



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

BRAGA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO A PARTIR
DA METODOLOGIA WEBQUEST: um estudo com alunos
de graduação em direito da Faculdade Machado de Assis,
Imperatriz, Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação**, especialização em **Administração
e Organização Escolar**.

Abraão de Oliveira Cavalcanti

Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DEZEMBRO 2017



CATÓLICA

FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

BRAGA

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO A PARTIR
DA METODOLOGIA WEBQUEST: um estudo com alunos
de graduação em direito da Faculdade Machado de Assis,
Imperatriz, Brasil

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Católica Portuguesa para
obtenção do grau de mestre em **Ciências da
Educação**, especialização em **Administração
e Organização Escolar**.

Abraão de Oliveira Cavalcanti

Sob a Orientação da Prof. Doutor **Carlos Alberto
Vilar Estêvão**

ABRAÃO DE OLIVEIRA CAVALCANTI

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR REFLEXIVO A PARTIR DA METODOLOGIA
WEBQUEST: um estudo com alunos de graduação em direito da Faculdade Machado
de Assis, Imperatriz, Brasil**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa – Braga, como requisito para a obtenção do título de Mestre em mestre em Ciências da Educação, especialização em Administração e Organização Escolar.

COMISSÃO JULGADORA:

Prof.(a) Dr(a). Examinador

Prof.(a) Dr (a). Examinador

**Prof. Dr. Carlos Alberto Vilar Estêvão.
Universidade Católica Portuguesa - Braga
Professor Orientador – Presidente da Banca Examinadora**

Braga, ____ de _____ de 2018.

“O conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome” (Garrido Ghedin, 2012)

Agradecimentos

Agradeço a Deus por tudo.

À minha família que tem me fortalecido e incentivado a continuar realizando meus sonhos.

À minha esposa Marina e meus filhos Saulo e Catarina Helena, por compreenderem minhas ausências durante esta caminhada acadêmica.

Ao professor orientador Carlos Alberto Vilar Estêvão por caminharmos juntos para feitura deste trabalho e pela precisão em suas observações, que me faziam melhorar em cada fase escrita.

Ao professor João Batista Bottentuit Júnior pelo apoio generoso e incondicional, e também por ter me apresentado a fantástica metodologia de ensino chamada WebQuest, que é objeto de investigação deste trabalho.

Ao professor Paulo Dias Carvalho Júnior, que foi solícito em abrir as portas da faculdade em que trabalha, para que lá fosse desenvolvida a pesquisa desta dissertação.

A todos os professores que contribuíram para minha formação neste mestrado, visto que consegui desenvolver o tema trabalhado com bastante confiança.

Aos alunos do sétimo período de graduação em Direito da faculdade onde foi desenvolvida a pesquisa, vez que foram atenciosos e prestaram todas as informações necessárias para o deslinde da investigação.

Por último, aos colegas do mestrado pelas gentis colaborações em sala de aula, bem como, no momento em que estava trabalhando minha dissertação. A todos, os meus sinceros agradecimentos!

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. Bem como, também, mediante sua aplicabilidade na construção de imagens organizacionais idealizadas por Estevão (2004). Desta feita, a investigação que se propôs nesta dissertação têm dois escopos, a 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; e, se é possível promover uma imagem de escola cidadã à faculdade através de um ensino reflexivo e crítico mediado pela metodologia WebQuest. 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; e que o professor, ao trabalhar a metodologia de ensino de forma reflexiva e crítica, não conseguiu promover uma imagem de escola cidadã à faculdade. Assim, 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. Modelos organizacionais de ensino.

Abstract

The present work is about reflective and critical teaching practices aided by the WebQuest methodology. Literature says that this teaching strategy aims at active and collaborative learning. Thus, it was sought to study it in connection with the three forms of reflections cataloged in a vast bibliography, such as individual, collective and critical reflections. As well, by its applicability in the construction of organizational images idealized by Estevão (2004). Thus, the research proposed in this dissertation has two scopes: if the WebQuest methodology is a pedagogical strategy capable of assisting the teacher in a reflexive and critical teaching practice in the undergraduate course in law at the private faculty of Machado de Assis, municipality of Imperatriz, Maranhão, Brazil; and if it is possible to promote a citizen school image to college through reflective and critical teaching mediated by the WebQuest methodology. 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, which are individual, collective and critical; and that the teacher, in working on teaching methodology in a reflexive and critical way, was unable to promote an image of a citizen's school in college. Thus, it was verified the 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. Organizational models of teaching.

Lista de Gráficos

Gráfico 1	Reflexão individual.....	87
Gráfico 2	Reflexão individual - conhecer na ação.....	88
Gráfico 3	Reflexão individual - Refletir na ação.....	89
Gráfico 4	Reflexão individual - Refletir sobre ação.....	89
Gráfico 5	Reflexão individual – Reflexão sobre a reflexão na ação.....	90
Gráfico 6	Reflexão coletiva.....	91
Gráfico 7	Reflexão crítica.....	91
Gráfico 8	Imagens organizacionais de Estêvão (2004).....	97

Lista de Figuras

Figura 1	Dimensões para avaliar a tarefa.....	28
Figura 2	Representação da escola como lugar de vários mundos.....	58
Figura 3	Relação entre mundos, imagens organizacionais e justiça.....	60
Figura 4	Organograma da Faculdade Machado de Assis.....	72
Figura 5	Site da WebQuest e sua componente introdução.....	73
Figura 6	Site da WebQuest e sua componente tarefa.....	75
Figura 7	Site da WebQuest e suas componentes processos e recursos.....	75
Figura 8	Site da WebQuest e sua componente avaliação.....	76
Figura 9	Site da WebQuest e sua componente conclusão.....	76
Figura 10	Imagem da área interna da faculdade Machado de Assis.....	100

Sumário

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	14
1.1 Metodologia Webquest.....	14
1.1.1 Histórico, conceito e objetivos de uma WebQuest.....	16
1.1.2 Componentes estruturais.....	21
1.1.2.1 Introdução.....	21
1.1.2.2 Tarefa.....	22
1.1.2.3 Processos.....	24
1.1.2.4 Recursos.....	25
1.1.2.5 Avaliação.....	26
1.1.2.6 Conclusão.....	28
1.1.2.7 Ajuda.....	29
1.1.2.8 Crédito.....	29
1.2 Prática profissional de ensino reflexivo.....	29
1.2.1 Gênese do professor reflexivo.....	30
1.2.2 Professor reflexivo individual.....	31
1.2.3 Professor reflexivo coletivo.....	36
1.2.4 Professor intelectual crítico.....	38
1.3 Modelos de organizações.....	46
1.3.1 Escola como burocracia racional.....	48
1.3.2 Escola como arena política.....	51
1.3.3 Escola como comunidade.....	52
1.3.4 Escola como modelo de ambiguidade.....	54
1.3.5 Escola como Empresa.....	56
1.4 A escola e suas imagens na perspectiva de Estêvão (2004).....	57
CAPÍTULO 2. METODOLOGIA	63
2.1 Delineamento da pesquisa.....	63
2.2 Plano de coleta.....	65
2.3 Tratamento de dados.....	69
2.4 Da caracterização da instituição em que se desenvolveu a pesquisa.....	69
2.5 Da caracterização e aplicação da metodologia WebQuest.....	72

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISES DOS RESULTADOS.....	80
3.1 Dos resultados da pesquisa sobre a metodologia WebQuest..	80
3.2 Análise dos resultados da pesquisa sobre a metodologia WebQuest.....	80
3.3 Dos resultados para reflexões individuais, coletivas e críticas.....	87
3.4 Análise dos resultados para reflexões individuais, coletivas e críticas.....	92
3.5 Dos resultados para as imagens organizacionais de Estêvão (2004).....	97
3.6 Análise dos resultados para as imagens organizacionais de Estêvão (2004).....	98
CONCLUSÃO.....	102
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	105
ANEXOS.....	112

INTRODUÇÃO

O estudo proposto nesta dissertação tem por finalidade avaliar as práticas reflexivas e críticas de ensino por meio da metodologia WebQuest, que é uma estratégia mediadora à obtenção e construção de conhecimento através de uma aprendizagem ativa e colaborativa (Fernandes, 2013).

Quanto às reflexões, na literatura encontramos três tipos, quais sejam, a individual, que tem como idealizador Schön (2000), e que visa superar a teoria da racionalidade técnica através da epistemologia da prática; a reflexão coletiva, que defende a promoção de uma reflexividade coletiva no contexto da escola; e a reflexão crítica, que em breve análise, tem o escopo de emancipar o aluno por meio de um ensino que o permita pensar e contextualizar as informações que lhes são repassadas, para que possa se posicionar sobre a realidade social sob o crivo da liberdade, igualdade e democracia (Libâneo, 2012; Giroux, 1997)

Ademais, um ensino reflexivo e crítico almeja construir uma organização escolar alicerçada em pilares de solidariedade e igualdade, de sorte que, a imagem que o aluno obtém é de uma escola cidadã, nos termos propostos por Estêvão (2004).

A importância deste trabalho se deve à crescente demanda por inclusão digital nas escolas brasileiras, uma vez que a maioria dos alunos já conta com internet em suas residências ou mediante telemóveis (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2016). Assim, para aplicabilidade de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, exige-se que os professores adquiram novas competências para manusearem as metodologias disponíveis na *web*.

Além disso, é necessário que o professor use uma metodologia que seja capaz de auxiliar e orientar o aluno na construção de seu conhecimento. E a metodologia WebQuest pode ser uma estratégia pedagógica capaz de suprir referida finalidade. Contudo, para aplicá-la em sala de aula com o propósito de formar um aluno reflexivo e crítico, é preciso que o professor reflita criticamente para selecionar na internet apenas conteúdos fiáveis à aprendizagem.

Desta forma, a investigação sobre uma prática de ensino reflexivo e crítico em nível de graduação é, indubitavelmente, colaborativa para a ciência, mas aliar esta área do conhecimento pedagógico à inovadora metodologia WebQuest, torna-se muito mais relevante para o saber científico, uma vez que tem impacto direto no processo de aprendizagem e nas finalidades educacionais que se pretende atingir. É dizer, uma estratégia que estimule o aluno a uma aprendizagem ativa e colaborativa, e que a um só tempo seja apta a uma reflexividade

profunda, isto é, que o emancipe de todas as ingerências e influências a seu modo de aprender e pensar, deve ser estudada e difundida no âmbito acadêmico em face da crescente demanda por tecnologias digitais na seara educacional.

A reflexão crítica como formadora de uma imagem de escola cidadã também é merecedora de estudo, dado que a imagem que a escola transmite tem relação direta com o modelo de ensino que adota.

As matérias acima tratadas instigam uma investigação acurada, em face de possíveis contribuições pragmáticas aos profissionais da educação. E, por isso, nos inclinamos em pesquisar o assunto nesta dissertação, e contaremos com os dados coletados no curso de graduação em direito da faculdade Machado de Assis, município de Imperatriz, Estado do Maranhão, Brasil.

Desta feita, aludidos temas fazem surgir problemas que serão respondidos no final deste trabalho, quais sejam: 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? E ao trabalhar a metodologia de forma reflexiva e crítica é possível promover uma imagem de escola cidadã à faculdade?

Para responder referidas perguntas e atingir as finalidades perseguidas nesta dissertação, foi preciso trilhar os seguintes objetivos específicos:

- a) Analisar de que maneira o professor orienta os alunos na construção e reconstrução do conhecimento a partir da metodologia WebQuest;
- b) Mapear que práticas reflexivas (individual, coletiva ou crítica) podem ser promovidas com o uso da metodologia WebQuest;
- c) Verificar se a imagem organizacional de “escola cidadã” é trabalhada pelo professor ao usar de forma reflexiva e crítica a metodologia WebQuest.

Ultrapassada tais análises, será possível confirmar ou negar as seguintes hipóteses de trabalho, quais sejam:

- a) 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.
- b) E ao trabalhar a metodologia de forma reflexiva e crítica é possível promover uma imagem de escola cidadã à faculdade.

A partir desta introdução, o presente trabalho apresenta a divisão textual delineada abaixo.

No primeiro capítulo apresentou-se o enquadramento teórico da pesquisa, o qual se destinou em situar o leitor sobre o histórico, o conceito, os objetivos e as componentes da metodologia WebQuest. Também, revisitaram-se obras de diversos autores para garantir solo firme para uma análise oportuna sobre as reflexões individuais, coletivas e críticas. E para fechar este capítulo, abordaram-se alguns modelos organizacionais que serviram de norte ao estudo das imagens escolares de Estêvão (2004), uma vez que a metáfora escola cidadã é objeto de estudo neste trabalho.

No segundo capítulo, abordou-se a metodologia utilizada para coleta de dados na faculdade Machado de Assis. Nesta etapa do trabalho, apresentaram-se os tipos de pesquisa, o plano de coleta, tratamento de dados, a caracterização da faculdade e da estratégia de ensino investigada, bem como a sua aplicabilidade em sala de aula.

No terceiro capítulo, expuseram-se os dados coletados através de inquirição, entrevista, e observações ao longo de todas as fases do processo de ensino-aprendizagem mediado pela estratégia WebQuest. E também, foram analisados e interpretados os dados por balizas teóricas.

No final, as conclusões foram apresentadas, de sorte a responder ao problema da pesquisa, aos objetivos e às hipóteses levantadas.

CAPÍTULO 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 Metodologia Webquest

Não é possível estudar a metodologia WebQuest sem antes falarmos da evolução da internet. Assim, devemos historiar que ela surgiu a partir da necessidade de uma comunicação célere e em tempo real para atender fins militares (Lobo & Maia, 2015), o que ocorrera mais precisamente no período da guerra fria, na qual os Estados Unidos queriam fazer uso de uma comunicação em rede de forma segura e que fosse capaz de transmitir estratégias de guerra e recuperação de dados, caso houvesse ataque (Bottentuit, 2010).

Após o término daquela guerra a internet ganhou projeção mundial, na medida em que as forças armadas permitiram seu uso em pesquisas no âmbito de universidades, o que proporcionou trocas de informações e ideias entre pesquisadores, embora, de modo bastante incipiente, uma vez que somente era possível a transmissão de textos (Bottentuit, 2010).

Tempos depois houve a abertura da rede a todas as pessoas, o que proporcionou um significativo aumento de *sites* nos anos da década de 90 do século passado. E isto se deu graças ao surgimento da *W3C*, que significa *World Wide Web Consortium*, que é um protocolo comum de acesso e visualização de conteúdo da internet por quaisquer tipos de computador ou *software*, ou seja, não importa qual o navegador utilizado, o usuário terá acesso ao teor disponível na *Web* (Bottentuit, 2010).

Assim, a internet sofreu um grande processo de transformação e se tornou a mais poderosa ferramenta de transmissão de informações em todo o mundo. Isto é, através desse instrumento tornou-se possível transferir diversos tipos de mídia, tais como textos, sons e imagens com rapidez e qualidade (Bottentuit, 2012).

