonomia de professores*. Tradução Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

COSTA, Fernando Albuquerque; CARVALHO, Ana Amélia Amorim. *WebQuest: oportunidade para alunos e professores*. In: ENCONTRO SOBRE WEBQUEST, 2006, Braga. *Anais...* Braga: Universidade do Minho, 2006, p.08-25. Disponível em <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5561/1/Webquests2006.pdf>> Acesso em 10 mar. 2017

CRUZ, Sónia Catarina; CARVALHO, Ana Amélia. *Modelo ITIC: Uma possibilidade para a integração das TIC na escolaridade básica*. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE

INFORMÁTICA EDUCATIVA, 11, 2009, Coimbra. *Anais...* Coimbra: Universidade de Coimbra, 2009, p.01-06. Disponível em <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10000>> Acesso em 10 mar. 2017.

DODGE, Bernard. *Some Thoughts about WebQuests*. 1997. Disponível em <http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html> Acesso em 08 mar. 2017.

FEITOSA, Rafael Alves; LEITE, Raquel Crosara Maia. *O trabalho e o saber docente: construindo a mandala do professor artista-reflexivo*. 1. ed. Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores, 2011.

FERNANDES, Adélia Sofia Campelo. *O contributo da WebQuest na aprendizagem da história e da geografia*. 2013. 70f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, 2013.

GHEDIN, Evandro. *Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica*. 2012. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.20-62

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2013*. Disponível em: <<http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessointernet2013/default.shtm>>. Acesso em 06 Out. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?* 2012. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.63-93.

MARCH, Thomas. *The Learning Power of WebQuests*. 2003. Disponível em <<http://tom march.com/writings/ascdwebquests/>> Acesso em 08 mar. 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. *Professor Reflexivo: construindo uma crítica*. 2012. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012, p.20-62.

SCHÖN, Donald A.. *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Iris Gabrielle de Sena Santos Silva; SOUZA, Francislê Neri de; LEÃO, Marcelo Brito Carneiro. *Da WebQuest à Flexquest: uma plataforma web 2.0 para a promoção de flexibilidade cognitiva e interdisciplinaridade*. In: BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista

(Org.). *Metodologia WebQuest na Educação: teoria e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Publit, 2015, p.111-131.