Dados estatísticos chancelam que o número de pessoas conectadas à rede mundial de computadores cresceu em todo o mundo segundo pesquisa da União Internacional de Telecomunicações das Nações Unidas, qual seja, a média mundial de acesso em 2015 foi de 43% (Nações Unidas [ONU], 2015).

No Brasil, segundo as Nações Unidas, o número total de pessoas conectadas à internet chegou a 57,6%, e, se somarmos a estes os números de acessos pela banda larga móvel, o percentual atinge 78,1%. Estas cifras indicam uma evolução em relação aos dados estatísticos publicados em 2013, cuja soma dos dois índices chegava a 73% (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2016). E se compararmos estes dados aos

publicados em 2011, quando somente 20% de brasileiros estavam conectados à banda larga, perceberemos que o avanço foi ainda maior (Gonçalves, 2011).

Outros dados estatísticos também comprovam que as escolas brasileiras estão se modernizando, porém, as privadas estão mais conectadas que as públicas. O Instituto Ayrton Senna divulgou que no ano de 2014 era 80,2% o número de escolas privadas com banda larga, enquanto somente 42,7% das públicas desfrutavam do serviço (Moreno & Fajardo, 2016).

Não podemos olvidar que, apesar de ainda ser limitado o acesso à rede de computadores nas escolas públicas, o interesse pela internet transcende as estruturas daquelas. E os aludidos dados estatísticos publicados pelas Nações Unidas, mostram que os brasileiros conseguem se conectar à internet independentemente de existirem computadores nas escolas (Nações Unidas [ONU], 2015).

E na atual sociedade da informação, que passou a contar em sua composição com os elementos conhecimento e aprendizagem, porque o primeiro não existe sem a segunda, o professor não é considerado o único detentor do saber, vez que não tem exclusividade ou monopólio para transferí-lo. E o aluno também não é mais entendido como um mero receptor de conteúdo, pois lhe é atribuída a capacidade de gerir todas as informações, para que possa transformá-las em seu conhecimento e saber. De modo que a escola, neste novo formato de aprendizagem, precisa se tornar mais aberta e flexível, em si mesma, e perante a comunidade em que está inserida (Alarcão, 2011).

Diante do processo de comunicação e digitalização de conteúdos, tornou-se imprescindível que o professor adquira novas habilidades no concernente ao manuseio de novas ferramentas metodológicas de ensino disponíveis no ambiente da internet, isto é, não basta se conectar, é preciso conhecer e aplicar em sala de aula os novos recursos como facilitadores de um processo seguro de ensino-aprendizagem.

Reforçando essa afirmação, Valente e Viana (2010) alertam para os desafios atuais enfrentados pelo professor no concernente às novas tecnologias, pois acreditam que utilizar um computador é tão importante agora quanto cozinhar ou dirigir um carro, e que os profissionais da educação devem refinar suas competências na área tecnológica para ensinarem seus alunos a navegarem neste vasto mundo da informação digital.

Ademais, não é suficiente que se tenha amplo acesso à internet, mas também que os alunos sejam orientados a usá-la de forma adequada como meio de obtenção de informações confiáveis que os ajudem a formar um sólido conhecimento. Pois a internet permite descobrir uma imensidão de *sites* que tratam sobre os mais variados temas, cujos conteúdos podem não inspirar confiança em face de plágios, autoria desconhecida, dados inverídicos, entre outros

problemas. E é na escola que devem ser adquiridas as “competências de acesso, avaliação e gestão da informação oferecida” (Alarcão, 2011, p. 13), para que seja garantida igualdade de oportunidade e evitada a “infoexclusão”, que é a mais nova forma de exclusão social, como lembra Alarcão (2011).

E pensando numa navegação orientada e segura, para que o aluno obtenha conhecimento crível e de valor científico, os professores Bernie Dodge e Thomas March criaram uma metodologia chamada WebQuest, cuja missão é utilizar os recursos disponíveis na internet no processo ensino-aprendizagem (Bottentuit & Coutinho, 2011a).

Nos tópicos seguintes, como forma de ampliar nossos conhecimentos sobre esta estratégia de ensino, iremos contextualizar historicamente, conceituar e trabalhar os componentes da metodologia WebQuest.

1.1.1 Histórico, conceito e objetivos de uma 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 por meio de atividades desenvolvidas na disciplina EDTC 596, *Interdisciplinary Teaching with Technology* (Fernandes, 2013).

Dodge ministrava um curso de formação de professores na área de tecnologias, mas não dispunha de uma cópia necessária do software para exposição de um simulador educacional. Assim, promoveu um trabalho em grupo com seus alunos onde eles deveriam recolher dados sobre o mencionado programa na internet, e que ao final precisavam escrever um documento a ser entregue a um diretor de escola em que deveriam propor o uso daquele software (Silva, 2014).

Diante do resultado satisfatório para Bernard Dodge, uma vez que os estudantes ficaram motivados, tal ocorrência o tornou interessado e também a outros pesquisadores pelo desenvolvimento da estratégia de ensino, ora descoberta.

Thomas March, após colaborar com o surgimento da metodologia, conseguiu desenvolver a WebQuest *Searching for China*, que tinha como objetivo a criação de uma reportagem sobre a China para estimular a escrita (Bottentuit, 2010). E para desenvolver o trabalho proposto, os alunos deveriam abordar os seguintes assuntos: negócios, cultura, religião, direitos humanos, meio ambiente e política (March, 1995).

No Brasil, a missão de difundir a tecnologia de ensino coube ao professor da Universidade de São Paulo – USP, Jarbas Novelino Barato, que também foi um dos idealizadores da Escola do Futuro (Bottentuit & Canto, 2015).

Etimologicamente, a palavra WebQuest significa rede de hiperligações (Web) e questionamento/busca/pesquisa (Quest), pois é através da WebQuest 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. É dizer, “são atividades preparadas pelos docentes onde todos os recursos necessários à resolução das tarefas podem ser encontrados em um único lugar, neste caso a Internet” (Bottentuit & Coutinho, 2008, p. 1595). E, a partir do conhecimento adquirido, o educando pode construir novos conhecimentos, uma vez que estará apto a explorar conscientemente blogs, repositórios, entre outros sites, como forma de refinar suas descobertas.

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. Para tanto, é imprescindível que o professor trabalhe a estratégia de ensino com criatividade, pois “é preciso que os educadores reflitam sobre as estratégias de utilização dos recursos na web para que seus alunos consigam transformar informação em conhecimento e não apenas reproduzam ideias” (Bottentuit & Coutinho, 2010, p. 2).

E diante das diversas visões propagadas sobre a metodologia, faz-se necessário revisitar algumas definições sobre WebQuest, visto que a depender do referencial escolhido é possível extrair experiências diferentes sobre a estratégia em estudo. Assim, fulcrados em boa teoria, poderemos analisar de forma mais acurada os objetivos cognoscitivos de uma aprendizagem reflexiva por meio da estudada metodologia de ensino.

A WebQuest pode ser conceituada como sendo “uma atividade orientada a inquirir em que algumas ou todas as informações com as quais os alunos interagem possuem recursos na internet, opcionalmente complementados com videoconferência” (Dodge, 1997, para. 2). Ou seja, o professor deve criar uma atividade investigativa que utilize recursos disponíveis na internet e que seja capaz de fomentar nos alunos motivação para buscar e construir seu conhecimento. Mas ressaltamos, diferentemente do que pensa aquele autor, é possível explorar outras fontes que não estejam *online*, em face de assuntos cujas especificidades não permitam ao usuário encontrarem vasto material na *Web*, o que será

permitido à complementação do estudo por livros, revistas, entre outros (Bottentuit & Canto, 2015).

Demais disso, o renomado professor defende ainda que aludida estratégia de ensino seja manuseada em grupo para que se alcance melhor desempenho, embora reconheça a possibilidade de ser utilizada individualmente em educação à distância ou em biblioteca. Ademais, vislumbra ser ela um instrumento motivacional ao aluno, uma vez que o transforma num pesquisador, detetive, isto é, instiga-o a investigar de forma mais aprofundada a tarefa posta. Além de possibilitar um ensino interdisciplinar, que oferece ao estudante um holístico conhecimento (Dodge, 1997).

March (2003), o colaborador de Bernard Dodge, assevera que uma verdadeira WebQuest é aquela que estrutura o processo de aprendizagem em forma de andaime, isto é, deve-se disponibilizar aos alunos o uso de *links* de internet para promoverem uma investigação mais acurada e que seja capaz de auxiliá-los na resolução de uma atividade que transforme as informações obtidas em conhecimento aprimorado. É dizer, “as melhores WebQuests inspiram os alunos a ver relacionamentos temáticos mais ricos, a contribuir para o mundo real da aprendizagem e a refletir sobre seus próprios processos metacognitivos” (March, 2003, para. 7).

O andaime indicado pelo autor permite que os alunos sejam guiados a pensarem como os profissionais, ou seja, a WebQuest deve ser capaz de proporcioná-los a forma de agir de especialistas em seus trabalhos, de sorte que ao final, “à medida que os alunos internalizam as habilidades intelectuais mais avançadas através da prática contínua, o professor possa gradualmente remover os níveis de apoio do andaime” (March, 2003, para. 8).

Outros autores também dão suas contribuições no concernente à conceituação de WebQuest, *in litteris*:

Como ferramenta, deve-se ensinar a utilizar a internet da melhor forma para atingir os seus objetivos. E neste sentido, foi criada uma estratégia didática, que remonta aos primórdios do seu uso na educação, para trabalhos com pesquisas online de forma a orientar os alunos em suas buscas A tarefa proposta deve conduzir a algo superior a responder simplesmente a uma série de perguntas ou apenas reproduzir o que está na internet, deve induzir ao questionamento e à criticidade . . . (Silva, Souza & Leão, 2015, p. 115).

A transformação da informação, garimpada pela navegação orientada na internet, em conhecimento apto a promover uma reflexiva compreensão da realidade, faz da WebQuest uma robusta estratégia de ensino de aprendizagem ativa e cooperativa. Pois a imensidão de

páginas e conteúdos disponíveis na *web* proporciona informações que exigem dos profissionais da educação o manuseio habilidoso desse material para guiar seus alunos ao seguro processo de investigação, de sorte que não haja distração ou desinteresse no momento em que estiverem realizando a tarefa.

Theisen (2015), em seu artigo intitulado a “WebQuest como apoio para as práticas de leitura e escrita”, relata ser ela uma metodologia de ensino capaz de despertar o interesse do aluno, vez que pode ser criada como instrumento de estudo de um assunto específico ou em projetos de pesquisa. Sendo possível também, utilizá-la em trabalhos coletivos ou individuais com alunos, além de proporcionar uma aprendizagem contínua, na medida em que eles constroem ativamente e criticamente seus conhecimentos. E acrescenta o autor: “A WebQuest pode ser considerada como atividade didática para trabalhar com alunos de Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Superior em diferentes modalidades, tanto presencial como a distância” e que pode larguear “o pensamento reflexivo e crítico dos estudantes” (Theisen, 2015, p. 158).

Para Silva e Salé (2009), a WebQuest é uma estratégia que conjuga a pesquisa, na internet ou em recursos de outra natureza, ao trabalho em grupo, além de ser apresentada para o aluno sob a forma de “problema/situação problema”, cujo objetivo é potencializar nele a consciência do conhecimento adquirido de modo ativo, vez que ele participa da regulação de sua aprendizagem.

Pereira e Mesquita (2015) nos oferecem o conceito de WebQuest como uma metodologia que utiliza geralmente recursos da internet e, que por meio de uma tarefa, motiva o aluno a investigar uma pergunta aberta que o proporciona adquirir informações e transformá-las em uma compreensão mais ampla.

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. *In litteris*, pelos autores:

O principal objetivo de uma WebQuest enquanto estratégia de pesquisa orientada é que seja capaz de proporcionar uma “aprendizagem ativa”, ou seja, conseguir que os alunos transformem e assimilem os conhecimentos que já têm em estruturas de conhecimentos mais complexas e elaboradas (Bottentuit & Coutinho, 2011b, p. 6).

Assim, o sucesso da metodologia WebQuest depende de uma prática reflexiva e crítica de ensino, pois é preciso que o educador tenha uma visão questionadora ao utilizar os meios tecnológicos como norteadores de ensino, para que os estudantes explorem somente dados confiáveis, uma vez que são inúmeras as informações lançadas na internet que podem ser corretas ou incorretas, científicas ou não, alteradas ou intactas, ou que representam uma ideologia de dominação (Alarcão, 2011).

Bottentuit Junior e Coutinho (2011b) vislumbram que a estratégia WebQuest deve promover a transformação de informação em conhecimento num mais elevado nível de saber cognoscente. E para tanto, a metodologia deve “possibilitar ao aluno oportunidade para que elabore as suas próprias hipóteses e teorias, para que recrie seus próprios conceitos com base no questionamento do problema que se apresenta . . .” e que permita capacitá-lo “. . . ao nível de análise, síntese e avaliação” (Bottentuit & Coutinho, 2011b, p. 6). Assim, estará garantido ao estudante um saber crítico e reflexivo.

Na sociedade da informação em que vivemos, nos são exigidas competências de avaliação e gestão da informação ofertada na *web*, isto é, a capacidade de questionamento e criticidade dos dados disponibilizados largamente. Por conta disto, a WebQuest tem desempenhado função importante no sistema de aprendizagem, pois que capacita o aluno a trabalhar as informações adquiridas para consecução de seus conhecimentos e saberes, vez que: “a informação, se não for organizada, não se constitui em conhecimento, não é saber, e não se traduz em poder . . .”, e por isso, “. . . exigem de todos uma permanente aprendizagem individual e colaborativa” (Alarcão, 2011, p. 17).

Ressaltamos ainda, que a sociedade hodierna também reclama um papel crítico de seus atores, e que se traduz pela necessidade de adquirirem a capacidade de assimilarem a linguagem da informática, que por sua vez demanda o uso de estratégias de aprendizagem onde o próprio aluno promove a sua “auto e hetero-aprendizagem”. Nestes termos, a WebQuest é uma estratégia que satisfaz as exigências de uma aprendizagem ativa, colaborativa, e que promove a capacidade “cognitiva e metacognitiva” dos alunos, haja vista tornarem-se agentes questionadores (Alarcão, 2011).

Desta feita, o professor precisa de uma formação contínua que o habilite a germinar nas mentes de seus alunos as competências de um trabalho autônomo e colaborativo, e capaz de desenvolver o pensamento crítico pelo “diálogo, no confronto de ideias e de práticas, na capacidade de ouvir o outro, mas também de se ouvir a se próprio e de se autocriticar” (Alarcão, 2011, p. 34). Ora, tudo isto é possível desenvolver numa atividade de grupo com o auxílio da WebQuest, o que a transforma num instrumento apto às novas competências que exigem do aluno um crivo crítico das informações em massa.

Uma vez historiada, conceituada e revisitados seus objetivos, faz-se imprescindível para o melhor entendimento da WebQuest a identificação de suas componentes estruturais que a capacitam a atingir seus objetivos de aprendizagem.

1.1.2 Componentes estruturais

O idealizador da WebQuest, Dodge (1997), ao concebê-la percebeu que ela deveria apresentar algumas componentes estruturais, para ser uma verdadeira metodologia de ensino, os quais nominou de atributos críticos (*Critical Attributes*). Neste sentido outros autores também acompanharam aludido entendimento, tais como Bottentuit e Coutinho (2011a, 2011b, 2011c) ao indicarem serem seis as componentes de uma WebQuest, quais sejam, introdução, tarefa, processos, recursos, avaliação e conclusão. Ressaltando que, em complementação às referidas estruturas, abordaremos as componentes ajuda e créditos, por serem citadas por autores de referência na área.

A seguir, aprofundaremos o estudo de cada uma das componentes para melhor aguçarmos nosso entendimento sobre esta estratégia de ensino.

1.1.2.1 Introdução

O primeiro aspecto a ser considerado na aferição de uma WebQuest é a sua introdução, pois é através dela que o aluno irá se deparar com o teor da pesquisa a ser realizada.

Ela deve ser preparada de forma sucinta, mas de modo a oferecer uma visão ampla do objeto a ser pesquisado e ser capaz de fomentar curiosidade no aluno. No dizer de Bottentuit e Canto (2015, p. 13), é ela o “gatilho inicial da atividade”.

Complementa Fernandes (2013) com muita propriedade, que a introdução deve guardar um liame entre as vivências dos alunos e os objetivos almejados, e para isso deve apresentar uma aparência visualmente atrativa e que os divirtam no processo de investigação.

1.1.2.2 Tarefa

O segundo elemento estrutural da WebQuest é a tarefa, que dá ao aluno o conhecimento do que se requer dele no processo de investigação e a finalidade a ser atingida. Assim, ela deve ser elaborada mediante questões que possam ser pesquisadas com auxílio da *Web*, que estejam relacionadas com o currículo científico, contudo, que não sejam corriqueiras, para que não se transformem em exercícios (Fernandes, 2013).

Para Silva (2014), a tarefa deve descrever o que o estudante precisa apresentar ao final do trabalho, isto é, uma exposição oral do resultado da investigação, uma apresentação mediante *Power Point*, entre outras formas.

A tarefa deve ser clara e objetiva, para que o aluno saiba o que é preciso fazer, e que seja capaz de obter um resultado importante e que faça sentido para sua vida, pois ela “é o coração da WebQuest, uma vez que nela encontram-se a proposta e o objetivo que deverá ser atingido” (Bottentuit & Canto, 2015, p. 14). Desta feita, o professor deve ter cautela ao elaborá-la, uma vez que a aprendizagem do aluno depende desta componente.

Como forma de contemplar todos os níveis de complexidades de atividades numa WebQuest, Dodge (2002) vislumbrou doze tipos de tarefas que têm funções de aguçarem diferentes patamares de cognição.

A uma, tarefa de recontar: tem como objetivo fazer com que o aluno relate a seu modo o que leu, ou seja, por meio de apresentações com auxílio de cartazes, *Power Point*, resumo, entre outros recursos, deve o estudante expressar, imprimindo sua digital, o que aprendeu sem que faça uso de simples colagem ou cópia.

A duas, tarefa de compilação: nesta atividade deve o aluno selecionar diversas fontes, tais como revistas, *sites* de internet, livros, e organizá-las em um formato comum, mas que o produto final apresente algo novo, isto é, que não seja mera reprodução do material compilado.

A três, tarefa de mistério: nesta o aluno deve desempenhar um papel de investigador, na medida em que precisa encontrar uma solução para o caso posto na tarefa através de pistas fornecidas ao longo do caminho percorrido. A título de exemplo, Dodge (2002) nos mostra a

tarefa “*Aztec Adventure WebQuest*”, que por meio de uma série de atividades, o aluno deve encontrar o significado da civilização asteca através de um pacote deixado em sua porta.

A quatro, tarefa jornalística: onde o estudante deve apresentar uma matéria para um jornal com as mesmas exigências requeridas a um profissional da área, quais sejam, ampliar a investigação sobre um fato por meio de várias fontes de informações; utilizar no bojo de sua matéria opiniões divergentes sobre o mesmo evento; identificar seus preconceitos para minimizá-los em sua escrita; e estudar fontes de base para compreender melhor o caso.

A cinco, tarefa *design*: tem por objetivo fazer com que os alunos trabalhem com criatividade e mediante certas restrições legais e orçamentárias para consecução de um produto final que atenda as exigências do mundo real, isto é, os limites impostos têm a função de afastá-los do mundo da ilusão, onde tudo é possível. Assim, a tarefa deve descrever um produto que atenda a necessidade de alguém em algum lugar; que identifique as mesmas restrições enfrentadas por profissionais *designers* em seus processos de criações semelhantes; e que reserve espaço à criatividade do aluno.

A seis, tarefa de produtos criativos: neste tipo de tarefa o aluno tem a liberdade de criação mais ampla do que aquela imposta ao *designer*, contudo, o produto de seu trabalho deve guardar pertinência ao gênero que o classifica. Assim, a exemplo do trabalho de um engenheiro que sofre restrições em face de cálculos geométricos, deve a tarefa exigir, na lição de Dodge (2002), que os alunos obedeçam algumas regras, por exemplo: “precisão histórica”, “adesão a um determinado estilo artístico”, entre outras.

A sete, tarefa de construção consensual: tem como finalidade permitir que os alunos consigam expor suas opiniões sobre determinado fato ou circunstância e que por meio do debate possam alcançar um ponto de vista consensual, sempre que possível. Neste tipo de tarefa, deve-se atentar para os seguintes requisitos: que os alunos investiguem diferentes fontes de pesquisa para adquirirem mais de uma perspectiva sobre o assunto; que seja baseada em opiniões extraídas de alguém que não faça parte do meio em que a discussão é travada; que seja fulcrada em questões de opinião e de fato; e que resulte em um documento a ser destinado a um público determinado (órgão público, diretor, gerente de empresa, etc.).

A oito, tarefa de persuasão: em que o estudante deve desenvolver sua capacidade de convencimento de um público discordante, neutro ou impassível a sua opinião. Para tanto, ele deve fazer uso de informações obtidas na internet, e através delas realizar “apresentação em uma audiência de conselho de cidade simulada ou um julgamento, escrever uma carta, editorial ou comunicado de imprensa, ou produzir um cartaz ou anúncio gravado em vídeo concebido para influenciar opiniões” (Dodge, 2002, para. 35).

A nove, tarefa de autoconhecimento: na qual a WebQuest irá estimular o aluno a mergulhar em si mesmo para consecução de respostas deveras particulares, tais como: “metas de longo prazo; questões éticas e morais; auto-aperfeiçoamento; apreciação de arte; e respostas pessoais à literatura” (Dodge, 2002, para. 39).

A dez, tarefa analítica: nesta o aluno é levado a observar um ou mais objetos, e mediante comparações, extrair deles semelhanças e diferenças, relações de causa e efeito, bem como as consequências de referidas análises.

A onze, tarefa de julgamento: nela o aluno precisa conhecer o objeto que deve julgar e através de métodos de classificação e avaliação de seus itens, ao final, seja capaz de tomar uma decisão.

A doze, tarefa científica: este formato de tarefa tem por escopo a pesquisa na área de ciência, onde será possível realizar experimentos, levantar hipóteses, de sorte que o aluno compreenda os resultados das descobertas e possa escrever cientificamente sobre elas.

Por fim, é preciso dizer que as tarefas idealizadas por Dodge (2002) podem ser trabalhadas de forma isolada ou por combinação, mas este último formato as tornam mais atrativas, interessantes e ricas, segundo Bottentuit (2010).

1.1.2.3 Processo

O processo é o caminho a ser percorrido pelos alunos para execução de tarefa proposta. Através dele os estudantes serão orientados sobre o que cada um deve fazer, bem como suas responsabilidades, caso seja realizada a atividade em grupo.

Quando a WebQuest é trabalhada em grupo, de forma colaborativa, deve o professor verificar se os alunos estão subdividindo a tarefa posta, pois comumente ocorre deles fracionarem-na para que cada um fique responsável apenas por parte do trabalho, o que torna prejudicada a aprendizagem do restante do conteúdo por eles não investigados/estudados (Bottentuit & Coutinho, 2015).

Ademais, é preciso que o professor observe a heterogeneidade da turma que está trabalhando, para que possa formar grupos em que todos os seus participantes consigam alcançar um aprendizado significativo mediante processo cooperativo. Bottentuit (2010) relata com precisão este alerta:

Deve-se sempre ter em atenção aqueles alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, tentando colocá-los sempre em interacção directa com os mais bem

preparados. O ideal é que o processo indique uma forma de organizar os grupos de tal forma que os alunos tenham a oportunidade de trabalhar com pessoas com ideias diferentes e variadas. (Bottentuit, 2010, p. 195).

Adotando-se aludidas cautelas, acrescenta referido autor, o resultado do trabalho refletirá o aprendizado adquirido pelo grupo e não somente o conhecimento fragmentado que cada aluno assimilou.

Dodge (1999) escreve que o processo é um atributo crítico que deve ser claramente descrito numa WebQuest, ou seja, é no processo em que o aluno saberá o que fazer e quando. Para tanto, também selecionou doze itens indispensáveis neste componente, vejamos:

- a. Os papéis são bem definidos, na medida em que há clareza no concernente ao que cada um precisa fazer e quando;
- b. Funções adequadas à execução do trabalho;
- c. A logística expressa claramente como os grupos são formados;
- d. Recursos indispensáveis na Web ou outras fontes, para que os alunos consigam realizar a tarefa;
- e. Fornece orientações em atividades onde os alunos interagem;
- f. Orientações específicas como produzir/realizar a tarefa;
- g. O processo obedece à descrição da Tarefa;
- h. Utiliza o pronome pessoal, você, a expressão aluno;
- i. Adequa o vocabulário ao nível de leitura do estudante;
- j. Divide parágrafos longos mediante o uso de listas com marcadores e numeração;
- k. Os recursos ou fontes são disponibilizados na medida em que são necessários, para que não provoquem distrações nos alunos;
- l. Grandes informações para determinados papéis necessitam de página em separado.

Diante das recomendações proferidas pelo inventor da WebQuest, torna-se menos árdua a tarefa de criação de um modelo adequado às necessidades e aspirações de professores e alunos.

1.1.2.4 Recursos

Não basta uma boa tarefa a ser submetida aos alunos, deve-se primar também por recursos/fontes disponíveis para uma boa pesquisa e que garanta suporte à resolução da atividade posta.

E pensando na segurança da informação e sua estabilidade quanto ao tempo de sua disponibilização *online*, Bottentuit e Coutinho (2015) asseveram que o profissional deve selecionar aquelas fontes que inspiram confiança, tais como, enciclopédias digitais, revistas, *sites* de universidades, porque eles asseguram uma garantia de que não serão retirados da internet tão rapidamente. E também afastam o risco de expor os alunos à informação não verdadeira ou de plágios.

Alerta ainda o professor Bottentuit (2010), que além dos aludidos cuidados há outras formas de se evitar a fragilidade das hiperligações, quais sejam: inspecionar periodicamente a WebQuest, para verificar se as fontes ainda estão *online*; e que o professor crie seus próprios recursos, vez que proporcionará maior riqueza a seu trabalho e estabilidade nas informações disponibilizadas.

Outro método de que pode fazer uso o professor ao criar uma WebQuest é fornecer ao aluno frases ou palavras que sirvam de norte a outras pesquisas, isto é, a partir desses referenciais ele pode navegar por outros *sites*, de sorte a ampliar seu conhecimento (Bottentuit & Coutinho, 2015).

Contudo, é preciso evitar o uso de motores de buscas no bojo da WebQuest, a exemplo do Google, porque a experiência de Bottentuit e Coutinho (2015) mostra que o aluno rapidamente se distrai quando fica livre para pesquisar em *sites* não fornecidos pelo professor. E que o objetivo de uma metodologia orientadora de ensino perde sua finalidade.

Ademais, é sempre recomendável que o professor pesquise novas fontes, para que seu aluno consiga uma informação mais atualizada, que pode ser obtida por recurso que não estejam na internet (Silva, 2014).

1.1.2.5 Avaliação

Outra componente importante da WebQuest é a avaliação, pois é nela que o aluno ficará ciente dos critérios utilizados para aferição qualitativa e quantitativa de seu trabalho (Silva, 2014). Isto porque a avaliação faz parte do processo de aprendizagem, como lembra Fernandes (2013).

Para ser um critério que inspire a confiança do avaliado, deve-se evitar a subjetividade e adotar dimensões claras de avaliação a depender da tarefa exigida.

A WebQuest deve expor ao aluno o que é desejado dele ao longo da tarefa, ou seja, “trabalho em grupo, criatividade na concepção, escrita correta, qualidade da apresentação oral, organização das ideias, facilidade de comunicação e interação com o grupo, organização, etc” (Bottentuit & Coutinho, 2015, p. 52). Deixando consignado ainda, que para cada item aferido é preciso indicar uma escala de valor, seja em ordem numérica ou percentual.

Ademais, a WebQuest deve promover uma boa relação entre tarefa proposta e o desempenho esperado do aluno, visto que ele precisa saber que critérios serão empregados para avaliá-lo, sem prejuízo de também ser informado, se sua avaliação será em grupo/equipe ou individualmente (Bottentuit, 2010).

Dodge (2001) nos fornece algumas dimensões em seu artigo intitulado *Creating A Rubric for a Given Task*, as quais servem de parâmetros avaliativos para cada atividade escolhida, a saber:

Se a tarefa tiver os seguintes elementos... (<i>If the Task has these elements...</i>)	Então considere as seguintes dimensões: (<i>then consider these as possible dimensions:</i>)
Apresentação oral (<i>Oral Presentation</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Projeção da voz (<i>Voice projection</i>) • Linguagem corporal (<i>Body language</i>) • Gramática e pronúncia (<i>Grammar and pronunciation</i>) • Organização (<i>Organization</i>)
Apresentação em PowerPoint... (<i>PowerPoint or HyperStudio Presentation</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade técnica (<i>Technical quality</i>) • Estética (<i>Aesthetics</i>) • Gramática e ortográfica (<i>Grammar and spelling</i>)
Produtos escritos (<i>Written products</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Gramática e correção ortográfica (<i>Grammar and spelling</i>) • Organização (<i>Organization</i>) • Formatação (<i>Formatting</i>)
Produtos criativos Creative products	<ul style="list-style-type: none"> • Surpresa (<i>Surprisingness</i>) • Novidade (<i>Novelty</i>) • Qualidade técnica (<i>Technical quality</i>) • Adesão às convenções do gênero (<i>Adherence to conventions of the genre</i>)
Colaboração (<i>Collaboration</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Cooperação (<i>Cooperation</i>) • Assumir responsabilidade (<i>Taking responsibility</i>) • Resolução de conflito (<i>Conflict resolution</i>)
Design	<ul style="list-style-type: none"> • Solução eficaz (<i>Solution effectiveness</i>) • Solução criativa (<i>Solution creativity</i>) • Justificação da Solução (<i>Justification of solution</i>)

Persuasão (<i>Persuasion</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidade de argumento (<i>Quality of argument</i>) • Competência para seduzir o público (<i>Match of appeal to audience</i>) • Organização e sequência (<i>Organization & sequence</i>)
Análise científica ou de outra forma (<i>Analysis Scientific or otherwise</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Recolha a análise de dados (<i>Data gathering and analysis</i>) • Inferências feitas (<i>Inferences made</i>)
Julgamento (<i>Judgment</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação dos elementos considerados (<i>Adequacy of elements considered</i>) • Articulação dos critérios de classificação (<i>Articulation of ranking criteria</i>)
Compilação (<i>Compilation</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Critérios de seleção (<i>Selection criteria</i>) • Organização (<i>Organization</i>)
Jornalismo (<i>Journalism</i>)	<ul style="list-style-type: none"> • Precisão (<i>Accuracy</i>) • Organização (<i>Organization</i>) • Integralidade (<i>Completeness</i>)

Figura 1: Dimensões para avaliar a tarefa

Fonte: “*Creating A Rubric for a Given Task*” de B. Dodge (2001), recuperado de https://www.msubillings.edu/assessment/pdf/Creating_A_Rubric.pdf, p. 03.

1.1.2.6 Conclusão

A conclusão representa a parte final da WebQuest onde o aluno é levado a refletir sobre o trabalho concluído, bem como incentivado a prosseguir em outras investigações, uma vez que é salutar, neste momento, instigá-los a responder um novo desafio, para o qual também pode ser fornecido algumas fontes (Bottentuit & Coutinho, 2015).

Ressalta-se ainda, que é importante atribuir uma finalidade significativa à tarefa a ser realizada pelos alunos, tal como produzir um jornal, uma revista, exposição de cartazes, apresentação de atividade aos colegas, entre outras formas, pois, estas manifestações os incentivam a produzirem algo de melhor qualidade, uma vez que “escrevem com maior propriedade e riqueza de detalhes, escolhem melhor as cores para os artefatos digitais a criar, em suma, são mais cuidadosos e tendem a apresentar um produto final mais rico” (Bottentuit & Coutinho, 2015, p. 54).

Portanto, é neste momento que o aluno é levado a refletir com profundidade no que realizou e a atribuir significado para o seu aprendizado.

E como forma de complementar nosso estudo, trazemos a lume duas componentes, que alguns autores as apontam como importantes: a ajuda e os créditos. E por isso, daremos enfoque a elas nos tópicos seguintes.

1.1.2.7 Ajuda

A componente ajuda é vislumbrada por alguns autores como forma de auxiliar os usuários da estratégia WebQuest, isto é, quando endereçadas ao suporte de alunos, algumas informações são importantes: o que é uma WebQuest? Quais as suas componentes? Qual o seu objetivo? Ou seja, é o local onde eles encontrarão as respostas básicas sobre a metodologia. Quando o suporte é pensado para os professores, acrescenta-se ainda outros subsídios, tais como: a informação sobre tempo necessário para execução da tarefa; as fontes imprescindíveis para realização da atividade; bem como, indicações de outras referências (Bottentuit & Coutinho, 2015).

1.1.2.8 Crédito

Por fim, Bottentuit & Coutinho (2015) diz que nos créditos devem estar expostos os nomes dos autores da metodologia, mas que podem vir na primeira página, vez que lá terão maior visualização. Contudo, Silva (2014) também agrega aos créditos a missão de apresentar as fontes, os materiais empregados e agradecimentos:

A seção crédito deve apresentar as fontes de todos os materiais utilizados: imagens, músicas, textos, livros, sites, páginas da *Web*. Se as fontes são sites ou páginas *Web*, colocam os *links*. Quando os materiais são físicos, colocam-se as referências bibliográficas. Créditos é também o espaço dos agradecimentos a pessoas ou instituições que, de algum modo, tenham colaborado com a sua elaboração. (Silva, 2014, p. 37).

Por fim, é preciso ressaltar que, segundo Dodge (1997), as seis primeiras componentes trabalhadas são imprescindíveis para construir uma WebQuest, embora, outras possam ser vislumbradas de modo a facilitar a aprendizagem do aluno.

A seguir iremos trabalhar os tipos de reflexões promovidos por diferentes formas de aprendizagem.

1.2 Prática profissional de ensino reflexivo

A partir de agora iremos explorar o histórico do movimento denominado professor reflexivo e seus níveis de reflexividade, para que o estudo das variações de pensar reflexivo e

crítico nos garanta elementos suficientes para uma aguçada análise perante o processo cognitivo mediado pela estratégia de ensino tecnológica WebQuest.

1.2.1 Gênese do professor reflexivo

O conceito de reflexividade já ganhou diversos significados ao longo da história, e no traço cronológico adotado por Libâneo (2012) encontramos os seguintes: a) o método de reflexão de Ver-Julgar-Agir, que surgiu por volta de 1960, e tinha por objetivo o exercício da contínua reflexão para que seus participantes alcançassem pensamentos críticos; b) reflexividade de Paulo Freire, balizada na ação-reflexão-ação e consciência política, tinha como fundamento o distanciamento dos fatos para sua análise crítica; c) método da reflexão dialética no marxismo humanista, que visava utilizar a reflexão dialético nos fenômenos sociais, históricos, entre outros, como forma de visualizá-los em suas integralidades; d) método da reflexão fenomenológica, que vislumbrava ser o homem criador de signos para as situações enfrentadas na realidade, pois ele enxergava os fenômenos conforme sua experiência; e) e final dos anos 70 do século XX, superadas essas fases, 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).

Schön (2000) deu início aos estudos de um novo modelo educacional alicerçado na formação reflexiva do professor no começo dos anos 70, após convite de William Porter para participar de um estudo sobre educação em arquitetura na Escola de Arquitetura e Planejamento do M.I.T (Instituto de Tecnologia de Massachusetts), Estados Unidos.

Após revisitar a obra de John Dewey sobre a teoria da investigação, e mais de dez anos de estudos, Schön, em 1983, finalmente publica sua primeira obra intitulada *The Reflective Practitioner*, onde propõe uma forma de obtenção de conhecimento profissional a partir da prática habilidosa.

Para construir sua teoria, Schön fez uso de um ateliê de arquitetura e projetos arquitetônicos, onde os estudantes puderam aprender através do fazer, isto é, foram instruídos para se tornarem proficientes em um determinado campo da reflexão na ação.

Mas 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, reflexão coletiva, reflexão crítica ou emancipadora que estudaremos nos próximos tópicos (Libâneo, 2012; Pimenta, 2012).

1.2.2 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). Contudo, 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) concebeu referido modelo de ensino como forma de superar a teoria da racionalidade técnica, que baliza a prática profissional aos exclusivos ditames da aplicabilidade do conhecimento sistemático, preferencialmente científico, para resolver problemas instrumentais de casos concretos catalogados. No dizer de Feitosa e Leite (2011), esta teoria ensina que os conhecimentos acadêmicos adquiridos nas cátedras são suficientes para formarem professores com habilidades necessárias para lidarem com os problemas e demais exigências encontradas em sala de aula.

E para começar a justificar a sua nova proposta de ensino, Schön (2000), mostra-nos em sua obra as deficiências do modelo de racionalidade técnica ao compará-lo, analogicamente, a um terreno de topografia irregular, em que de sua parte alta e firme, é possível ver soluções teóricas capazes de resolver os problemas da parte baixa, pantanosa. Mas nesta região, os problemas vivenciados, por vezes confusos e indeterminados, desafiam os conhecimentos teóricos. É dizer, a “prática pantanosa” nos dá a consciência de que é preciso conhecer algo que está além do conhecimento teórico e técnico.

Contreras (2012) comunga da ideia de Donald Schön, ao dizer que a metodologia da racionalidade técnica é incapaz de solucionar tudo o que se mostra imprevisível no contexto da prática, ou seja, é falível porque muitos fatos vivenciados pelo professor em sala de aula não encontram respostas em manuais de educação.

Schön (2000), para exemplificar, expõe uma prática profissional marcada pela imprevisibilidade, na qual somente os pilares da racionalidade técnica não conseguem dirimir tal problema, vejamos:

Uma médica reconhece um conjunto de sintomas que não consegue associar a nenhuma doença conhecida . . . porque o caso único transcende as categorias da

teoria e da técnica existentes, o profissional não pode tratá-lo como um problema instrumental a ser resolvido pela aplicação de uma das regras de seu estoque de conhecimento profissional. O caso não está no manual. Se ele quiser tratá-lo de forma competente, deve fazê-lo através de um tipo de improvisação, inventando e testando estratégias situacionais que ele próprio produz (Schön, 2000, pp. 16-17).

E resolver situações como estas acima, Schön (2000) suscita a existência do “talento artístico”, que é uma competência desenvolvida pelos profissionais para encontrarem soluções às questões indeterminadas da prática. Pois, “não se diz que profissionais bastante destacados têm mais conhecimento profissional do que outros, mas mais ‘perspicácia’, ‘talento’, ‘intuição’ ou ‘talento artístico’” (Schön, 2000, p. 22).

Com referida observação, o renomado autor lançou as seguintes premissas para sua teoria: a) que o “talento artístico” é algo intrínseco à prática daqueles profissionais mais competentes; b) que o “talento artístico” é uma forma de saber ou exercitar a inteligência; c) e que o “talento artístico” é fronteiro com a ciência e a técnica, na medida em que as artes da implementação, da sistematização e da improvisação, intermediam o uso da ciência e da técnica na prática profissional.

Lançadas suas premissas, Schön (2000) fez uso dos ensinamentos de John Dewey, que construiu sua teoria baseada no ensino através do fazer ou da performance, na qual os alunos experimentam as vivências de especialistas por meio da aprendizagem das tradições da prática profissional, nos quais podemos citar os costumes, os métodos, os padrões, que são encontrados nas profissões. Assim, num ambiente que recria o exercício profissional, os estudantes podem enxergar por si sós as relações formadas entre os meios, métodos e os resultados alcançados, visto que estes contatos com as tradições os permitem liberar as forças da aprendizagem.

A partir do estudo das tradições e talento artístico, Schön (2000) desenvolveu a teoria do ensino prático reflexivo, em que os alunos são levados, por meio da prática, a adquirirem as habilidades, ou variados tipos de talentos artísticos para atuarem em diversas áreas indeterminadas, incertas, únicas e conflituosas da prática. Competências estas, que não requerem do aprendiz a sua imediata capacidade de descrever o que se está fazendo ou a consciência do conhecimento que a ação desvenda, por isso, ilustra o teórico, que “uma aluna do ensino médio que tenha aprendido a resolver equações biquadradas pode efetuar uma série de operações espontaneamente, sem que seja capaz de dar uma descrição precisa dos procedimentos que segue para fazê-las” (Schön, 2000, p. 31).

Este e outros exemplos, como andar de bicicleta, foram utilizados pelo renomado autor para justificar que as variadas performances físicas ou ações inteligentes são reveladoras de conhecimentos, que por vezes, são incapazes de serem descritos verbalmente pelos aprendizes. A este tipo de aprendizagem, Schön classificou como “conhecer na ação” (Schön, 2000).

Diz Schön (2000), que nem sempre conseguiremos descrever por completo o ato de “conhecer na ação”, pouco importando a linguagem utilizada, porque ele está em contínua construção. E por consequência, mesmo que o detalhemos, ele apresentará alguma divergência quando o testarmos, porque estamos querendo atribuir uma linguagem simbólica a uma inteligência originalmente tácita e espontânea. Ou seja, são inevitáveis as distorções, “porque o processo de conhecer na ação é dinâmico, e os fatos, os procedimentos e as teorias são estáticos” (Schön, 2000, p. 31). É dizer, a teorização da prática sempre vai mostrar alguma deficiência em face de não conseguir explicitar algo que só o conhecer na ação pode oferecer.

Assim, Schön (2000) assevera que o ato de conhecer requer o dinamismo de “conhecer na ação”, que uma vez descrito, transforma-o em “conhecimento na ação”.

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, por não ser aguardado no evento, ele poderá ignorá-lo através de uma postura que preserve o seu já assimilado conhecer na ação, e que também o libere de analisar as possíveis causas do elemento surpresa, ou passe a refletir sobre elas.

Em adotando a segunda atitude, há duas maneiras de fazer a mencionada reflexão, quais sejam, refletir na ação ou refletir sobre a ação. O primeiro processo de reflexão, relata Schön (2000), ocorre nos casos em que ainda é possível pensar no transcorrer da ação, sem interrompê-la, de sorte que o período de tempo, “presente da ação”, permita fazer interferências na tarefa enquanto ainda está sendo trabalhada.

Na reflexão sobre a ação, o processo ocorre posteriormente ao ato já praticado, isto é, em retrospectiva ao fato ocorrido, de sorte que, em um local isento de interferências, seja possível identificar que atos de “conhecer na ação” desencadearam resultados inesperados. É claro que, essa reflexão pode ser realizada após o fato, em intervalo maior de tempo, ou em uma pequena pausa, mas em ambos os casos ela ocorre sempre depois da ação.

Além destas, aponta Schön (2000) outra forma de refletir, qual seja, “a reflexão sobre a reflexão na ação”, que não obstante promova uma adequada descrição verbal da ação,

também influencia ações futuras, na medida em que a “reflexão sobre a reflexão na ação” passada promove alterações no pensar e no agir futuros. E para justificar seu entendimento, o autor exemplifica dizendo que “as reflexões de um zagueiro na segunda-feira de manhã podem estar cheias de significação se a pessoa que reflete é o zagueiro que jogará no próximo sábado – e jogará diferentemente por causa de seu jogo de segunda” (Schön, 2000, p. 36).

Ressalta Schön (2000), que a distinção entre “reflexão na ação” e “conhecer na ação” não é clarividente na prática, porque às vezes o fato inesperado, ou surpresa, se apresenta como já tivesse sido interpretado. No entanto, vislumbra que a “reflexão na ação” se diferencia das demais formas de refletir porque ela atribui significado à ação, na medida em que promove outros níveis de pensamento que podem interferir no ato que está sendo executado e em outros considerados semelhantes.

A “reflexão na ação” e o “conhecer na ação” estão bem evidenciados no exemplo e nas observações dados pelo autor. Ele nos conta que certa vez um violoncelista que tinha sido convidado para tocar numa nova peça de música de câmara, só conseguiu, por motivos de saúde, participar de apenas um ensaio às vésperas da apresentação, mas que foi capaz de executar a música com brilhantismo. Fato que permitiu a confirmação da apresentação. Basilado neste exemplo, o autor faz as seguintes observações: a cada momento em que o profissional executava trechos da música, deve ter sentido o seu desenvolvimento, e imediatamente formado sua interpretação, de sorte a “refletir na ação” durante o andamento da tarefa; e uma vez renovada à compreensão da música e do modo de tocá-la, sua reiteração no dia da apresentação configura o ato de “conhecer na ação”.

Todos esses níveis e tipos de reflexão são importantes para formação do talento artístico, porque através deles é possível constituir um repertório bastante variado de casos que permitam identificar situações singulares ou “não-familiares”.

É a nossa capacidade de ver situações não-familiares como familiares, e de proceder nas primeiras como já o fizemos nas anteriores, que nos habilita a associar uma experiência passada ao caso único o talento artístico de uma profissional depende da variedade do repertório que ele traz para situações não familiares (Schön, 2000, p. 63).

Apesar de bem fundamentada, a teoria de Schön (2000) não está indene de críticas, e não são poucas as levantadas à sua teoria da epistemologia da prática.

Pimenta (2012) admite que a doutrina de Donald Schön foi importante para despertar e ampliar diversas pesquisas no concernente à formação de professores, contudo, esta teoria

deu protagonismo exacerbado ao professor, pois é creditado a ele a responsabilidade pelo processo de mudança e inovação. Uma vez que a prática é suficiente para construir o conhecimento docente e solucionar os desafios do cotidiano, de modo a gerar uma reflexão individualista, na medida em que não promove uma análise mais ampla e crítica das variadas dimensões do ensino.

Acresce a escritora, que a formação ou o saber docente não pode ser limitado apenas à prática, haja vista a importância das teorias para educação. Pois é por meio delas que os professores se municiam de elementos que os auxiliam nas análises de contextos históricos, sociais, institucionais e em suas autoavaliações (Pimenta, 2012).

Giroux (1997) aponta que uma reflexão restrita ao trabalho docente em sala de aula não permite alcançar uma compreensão teórica que sirva para indicar que elementos realmente condicionam a prática profissional.

Contreras (2012), por sua vez, entende que Schön ao atribuir aos profissionais uma função de facilitadores de diálogo público, não indicou um conteúdo para consecução desta missão, e nem a dimensão do compromisso social que deveriam assumir para alcançar uma educação empenhada com os ditames de igualdade e justiça. Logo, o processo de reflexão está limitado em sua própria origem, porque não há indicação de conteúdo que permita averiguar em que níveis se dão as reflexões das ações.

A crítica que se dirige precisamente à reflexão concebida em termos da racionalidade prática apóia-se no fato de que essa perspectiva não reconhece os contextos e supostos que atuam implicitamente, em muitas ocasiões de modo inconsciente, em qualquer processo reflexivo (Contreras, 2012, p. 180).

Borges (2012), também reforça as observações traçadas por Pimenta (2012) e Contreras (2012) ao asseverar que a teoria da reflexividade proposta por Schön cria a sensação de ser dos professores à responsabilidade pelos problemas do ensino, pois eles deveriam refletir mais para evitá-los. E que se preocupou em centralizar seu estudo na prática individual, e não em analisar a realidade institucional e social em que o ensino ocorre. De sorte, que esta ausência de conteúdo pode levar a uma reflexão que sirva para justificar o individualismo, a tecnocracia e até o controle social.

Também são de indubitosa contribuição os apontamentos de Ghedin (2012), que relatam as fragilidades do pragmatismo de Donald Schön, ao criticar a localização do conhecimento, que para ele, pode estar situado na prática, mas não exclusivamente nela. E isto, não favorece uma reflexão que ultrapasse os perímetros da sala de aula.

Embora ciente que a teoria de Schön (2000) é um contraponto à teoria da racionalidade técnica, que defende que todos os problemas são resolvidos por meio de um repertório teórico, Ghedin (2012), considera que a falha do mencionado teórico foi concentrar a reflexão aos limites da própria técnica.

Ademais, Schön, ao ponderar que o conhecimento está apenas na ação, despreza o saber de dimensão teórica, de modo a refutar uma reflexão resultante da relação entre o que se pensa, teoria, e o que se faz, prática. O que fez Ghedin (2012), propor uma mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis, vez que nesta não há separação entre teoria e prática.

Feitosa e Leite (2011) nos oferecem argumentos para superarmos a reflexão de Schön, ao refletirem que a experiência da prática de ensino permite alcançar um processo de criação que transcende a simples aplicação dos saberes da ação. E que através desta análise surgem dois aspectos relevantes, quais sejam, que o individualismo causa um óbice a efetiva prática reflexiva; e que não é possível imaginar a prática dissociada da teoria, porque esta subsidia o professor na resolução de problemas enfrentados no dia a dia da escola, e assim, o conhecimento docente não pode estar situado exclusivamente no saber da prática.

Desta feita, todas as notas tomadas pelos estudiosos a respeito dos estudos de Schön (2000) contribuíram para evolução da teoria da reflexão na formação docente. Assim sendo, nos tópicos seguintes continuaremos mergulhando em novas teorias que dão outras dimensões ao processo de reflexão.

1.2.3 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. Estas balizas foram adotadas como forma de afastar da discussão da atividade docente os aspectos sociais, culturais e históricos, que influenciam os trabalhos escolares e que dificultam seu entendimento como universal. Assim, se observa que houve uma opção de dissociar a atividade docente da realidade social (Feitosa & Leite, 2011).

Alarcão (2011), ao defender que a construção da profissionalização docente depende do trabalho coletivo na escola, nos oferece o argumento de que é no contexto dela que deve ser promovida a reflexividade coletiva.

O profissional não pode agir isoladamente na escola. É neste local, o seu local de trabalho, que ele, com os outros, seus colegas, constrói a profissionalidade docente. Mas se a vida dos professores tem seu contexto próprio, a escola, esta tem de ser organizada de modo a criar condições de reflexividade individual e coletiva (Alarcão, 2011, p. 47).

Ademais, a autora diz que a formação dos professores deve ocorrer em nível de coletividade e no âmbito da escola, por concebê-la como reflexiva, uma vez que ainda em desenvolvimento e aprendizagem. E para tornar menos árdua a tarefa de entender o que é escola reflexiva, Alarcão revela-nos sua concepção de escola: “comunidade socialmente organizada e dinamizada por um projeto próprio . . . organismo vivo, também ela em desenvolvimento e em aprendizagem, norteadas por uma finalidade (educar)” (Alarcão, 2011, p. 86).

E 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. Disto, abre-se um solo fértil que favorece que a escola se questione a si mesma, de sorte que tais práticas contribuam, para que professores e escola reflitam sobre suas funções no seio da sociedade, e que possam dirimir possíveis problemas que surgirem (Alarcão, 2011).

Para Zeichner (1992 como citado em Pimenta, 2012, p. 31) a reflexão coletiva é sedimentada em três substratos que precisam ser examinados conjuntamente: o primeiro, anuncia que a prática reflexiva requer foco sobre o exercício da profissão e nas condições em que ela se dá; o segundo, diz que os professores precisam reconhecer que seus atos são políticos e podem servir a uma ideologia emancipadora; o terceiro, que a prática reflexiva é por excelência atividade coletiva, de sorte que exige a transformação da escola em “comunidades de aprendizagem”.

Valadares (2012), após um relato de experiência, revela-nos que o professor reflexivo e autônomo é imprescindível para prática docente. E que aliado ao conhecimento teórico, a reflexividade é mais eficaz quando realizada em grupo, porque a formação do professorado ganha substância quando o trabalho e o planejamento educacional são realizados em coletividade interdisciplinar.

Nos termos propostos, percebemos que são limitados os alcances da reflexividade coletiva, contudo, veremos no tópico seguinte, que a reflexão crítica consegue uma análise mais acurada sobre as funções da educação. É dizer, a reflexão crítica exige um pensar coletivo, mas a este tende a superar.

1.2.4 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. Tendo sedimentado sua base reflexiva na concepção do pensar a escola em sua dimensão conjuntural mais ampla, de modo a indicar-lhe um sentido ou compromisso emancipatório, uma vez que a ela foi atribuída à função de transformadora de práticas sociais que ocorrem em seu entorno.

Giroux (1997), em sua obra intitulada os professores como intelectuais, faz um paralelo entre dois tipos de pedagogias: a uma, pautada em práticas geradoras de desigualdade e injustiças, que desvaloriza a experiência cultural do aluno e impõe ao professor modelos que limitam sua atuação, de modo a proporcionar uma educação em que os estudantes “têm medo ou são incapazes de pensar criticamente” (Giroux, 1997, p. 98); a duas, que faz os professores e estudantes assumirem papéis críticos e reflexivos em prol de uma transformação social, isto é, que os exigem posturas emancipatórias, nos termos das próprias palavras do autor.

Os estudantes precisam aprender a ser capazes de saírem de seu próprio sistema de referência, de forma que possam questionar a legitimidade de um determinado fato, conceito ou questão. Eles também precisam aprender a perceber a própria essência daquilo que estão examinando situando-no criticamente em um sistema de relacionamentos que lhe empreste significado. Em outras palavras, os estudantes devem aprender a pensar dialeticamente e não de maneira isolada e compartimentalizada (Giroux, 1997, p. 100).

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. Assim, o autor concebeu ao professorado à categoria de intelectual, como forma de oferecer uma base teórica para análise da atividade docente, bem como, assegurar requisitos e condições necessários para se portarem como intelectuais, e clarividenciar as possíveis influências ideológicas, interesses sociais, econômicos e políticos, que endossam suas pedagogias.

Ademais, diz o autor que é necessário que se crie na escola um ambiente de práticas democráticas, que permita aos alunos a reivindicação de direitos individuais e sociais, e onde os professores possam exercer suas funções intelectuais transformadoras da realidade social, ao capacitarem os estudantes a pensarem e agirem criticamente. Com isso, a concepção de autoridade emancipadora precisa estar ligada aos ditames de igualdade, liberdade e democracia.

E para promover uma visão mais ampla do processo de transformação e emancipação, Giroux (1997) propõe a participação de atores sociais externos à escola, para que eles possam expressar suas ideias a respeito dos problemas enfrentados na educação. E isto é necessário, porque são os grupos representativos dos mais variados segmentos da sociedade e que estão além dos limites estruturais da escola que criam a democracia, bem como, contribuem, juntamente com os professores e demais participantes da escola, para o alijamento das influências políticas e econômicas prejudiciais ao currículo e os compromissos escolares.

No dizer do autor:

Os intelectuais transformadores precisam desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças. Desta maneira, eles devem se manifestar contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes a oportunidade de tornarem-se cidadãos que tenham o conhecimento e coragem para lutar a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável. Apesar de parecer uma tarefa difícil para os educadores, esta é uma luta que vale a pena travar. Proceder de outra maneira é negar aos educadores a chance de assumirem o papel de intelectuais transformadores (Giroux, 1997, p. 163).

A crítica levantada à teoria do intelectual crítico, é que ela apresenta um conteúdo para sua prática, porém, não consegue indicar quais são os elementos necessários para se alcançar referida orientação (Contreras, 2012).

O modelo do intelectual crítico visa uma transformação mais ampla do ensino baseada em uma ação de proposições universais e que liberte a escola de forças opressoras externas, porém, é sabido que a ideia de liberdade pode esconder implicitamente posições segregadoras, na medida em que o pensamento do educador pode estar fundamentado em um conhecimento parcial, inacabado ou que projeta apenas seus interesses (Contreras, 2012).

Contreras (2012), para sedimentar sua teoria sobre o processo de reflexão, trata em sua obra a teoria da reflexão crítica, que tem como principal articulador Jürgen Habermas.

Esta teoria vislumbra que o profissional reflexivo deve lançar seu olhar questionador sobre o contexto onde estão situadas as organizações em que trabalha. É dizer, a análise lançada se refere às influências que as instituições educacionais, que por vezes defendem interesses de grupos hegemônicos, projetam sobre a prática dos professores, os seus modos de pensá-la, o sentido político e social que acabam por assimilarem.

Nestes termos, a emancipação perseguida pela teoria da reflexão crítica, desnuda as ideologias que recaem sobre a escola e as práticas dos professores, bem como clarividência como estes podem contribuir para manutenção de um ideal que pode estar a serviço de interesses antagônicos aos valores educacionais.

Nesse sentido, a reflexão crítica é libertadora porque nos emancipa das visões acríticas, dos pressupostos, hábitos, tradições e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação que tais práticas supõem e que muitas vezes nós mesmos sustentamos, em um autoengano (Contreras, 2012, p. 181).

Percebe-se que a teoria da reflexão crítica adota outro referencial, qual seja, a autorreflexão do professor sobre o seu contexto da prática. De sorte que, cabe ao docente examinar e adquirir consciência dos valores e das ideologias que norteiam a sua prática e a atuação organizacional em que trabalha, para que seja capaz de transformar sua prática pedagógica e de afastar as injustiças presentes naquelas instituições.

A crítica que Contreras (2012) faz a essa teoria, é que os seus defensores imaginam um processo de transformação dirigido por grupos que manifestam interesses comuns, e que esta falta de heterogeneidade de posicionamentos pode permitir que estejam subordinados a uma única ideologia, que, por conseguinte, dificulta a obtenção de uma concepção ampla de todas as influências que recaem sobre as práticas e a escola. E isto se deve também, por acreditarem que é possível obter uma posição teórica suficientemente competente para desvendar todas as distorções.

Complementa Contreras (2012) que a reflexão crítica não fornece solo firme para todos os envolvidos, incluindo o teórico crítico, pois que seu modo de pensar está igualmente afetado por determinada influência social, isto é, não desfruta de uma posição privilegiada para conhecer as distorções. Desta feita, é preciso entender que todo conhecimento é parcial, inacabado, imperfeito, e por ser assim, deve ser problematizado como forma de reconhecer as diferenças, pois o consenso e a unificação de posições ensejam novas formas de dominação.

Ademais, é necessário considerar que os indivíduos estão inseridos em diferentes classes sociais que lhes proporcionam distintas experiências, com isso, deveria a teoria da reflexão crítica investigar as diferenças e não se preocupar em superá-las.

Todas as teorias revisitadas por Contreras (2012) como meio para justificar sua concepção de autonomia do professor, foram importantes para a proposição de uma reflexão emancipatória apoiada em três pilares, quais sejam, num processo de emancipação dinâmico, que analisa constantemente os conflitos e políticas vivenciados no contexto da escola; por meio de um distanciamento crítico, como forma de obter uma visão mais ampla e que busque os valores de justiça, igualdade e democracia; e pela ciência da parcialidade que todo conhecimento expressa.

A emancipação oriunda de um processo contínuo de desnudamento de fatores que influenciam as práticas docentes, e que as coloquem a serviço de um ensino situado nos ditames da igualdade, democracia e justiça, torna possível a identificação dos valores e das crenças que dificultam profundas transformações nos contextos escolares, bem como no modo de pensar do professorado.

É este o sentido que teria o fato de entendimento da autonomia como um processo de emancipação, pelo qual se pode ultrapassar as dependências ideológicas que impedem a tomada de consciência da função real do ensino, das limitações pelas quais nossa prática se vê submetida e da forma pela qual estas dependências são assimiladas como natural e neutras (Contreras, 2012, p. 222).

A problematização das práticas, valores e instituições, tornam os professores independentes intelectualmente, na medida em que os emancipam dos controles estatais e das ideologias perpetradas no âmbito das escolas, de sorte a lhes situarem numa posição crítica que os distanciam da cultura educacional que estão obrigados a servir (Contreras, 2012).

A partir do distanciamento crítico, obtém-se uma análise reflexiva mais ampla, isto é, que ultrapassa o estudo da prática escolar isoladamente, na medida em que os docentes cultivam em seus alunos a capacidade de refletirem sobre seus interesses perante outros que se mostram conflituosos. De sorte, que os professores conseguem se livrar das amarras ideológicas e das concepções de ensino que controlam sua prática escolar, e promovam um ideal de ensino mais democrático para toda a sociedade, e não exclusivamente para escola.

Uma posição de distanciamento crítico extrai sua capacidade analítica e sua convicção do compromisso com os valores que expressam uma opção para a vida individual e social, bem como para a própria educação. Referindo-se a estes valores

se definem opções educativas e políticas, que servem de modelo tanto para a análise avaliativa da realidade como para o desenvolvimento da prática. Modelos e referências, em todo caso, que aspiram à emancipação, ou seja, à superação da dependência e da opressão (Contreras, 2012, p. 225).

Contudo, é necessário lembrar que isto não distancia o professor de considerar a parcialidade de si mesmo, uma vez que deve entender a impossibilidade de se conceber uma visão única e universal para os problemas da escola e da sociedade. A consciência da parcialidade é uma certeza de que tudo pode ser concebido de modo diferente a depender do referencial escolhido, das experiências do observador, do olhar crítico que se lança sobre o objeto pesquisado, ou seja, que a busca pelos valores e os questionamentos sobre as práticas de ensino sempre fornecerá respostas parciais (Contreras, 2012).

As práticas de ensino mudam de acordo com os contextos sociais, de sorte que suas dimensões estarão limitadas às questões não contempladas, o que impede conceber formas estáticas de significação. Reforça ainda Contreras (2012), que a emancipação deve levar em consideração a parcialidade do ato de conhecer e compreender, vez que o sujeito é limitado em entender o outro. Com isso, o docente necessita de uma introspecção que lhe permita explorar o sentido educativo, o significado das relações profissionais, e que o capacite a se lançar em uma dimensão externa, e a partir dela, olhar o seu interior ainda não explorado.

Ressalta também, que a emancipação deve ser buscada, porque não é conhecimento obtido de forma espontânea, e que não é dogmática, por não estar alicerçada em verdades absolutas.

Pimenta (2012), apontando possibilidades para superação do individualismo da reflexão, da ausência de conteúdo para epistemologia da prática, e da restrição das investigações aos limites das escolas, apresenta-nos perspectivas de investigação da prática docente como forma de emancipação.

A primeira possibilidade vislumbrada, diz respeito à elevação da reflexão individual a dimensão pública e ética, isto é, a superação do docente individual reflexivo ao intelectual crítico reflexivo.

A segunda perspectiva está relacionada à elevação da epistemologia da prática a práxis, onde se propõe um intercâmbio entre o conhecimento da prática e conhecimentos teóricos como forma de construção de novos conhecimentos.

A terceira, tem como proposta fomentar a cultura da problematização das práticas docentes mediante processos de investigações com ampla participação, inclusive com a cooperação de universidades. Nas quais também, deve ser incentivada a pesquisa como

principal ferramenta de ensino voltado à formação inquietada com os problemas da realidade social.

A quarta, considera que o desenvolvimento profissional docente é resultante de uma prática que leva em consideração a performance coletiva dos professores sobre o contexto em que se desenvolve o ofício, para que se eleve o nível de compromisso com a coletividade profissional e com a escola.

A última perspectiva visa um projeto de emancipação em que a escola é elevada ao patamar de parceira dos movimentos de interesse social, político, econômico, cultural, entre outros, para que se torne mais justa e igualitária.

Uma política de formação e exercício docente que valorize os professores e as escolas como capazes de pensar, de articular os saberes científicos, pedagógicos e da experiência na construção e na proposição das transformações necessárias às práticas escolares e às formas de organização dos espaços de ensinar e de aprender, comprometidos com um ensino com resultados de qualidade social para todas as crianças e os jovens (Pimenta, 2012, p. 52).

Nos termos propostos, a autora quis alijar o conceito vazio, falacioso, dúbio de professor reflexivo, amplamente propagado, para atribuir-lhe um significado que valorize a troca de experiências da prática entre os professores, que demonstre as influências da cultura organizacional sobre a prática, bem como de sua problematização por meio da pesquisa coletiva.

Por sua vez, Libâneo (2012), através da proposição de dois tipos básicos de reflexividade, a saber, reflexividade de cunho neoliberal e reflexividade de cunho crítico, desenvolveu mais uma variante de reflexividade crítica emancipatória.

Alerta o proponente que a reflexividade neoliberal está voltada para justificar o neopositivismo, isto é, os meios de produção alicerçados numa instrumentalidade racional. Contudo, neste tipo de modelo há um desprendimento de estruturas rígidas antes adotadas pelo modelo fordista, no intuito de atender uma sociedade de consumo que demanda muito e por produtos especializados. Desta forma, verifica-se que os profissionais são requisitados pelo maior conhecimento intelectual e não pelas habilidades ao trabalho manual, porque o processo de produção está mais sofisticado e intelectualizado.

No concernente à reflexão crítica, verifica-se que Libâneo (2012) recomenda aos docentes que não fiquem adstritos à reflexão sobre os problemas que se mostram superficialmente, mas que, façam um mergulho mais profundo, de modo a desenvolverem três

competências, quais sejam, “apropriação teórico-crítica das realidades”, “apropriação de metodologias de ação” e “consideração dos contextos sociais”.

A “apropriação teórico-crítica das realidades” diz respeito ao aprimoramento de estratégias que permitem o professor pensar sobre os conteúdos (teorias), e assim, consiga pensar sobre o que já é objeto de seu pensamento. Para tanto, requer-se que o processo de formação docente esteja preparado para o desenvolvimento desta capacidade. No dizer do autor:

Se quisermos que o professor trabalhe numa abordagem sócio-construtivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas ideias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características (Libâneo, 2012, p. 84).

Já a “apropriação de metodologias de ação” está voltada para reflexão sobre a prática, uma vez que esta tende a melhorar com o conhecimento teórico, pois através deste o professor será capaz de refletir e entender o seu próprio pensamento e aguçar a visão sobre a sua prática de ensino, bem como, aperfeiçoar seu modo de agir. É por assim dizer: “estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral, que ajudem a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar” (Libâneo, 2012, p. 90)

Na capacidade de “consideração dos contextos sociais”, Libâneo (2012) afirmar 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. Desta feita, propõe um liame entre o ensino do pensar e a “reflexão dialética de cunho crítico”, pois que as organizações escolares precisam formar pessoas que não apenas saibam coisas, mas que consigam pensar as informações que lhes são repassadas, contextualizá-las em seu momento histórico, e tornar-lhes capazes de se posicionarem a respeito da realidade social.

E arremata concluindo sua concepção, destacado que:

Além de uma reflexividade cognitiva, é preciso a reflexividade comunitária, a reflexividade compartilhada, num esforço de instaurar nas escolas uma prática de gestão e convivência lastreada na construção de significados e entendimentos compartilhados a partir das diferenças e da busca de valores universais comuns (Libâneo, 2012, pp. 90-91).

Outro entendimento de reflexividade crítica é desenvolvido por Ghedin (2012), que trata do tema pela ótica da prática da epistemologia crítica. Onde 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. E isto se deve porque há apenas limites aparentes para reflexividade, visto que eles são portas abertas que ainda não foram exploradas.

Desta feita, em sede de fundamentação de sua reflexividade, o escritor propõe uma reflexão sistemática para construir o conhecimento, ou seja, mediante um distanciamento da realidade, investiga-se as significações das práticas de ensino, as causas que lhes deram origem, como forma de conseguir o sentido real das coisas e conferir ao professor um pensamento consciente de sua própria existência, vez que ele está inserido numa realidade que o influencia por todos os lados. É dizer, permite o questionamento radical de preconceitos que ficam velados enquanto não se alcança um fazer reflexivo.

Esta sistematização reflexiva dá sentido ao fazer da prática, na medida em que lhe é apresentada um horizonte de significados que desvenda ao professor um sentido para sua atuação profissional diferente de outros propagados socialmente.

Se há um sentido no ato de conhecer é justamente: ao construirmos o conhecer de um dado objeto, não é somente ele que se torna conhecido, mas essencialmente o próprio sujeito, isto é, o conhecimento de algo é também, simultaneamente, um autoconhecimento (Ghedin, 2012, p. 163).

A reflexão sistemática também reclama uma postura ativa do professor, isto é, a reflexão exige uma mudança política no interior da sociedade, pois que a reflexividade limitada ao indivíduo pensante não constrói um visão filosófica do mundo, é desprovida de sentido educativo, porque não é capaz de transformar a prática docente.

Isto porque o conhecimento que acomoda não é conhecimento no sentido filosófico, mas alienação e ideologia. Se o conhecimento não nos desinstalar da poltrona confortável da acomodação irrefletida, não é digno deste nome. O sentido último do conhecimento que nos dignifica como sujeitos é justamente a desinstalação e o espanto que lançam cada ser humano, em particular, na direção de outros significados que transformam nosso modo de ser no mundo (Ghedin, 2012, p. 164).

E nesta perspectiva fica clarividente que o ato de conhecer deve ser contínuo porque é a única forma de superar os limites impostos por uma sociedade estratificada. E por isto, o conhecimento é por excelência uma atividade política idoneamente apta a promover uma

transformação nesta sociedade, por ser uma ação de compromisso ético com os excluídos, uma vez que é pautada nos ditames da emancipação e cidadania.

Em colaboração ao ato de refletir sistematicamente, Ghedin (2012) também nos apresenta o pensar reflexivo-crítico-criativo, cuja missão é aprofundar o conhecimento do sujeito sobre sua própria existência, de sorte a conscientizar-se de sua história, seu corpo, entre outras dimensões, como forma de compreender-se e evitar sistemas político-ideológicos que podem manipular sua consciência.

Assim, livre de influências alienantes, estará o indivíduo consciente de um novo sentido de existência humana, bem como ciente de todas as relações políticas e sociais que o rodeiam.

Não obstante isto, lembra o autor que o espaço propício para que isto ocorra é o da escola, vez que é nela onde se promove com criticidade o debate e a construção do conhecimento. Por assim explicar, que no âmbito da escola deve-se buscar ampliar a visão sobre o todo e não refletir sobre cada coisa isoladamente.

Portanto, são muitas as dimensões defendidas para o processo de reflexão, o que torna a tarefa de abordá-las por completo difícil de acontecer, vez que, como demonstrado, o processo de reflexão crítica é dinâmico e em constante transformação. Contudo, acreditamos ter sido satisfatória a abordagem para análise dos objetivos do presente trabalho.

No capítulo seguinte abordaremos as clássicas organizações educacionais, para nos garantir solo firme ao estudo das imagens vislumbradas por Estevão (2004).

1.3 Modelos de Organizações

É preciso mencionar que não é tarefa das mais fáceis conceituar organização, vez que ela ganha significados diversos a depender do referencial adotado para seu estudo, e Lima (2011) com muita maestria e perspicácia nos alerta, antes de tudo, que é preciso adotar o termo no plural, modelos organizacionais, na medida em que estes não podem ser resumidos em seu aspecto formal-legal, pois sempre haverá processos dinâmicos ocorrendo em sua estrutura, visto que as organizações são pessoas em interação social.

Nesta perspectiva, o renomado autor propõe que no estudo das organizações se considere os elementos normativos, analíticos/interpretativos, suas construções teóricas, além de vislumbrá-las numa concepção socialmente construída, ou em construção na e pela ação.

Numa visão exclusivamente legalista das organizações, a imagem que se extrai é de uma estrutura estável, com transparência de suas regras e relações de poder, porém, estes

elementos não são suficientes, não oferecem conceito integral, porque desprezam outras relações que são orientadas por ações. E quando ressaltadas essas circunstâncias, as suas análises interpretativas permitem o surgimento de designações como “*paradigmas, perspectivas, abordagens, imagens e metáforas, faces, configurações*, entre outras” (Lima, 2011, p. 105).

Estas teorias organizacionais imprimem importantes influências na construção e interpretação da escola, visto que, por vezes, são adotadas expressamente como orientadoras de sua política institucional, ou, implicitamente direcionando as decisões e práticas, mas neste caso, são reveladas apenas quando investigadas.

É dizer, como construção teórica, é preciso distinguir dois modelos organizacionais, o normativo, onde há o predomínio da norma formal, embora não exclusivo deste modelo; e os analíticos que permitem interpretações de elementos empíricos, imagens, particularidades do contexto escolar, que aguçam o desenvolvimento de várias metáforas organizacionais, tais como anarquia organizada, sistema debilmente articulado, entre outros exemplos.

Não obstante aludida divisão, Gonçalves (2014) propõe duas categorias estruturais de organização escolar, a formal e a informal. A primeira, que se assemelha à normativa, é caracterizada pela existência de regulamentos, departamentos, órgãos previamente definidos pela administração, de modo que o regramento legal trata de tudo que diz respeito à estrutura e funcionamento escolar. A informal é marcada pelas relações sociais que ocorrem no âmbito das escolas, que inevitavelmente proporcionam influências nas decisões, nas vivências e no modo de ver a instituição, e que, portanto, não está posta nos preceitos normativos.

Diante dos numerosos modelos organizacionais extraídos de estudos analíticos ou normativos, bem como da constante renovação, alteração, reestruturação das realidades escolares que promovem a feitura de novas configurações organizacionais, faz necessário o apanhado de um quantitativo de modelos que ofereçam elementos importantes de análise ou se assemelham em alguns pontos às metáforas criadas por Estêvão, visto que não seria razoável, e fugiria da proposta do presente trabalho, realizar uma abordagem que tentasse abranger a todos. E no intuito de melhor debater e alicerçar o estudo das imagens propostas por Estêvão será realizada a análise dos seguintes modelos: burocrático racional, político, comunitário, ambiguidade e a escola como empresa.

Uma vez revisitados os mencionados modelos organizacionais, em seguida serão analisadas as metáforas organizacionais vislumbradas mais tarde por Estêvão (2004), quais sejam, mundo cívico, mundo doméstico, mundo industrial, mundo mercantil e mundo mundial. Numa demonstração de que “enquanto construções sociais, os modelos

organizacionais são por natureza plurais, diversificados, dinâmicos” e “construídos e reconstruídos pelos atores envolvidos” (Lima, 2011, p. 124), e por isto, aptos a orientarem as políticas institucionais e possíveis de serem desocultados quando presentes nas organizações escolares.

1.3.1 Escola como burocracia racional

É preciso salientar que o modelo burocrático foi idealizado por Max Weber como forma de organizar a sociedade no final do século XIX, bem como impor padrões a serem seguidos em entidades organizacionais. É dizer, o sistema idealizado estava sedimentado em normas que tudo regula, na medida em que prescreve as mais variadas situações e soluções (Pereira, 2011).

Weber (1999) proporciona em sua obra passagens históricas, vivências culturais e fundamentos religiosos com o intuito de conferir alicerce a sua teoria de racionalidade burocrática. E com maestria, consegue desenvolver fortes argumentos para fundamentar uma política alinhavada em objetivos de controle social, por entender que todas as áreas da ação social são influenciadas por um complexo de dominação, isto é, por uma estrutura que molda as ações sociais em busca de uma finalidade, vez que entende que a dominação é uma espécie de poder.

Assim, sem olvidar da existência de variados tipos de dominação, por ser uma forma de controle comportamental de alguém sobre terceiros, o autor ressalta que há dois tipos que são radicalmente opostos, quais sejam, o primeiro, em que é oriundo de diversos interesses e que denota uma situação de monopólio, que pode ser exemplificado pela monopolização de mercado; e o segundo, em que se manifesta pelo exercício de autoridade, isto é, por um dever de obediência, facilmente percebido nas relações familiares e na esfera administrativa. Sendo que, utiliza o referido contraste para demonstrar que a regulamentação de condutas é a melhor forma de controle, visto que

A dominação puramente condicionada pela situação de mercado ou por situações de interesses pode ser sentida, precisamente por sua falta de regulamentos, como algo muito mais opressivo do que uma autoridade expressamente regulamentada na forma de determinados deveres de obediência (Weber, 1999, p. 191).

E complementa dizendo:

A "dominação" nos interessa aqui, em primeiro lugar, sob o aspecto de sua vinculação à "administração". Toda dominação manifesta-se e funciona como administração. Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém (Weber, 1999, p. 193).

Segundo Estêvão (2001), é possível perceber que a teoria de Max Weber está balizada em questões de racionalidade e de dominação, vez que a organização é pensada como um problema essencialmente político, na medida em que impõe regras alicerçadas em diretrizes racionais para consecução de uma dominação de aparência legítima. De modo, que os comportamentos dos membros da organização estão em segundo plano, na medida em que são previamente determinados por regras que desprezam suas vivências ou qualidades pessoais, isto é, na organização burocrática exige-se distinção entre a estrutura formal e a constituída por seus membros, uma vez que as condutas precisam ser moldadas racionalmente para que alcancem as metas almejadas.

Esta superioridade técnica pensada por Weber (1999) é que justifica o avanço da organização burocrática, porque a

Precisão, rapidez, univocidade, conhecimento da documentação, continuidade, discricção, uniformidade, subordinação rigorosa, diminuição de atritos e custos materiais e pessoais alcançam o ótimo numa administração rigorosamente burocrática (especialmente monocrática) exercida por funcionários individuais treinados, em comparação a todas as formas colegiais ou exercidas como atividade honorária ou acessória (Weber, 1999, p. 212).

Ademais, não basta apenas a racionalidade do controle sobre os trabalhos para garantir a "calculabilidade" reclamada pela vida moderna, exige-se também a desumanização para obtenção da perfeição, pois que "a eliminação do amor, do ódio e de todos os elementos sentimentais, puramente pessoais e, de modo geral, irracionais, que se subtraem ao cálculo, na execução das tarefas oficiais" (Weber, 1999, p. 214).

Lima (2011) observa que a racionalidade não é particularidade do modelo burocrático, mas que nele é encontrada a forma mais pura de modelo racional. E em seu estudo, adotou a terminologia burocracia para teorizar a racionalidade que não está adstrita ao seu aspecto meramente normativo, à semelhança do que ocorre com outros modelos, a saber, taylorismo e escola clássica. E não obstante isto, quanto à dominação, acresce que ela ocorre por meio da imposição legal, que garante firmeza, confiabilidade, entre outras peculiaridades que a distancia da instabilidade.

No concernente ao conjunto de características presentes no modelo burocrático de Weber, é possível citar as de maior relevo, quais sejam, centralizações de poderes em todos os setores pertencentes à estrutura hierarquizada; trabalho focado em metas; exacerbado apego ao formalismo; racionalidade e centralização de decisão; e a prestação de serviço de modo profissional (Estêvão, 2001, 1995).

Realça Lima (2011) que os diversos modelos que surgiram ao se espelharam na burocracia racional de Weber tendem a focar seus esforços em três características que orientam o funcionamento das organizações, quais sejam, os objetivos, a racionalidade e os processos de tomada de decisões. Contudo, os objetivos organizacionais estão presentes em todos, e por isto os alçou à categoria de pressuposto do modelo burocrático. Assim, referida característica deixa clarividente que a racionalidade burocrática é uma racionalidade técnica.

É precisamente uma certa clareza e um certo grau de consensualidade em torno dos objetivos (e também de uma tecnologia relativamente certa e estável) que possibilitam a existência de um sistema de preferências completo e consciente, a partir do qual é possível conhecer virtualmente todas as alternativas ou escolhas possíveis e prever as consequências, isto é, decidir racionalmente – decidir intencionalmente de forma a alcançar certas finalidades, através de meios técnicos e de conhecimentos (Lima, 2011, p. 27).

O modelo burocrático racional também é adotado em organizações escolares, e nelas apresenta as seguintes características: predominância de normas de conteúdo abstrato e rígidas; estrutura formal hierarquizada; planejamento na tomada de decisão; estabilidade; objetivos e tecnologias coerentes com as ações da organização. O que permite vislumbrar que as escolas alicerçadas nestes substratos apresentam perfis comportamentais estáveis e estrutura com metas e especializações de contornos similares às grandes organizações burocráticas (Lima, 2011).

São de devida relevância os apontamentos de Estêvão (2001) sobre os elementos caracterizadores da escola burocratizada, a saber: objetivos claros que dirigem o funcionamento organizacional; metas estabelecidas por setores hierárquicos superiores aos executores, tais como, professorado e demais atores escolares; processos decisórios obedientes ao modelo racional de resolução de conflitos; controle mediante adoção de normas; e essencialmente fechado, porque há nítida distinção entre o que é política e administração.

O autor foi além e aprofundou a análise do modelo burocrático em sua aplicação às escolas públicas e privadas. E neste diapasão, comenta que as públicas geralmente são

organizadas por diretrizes intrinsecamente burocráticas, e que levada ao exagero, apresenta um “disfuncionamento”, por defender um sistema universalizado da racionalidade e por desprezar as especificidades racionais de cada escola. E por esta circunstância tem um processo de comunicação e inovação menos aguçado. Já as escolas privadas, orientadas em atender um mercado consumidor, são mais competitivas, flexíveis e buscam a eficiência, de modo que estão mais propensas em experimentar o novo.

O comparativo não restou resumido naqueles pontos, Estêvão (2001) asseverou que as organizações escolares privadas são menos burocráticas que as escolas públicas, porém, aquelas funcionam, não raras vezes, com estrutura que se assemelha às adotadas nas organizações burocráticas, de sorte que fica perceptível a concentração de poder em órgãos incumbidos de fazer penetrar sua autoridade com profundidade e sem desvios em todos os setores da organização. E por consequência da busca pela eficiência, a centralização do poder de comando torna-se mais nítida nas organizações privadas.

Também, esclareceu que as escolas privadas são por vezes mais fechadas, e por isso, menos propensas às influências externas, bem como, internamente, apresentam dinâmicas pautadas numa racionalidade previsível. Desta feita, referidos aspectos afastam ideologias heterogêneas do âmbito da organização.

No dizer de Lima (2011), o estudo do modelo burocrático é concentrado predominantemente no estudo de sua estrutura formalmente legalizada, isto é, em textos de leis que organizam o funcionamento da entidade. Por esta circunstância é um modelo que pouco contribui para o entendimento dos processos dinâmicos que ocorrem no bojo da organização escolar, pois que a estrutura informal é desprezada, e portanto, há uma desconexão entre a organização idealizada e a realidade. Assim, o modelo burocrático racional é “analiticamente insuficiente, repetimos, para a explicação sociológica da estruturação e funcionamento das organizações educativas” (Estêvão, 2001, p. 183).

1.3.2 Escola como arena política

Numa perspectiva mais dinâmica das relações organizacionais, o modelo político adota um viés oposto ao estudado no modelo burocrático, uma vez que transita nas dimensões das relações sociais, haja vista existir em todas as organizações atividades políticas que não se traduzem exclusivamente no poder emanado de uma autoridade formal. Assim, as relações conflituosas marcadas por lutas e processos de negociações entre os atores ou grupos para

consecução de metas e definições de objetivos são importantes para as constantes mudanças de rumos das instituições (Estêvão, 2001).

É de se notar que as organizações políticas assumem definições diversas, tal como arena política, porque são formadas por pessoas ou grupos com variados interesses e atração pelo poder. Desta feita, são modelos organizacionais marcados por conflitos e, também, por certa comunhão, pois há em suas configurações indivíduos de origens, valores, visões sociais, entre outros aspectos, diferentes, mas que em dado momento compartilham as mesmas ideias como forma de partilhar recursos e dividir poder.

Quando aplicado às organizações escolares, é possível entendê-lo como uma versão menor do contexto macrossocial, haja vista que as deliberações decorrem de um processo de negociação influenciado pelo poder que diferentes grupos ou sujeitos detêm (Gonçalves, 2014).

Morgan (2007 como citado em Orlando, 2014, p. 144) ver semelhança do modelo político a uma forma de governo, em que as negociações políticas são tratativas para se acomodarem interesses, vejamos:

Normalmente esse tipo de organização se assemelha a uma forma de governo, onde se pratica política e “arranjos”, que são caminhos para se conquistar a satisfação de interesses. Grupos são naturalmente formados e procuram atingir uma autoridade formal dentro da organização através do controle de determinados recursos que sejam relevantes em relação à influência no processo decisório, do monopólio de informações importantes e no conhecimento alcançado. (Orlando, 2014, p. 144).

Frisa Estêvão (2001), que num estado de abundância de recursos é possível encontrar um ambiente de calma ou de pouco conflito na seara organizacional, mas que isto não subsiste quando se vive na escassez, onde, então, os grupos tendem a aplicar suas forças para que sejam satisfeitos prioritariamente seus interesses.

E acrescenta ainda, que o modelo político pode ser seguido nas escolas privadas, uma vez que são verificadas dinâmicas organizacionais de negociação, conflito, disputa por poder entre grupos ou indivíduos.

1.3.3 Escola como comunidade

Nesta metáfora organizacional verifica-se um sistema marcado pelo cooperativismo, onde há uma estrutura informal que visa proteger seus atores, e que permite que estes sejam protagonistas na administração da organização. E assim, constrói-se uma imagem de

integração, na medida em que eles assimilam objetivos comuns que proporcionam um clima harmonioso na organização, isto é, um clima organizacional que é alicerçado pelos valores de consideração, partilha, excelência, tradição, entre outros, que reservam para segundo plano a busca pelo poder (Estêvão, 2001).

Por conta da referida postura, é possível perceber que não há uma incessante busca pela produtividade, mas uma agregação de esforços para o alcance dos objetivos traçados para organização, embora isto não elimine a disputa pelo poder, apenas torna-a menos nítida, na medida em que é reforçada uma postura de tomada de decisão por negociação. Mas não obstante isto, soma-se a estes fatores, outras características que proporcionam que o estudado modelo organizacional seja democrático, quais sejam, seleção de pessoal que compartilha o mesmo sentimento de unidade; que advoga os valores da solidariedade; mínima divisão do trabalho; e que prima pelo informalismo.

Estêvão (2001) também encontra referências a este modelo nas organizações missionárias, em que é quase inexistente uma politização interna, pois é percebida uma doutrina de socialização e lealdade. Sendo, ademais, visto como embasamento teórico para o denominado clima organizacional, por ser basilado em valores de consideração, tradição, que por vezes tendem a ocultar sistemas de controle.

Orlando (2014) corrobora ressaltando que as organizações são formadas por pessoas com formação de vida diferentes, que lhes permitem ter, por exemplo, variadas crenças, valores, mas que necessitam compartilhar consensuais virtudes para consecução dos objetivos da organização. Sendo um enorme desafio harmonizar exemplificadas acepções pessoais aos interesses da organização.

Para tanto, faz o alerta, citando entendimento de Morgan (2007 como citado em Orlando, 2014, p. 142), que o perigo de se criar uma cultura organizacional única que represente a instituição está no fato de se esconder práticas ideológicas, que se apresentam como sistemas motivacionais, mas que visam o controle de pessoas. Isto é, deve-se evitar que este controle dê ensejo ao aparecimento de uma nova cultura capaz de aprisionar os indivíduos à organização.

Fleury (1991) também observa a necessidade de politizar o conceito de cultura organizacional, vez que esta, além de criar uma identidade à organização, também é capaz de ocultar ou instrumentalizar relações de dominação.

Cultura organizacional é um conjunto de valores e pressupostos básicos, expressos em elementos simbólicos, que em sua capacidade de ordenar, atribuir significações,

construir a identidade organizacional, tanto agem como elementos de comunicação e consenso, como ocultam e instrumentalizam as relações de dominação (Fleury, 1991, p. 6).

E em complemento, Sainsaulieu (1987 como citado em Fleury, 1991, p. 6), aponta que a cultura organizacional forte pode encobrir valores representativos da maioria dos membros de uma organização, de modo a prejudicar suas reivindicações profissionais e trabalhistas. Por conta disto, idealiza uma organização partilhada por todos e que cultive a sociabilidade e uma identidade perante a sociedade, isto é, que seja “estruturada de representações, valores, normas e símbolos, cuja lógica interna seja suficientemente independente de outras instituições como a família, Estado, escola ou religião” (Fleury, 1991, p. 6).

E para sedimentar a reflexão sobre a cultura organizacional, Martin e Mayerson (1987 como citado em Vale, 1996, pp. 20-21) indicam três paradigmas para uma melhor análise da dinâmica das relações organizacionais, quais sejam, o paradigma da integração, da fragmentação e da diferenciação. O primeiro, da integração, tem por características o consenso, o compartilhamento das mesmas opiniões pelos membros do grupo, vez que confere ao líder da organização a criação da cultura. O segundo paradigma, da fragmentação, é marcado pela confusão, pela falta de clareza no bojo da organização, é dizer, a organização é descrita como ambígua, na medida em que o consenso convive com a confusão, e assim, apresenta manifestações culturais inconsistentes, difusas e complexas. O terceiro paradigma, da diferenciação, é caracterizado também por manifestações culturais inconsistentes, pela falta de consenso, e pela negação de líderes como únicos criadores de cultura. No entanto, as divisões de trabalho, as hierarquias, entre outras relações que geram distinções em seu bojo fazem surgir as subculturas, que também têm a capacidade de orientar a organização através das influências externas trazidas por seus integrantes. Deste feita, lembram as autoras, que nestas relações organizacionais somente é possível visualizar manifestações culturais de consenso e uniformidade no âmbito das subculturas.

Nestes termos, fica clarividente a importância do estudo, mesmo que em apertada síntese, da cultura organizacional como influenciadora das relações perpetradas no âmbito das organizações, mormente daquelas em que se vislumbre o caráter comunitário.

1.3.4 Escola como modelo de ambiguidade

Em contraponto ao modelo burocrático, o modelo da ambiguidade confere menor rigidez e ordem no âmbito da organização, isto é, os departamentos pertencentes a sua estrutura nem sempre se conectam e há uma deficiência de controle. Assim, percebe-se a inexistência de similitude no que se produz em cada nível estrutural (Estêvão, 2001).

Há outras metáforas citadas pela doutrina, tais como, anarquia organizada, caixote de lixo, sistema debilmente articulado, que decorrem do modelo da ambiguidade, e que trazem características importantes para sua melhor descrição, quais sejam, tecnologias pouco entendidas pelos atores da organização que o fazem operar por tentativa-erro, na medida em que os processos não são por eles compreendidos; objetivos inconsistentes ou quase não definidos, que fazem com que os membros da organização ajam movidos por preferências que se apresentam em cada ação, e não por um parâmetro preferencial da instituição; e participação fluida, que significa menor rigidez quanto ao número de participantes em cada tarefa da organização, o que permite reiteradas alterações de nortes decisórios (Lima, 2011). Diante disto, acrescenta Estêvão (2001), neste modelo há a impressão que os problemas são solucionados por mecanismos dissociados da área de decisão, em face do distanciamento entre o que se pratica e os processos racionais de controle e regulação da organização.

Estêvão (1994) reforça as características do modelo estudado por meio da metáfora do sistema debilmente articulado, vejamos:

Estes sistemas enquanto debilmente articulados não são, portanto, dinâmicos, e seu processo de diferenciação produz apenas unidades não especializadas, auto-organizadas e de baixa integração, tornando-os, conseqüentemente, mais independentes do ambiente e, daí, menos predispostos a reações excessivas, para além de reduzirem a necessidade de mudanças em larga escala, devido precisamente à sua adaptabilidade (Estêvão, 1994, p. 98).

Lima (2011) diz que o modelo em comento não pode ser visto como algo problemático ou de apreciação negativa e, embora não seja possível utilizá-lo como referencial único para explicar todas as organizações, é percebida sua eficiência quando comparado ao modelo burocrático racional, visto que este não consegue resolver todas as questões apresentadas à organização, vez que suas normas não dispõem de respostas para tudo, na medida em que “não se sabe muitas das vezes qual é a questão, em termos de problemas organizacionais, se não quando se conhece a resposta” (Lima, 2011, p. 37).

Caminha no mesmo sentido Estêvão (2001) ao vislumbrar que o referido modelo é dotado de uma racionalidade que contempla a imprevisibilidade, vez que há certo afastamento de condutas ou procedimentos rotineiros da organização.

Ademais, este modelo é ainda percebido em organizações escolares porque apresentam, por vezes, desconexão entre seus membros, é dizer, não obstante a existência de ligações circunstanciais entre eles, há um distanciamento natural entre as suas atividades, a exemplo: das relações entre professores e diretores, professores e alunos, professores e professores, entre outras, porque todos intencionam defenderem suas autonomias (Lima, 2011).

Por fim, o modelo da anarquia organizada tende a desafiar o modelo bem estruturado da burocracia racional, porque é apto a explicar fenômenos encontrados na estrutura organizacional que não é possível dispor de uma explicação aparente, uma vez que o sistema exige certa dose de experimentação em algumas tomadas de decisões (Lima, 2011).

1.3.5 Escola como empresa

A imagem de escola que se apresenta como empresa tem suas bases teóricas em modelos de organização industrial de Frederik Taylor e Henri Fayol, que a vislumbram como unidade produtiva vocacionada para reprodução da educação, em que o aluno é o produto a ser moldado (Falcão, 2013).

Lima (2011) e Falcão (2013) citam algumas características das teorias organizacionais e administrativas difundidas no século XX por Frederik Taylor e Henri Fayol que são importantes para análise da metáfora em estudo, quais sejam, divisão do trabalho com especialização de cargos e funções; uma administração de base científica; seleção e formação de trabalhadores mediante fundamentos científicos; racionalidade, eficiência, e eficácia para consecução de melhor custo-benefício; uniformização e padronização de processos; planejamento dos objetivos que a organização pretende alcançar; cronometria do tempo de cada tarefa; e incentivo salarial.

Desta feita, no modelo de escola como empresa é percebida uma estrutura organizacional orientada para atender interesses de mercado, de sorte que a organização é moldada estrategicamente para satisfazer as demandas por produtos e serviços de sua clientela. E assim, assume um discurso econômico próprio e do mundo privado para justificar suas estratégias e a maleabilidade de sua estrutura (Estêvão, 2001).

Segundo Estêvão (2001), as escolas privadas tendem a apresentar semelhantes características do analisado modelo, pois há um maior apego à eficiência, à busca pela diferenciação, à concorrência e ao menor custo, de modo a projetar um ideia de liberdade de escolha à clientela.

E essa circunstância fomenta uma rivalidade concorrencial entre as escolas privadas e públicas, que resulta num distanciamento de controle estatal sobre a atividade, uma vez que é dada à sociedade a possibilidade de alijar do mercado as organizações ineficientes. O que permite também que as tomadas de decisões das organizações escolares sejam influenciadas pelos rumos escolhidos pelo mercado, na medida em que devem atenção às suas solicitações e anseios (Estêvão, 2001).

Não obstante isto, as mencionadas influências mercadológicas fomentam uma especialização das escolas privadas, haja vista a necessidade de oferecer ao público consumidor um serviço ou produto que inspire qualidade e que satisfaça sua singularidade.

Para concluir, vale ressaltar que, embora numa roupagem mais sofisticada ou em menor grau de exigência, a teoria de Frederik Taylor é revisitada por ideológicos da imagem de escola como empresa.

1.4 A escola e suas imagens na perspectiva de Estêvão (2004)

É de relevante importância para a completude da sociologia das organizações o estudo de modelos, imagens ou metáforas, por revelarem olhares diferentes de uma mesma escola, na medida em que os fenômenos investigados no bojo de sua estrutura desnudam suas estratégias, objetivos e funções. Contudo, não se olvida a possibilidade, também, de se encontrar variados modelos organizacionais numa mesma escola, visto que são, por natureza, plurais e diversificados.

As imagens organizacionais propostas por Estêvão (2004) guardam similitude às vislumbradas por outros teóricos, contudo, com elas não se confundem, nem é possível enquadrá-las por completo em modelos antes estudados, porque o autor reservou o estudo de suas metáforas em balizas de substratos de justiça, grandezas e valores presentes em variados mundos.

Estêvão (2004), ao revisar três perspectivas de justiça, quais sejam, universalista, plural e radical, traçou parâmetros principiológicos de justiça para analisar a organização escolar mediante cinco metáforas: mundo cívico, doméstico, mercantil, industrial e mundial.

E é através da perspectiva pluralista que Estêvão (2004) justifica sua teoria, vez que entende que organização escolar é um lugar em vários mundos, e que é preciso organizar os compromissos que neles ocorrem, porque em cada um, há uma ordem de grandeza a ser considerada. Com isso, os acordos e convenções devem obedecer aos princípios que são

defendidos em cada mundo. E nestes termos, por exemplo, o mundo da opinião, o mundo doméstico, o mundo cívico, entre outros, são orientados por um

. . . modo de generalização e de argumentação, com seus modos de conhecimento do mundo social, com sua ordem legítima (isto é, com uma ordem que define quer as relações entre pessoas, quer os benefícios, satisfações e sacrifícios específicos), com as suas posições de poder, com os seus comportamentos adequados, com as suas lógicas de denúncia, de cidadania, de exclusão, de grandeza, de pequenez . . . (Estêvão, 2004, pp. 23-24).

Assim sendo, cada mundo adota definições peculiares de justiça, de valores, de grandezas, entre outros elementos, onde não se permite qualquer relativismo. É dizer, na escola é possível ter diferentes visões de mundo, de definições de bem comum e de princípios de justiça, porque cada mundo está numa relação crítica face ao outro. A aplicação de grandezas ou pressupostos de um mundo num outro, leva a injustiça, pois o que é justo para um, pode não ser para outro, na medida em que “cada mundo aponta para critérios diferentes de justiça, para valorizações diferentes das acções” (Estêvão, 2004, p. 27).

E para adequar às novas tendências da sociologia das organizações, Estêvão (2004) concentrou seu estudo em cinco mundos encontrados no bojo de uma organização escolar, quais sejam, o mundo doméstico, o mundo industrial, o mundo mercantil, o mundo cívico e o mundo mundial ou transnacional, cuja figura a seguir representa bem o sistema proposto:

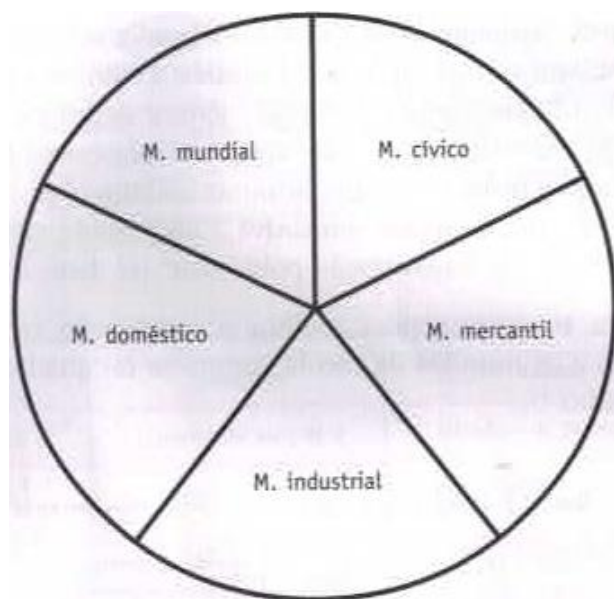


Figura 2: Representação da escola como lugar de vários mundos
Fonte: Recuperado de “Educação, justiça e democracia: estudo sobre as geografias da justiça em educação”, C. A. V., Estêvão, 2004, São Paulo, Cortez, p. 53.

É preciso dizer que o modelo organizacional vislumbrado por Estêvão (2004) visa reforçar as irregularidades e descontinuidade internas nas escolas, bem como as pressões que sofrem de instituições externas, estado, mercado, comunidade, entre outras, que influenciam suas políticas internas.

Assim, o autor assevera que a depender da natureza das atividades desenvolvidas nas organizações escolares, pode-se indicar qual é sua realidade organizacional, uma vez que será percebida a predominância de alguma imagem escolar, tal como, escola cidadã, comunidade educativa ou escola S/A.

Além disso, os mundos escolares em estudo coexistem no ambiente da organização escolar como se estivessem numa arena, em que as diversas visões de princípios, de cidadania, e de justiça se cruzam, de modo a reclamarem a aplicabilidade de critérios distributivos internos de justiça. O que significa dizer, que num mesmo universo ou organização escolar, os seus participantes devem conduzir suas ações de modo a tomar parte dos vários mundos, para que possam dirimir seus conflitos e transitar entre eles num clima de normalidade (Estêvão, 2004).

Alerta Estêvão (2004) que os vários mundos convivem num estado de tensão, mormente, com o mundo cívico, visto que estão em frequentes buscas de suas diferenças e igualdades. E embora os desacordos decorram de conflitos de opinião e divergências de princípios e de justiça, devem fazer opções entre eles porque não há como permanecerem no mesmo plano. E assim diz Estêvão:

Depois, os actores têm de fazer opções, de operar eventualmente traduções (isto é, passar de um mundo a outro mantendo alguma estabilidade apesar de os sistemas de referência mudarem), de desmontar a estruturação dos princípios argumentativos de vários mundos e suas justiças, desocultando deste modo as lógicas, por exemplo, de domesticação, de empresarialização, de linguagem social, de mercantilização, de globalização (Estevão, 2004, p. 57).

E para consecução de uma solução para os aludidos conflitos, os mundos devem fazer uso de algumas estratégias que dependem da dimensão da celeuma, ou seja, se ocorrido dentro de um mesmo mundo, é necessário encontrar em seu âmbito um princípio superior, ou recorrer aos princípios de outro mundo; caso a contenda envolva vários mundos, deve-se classificar as propostas tendo como referência um dos mundos, ou fazer um acordo, ou adotar um bem comum, ou ainda, buscar a solução num mundo que não participa da controvérsia.

Feitas as devidas abordagens pertinentes e que interessam a todos os mundos, faz-se necessário o estudo particularizado a cada um deles. Antes, porém, é preciso demonstrar em figura quais são as imagens e justiças que cada mundo possui.

Mundos	Imagens	Justiça
Doméstico	Comunidade educativa	Privada e de proximidade
Industrial	Empresa educativa	Da eficiência e da eficácia
Cívico	Escola cidadã	Igualitária e solidária
Mercantil	Escola S/A	Individual e concorrencial
Mundial	Escola polifônica	Mundial e conexionista

Figura 3: Relação entre mundos, imagens organizacionais e justiça.

Fonte: Recuperado de “*Educação, justiça e democracia: estudo sobre as geografias da justiça em educação*”, C. A. V., Estêvão, 2004, São Paulo, Cortez, p. 55.

O mundo doméstico perspectiva uma imagem de comunidade educativa, bem com adota a justiça privada e de proximidade, isto é, que aponta para os direitos individuais de intimidade, de modo que, se for levado em consideração o insucesso escolar, como parâmetro de aferição de justiça, será ele entendido como injusto. Porque a escola não consegue analisar as seguintes razões: “não foram tidos na devida conta os constrangimentos sócio-culturais da família e as condições do meio ou (más) companhias do aluno ou ainda os aspectos subjectivos da avaliação” (Estêvão, 2004, p. 59).

Na seara de parâmetros pedagógicos, adota referido mundo uma pedagogia intimista, intencionada com o saber-ser, formadora de caráter, entre outras, que o faz guardar certa similitude com algumas características da metáfora de escola como comunidade, tal como a solidariedade, mas com ela não se confunde.

O mundo industrial, por sua vez, dá à organização escolar uma imagem acentuada de empresa educativa, na qual se advoga a justiça da eficiência e da eficácia, de modo que o insucesso escolar é debitado ao aluno como resultado de sua “frieza ou indiferença em relação aos testes” (Estêvão, 2004, p. 59), portanto, justificável. Além de apresentar algumas características que o fazem em algum ponto apresentar traços comuns com a metáfora de escola como empresa, a saber: voltada para meritocracia e técnica; com o saber fazer; com a performance; que resolva problemas, entre outras.

No mundo mercantil identifica-se a imagem de escola S/A. Neste mundo, entende-se por justo à busca pelo individualismo, pois o aluno precisa alcançar níveis mais elevados do saber para se distanciar dos demais, bem como, por ser um ensino em que os objetivos são traçados para superar a concorrência. De sorte que, a justiça que é adotada por este mundo,

entende que o insucesso escolar é algo inevitável, vez que “à falta de estímulo os alunos acabam por não interiorizar esquemas competitivos devido, em grande medida, às exageradas preocupações por um tratamento igualitário por parte dos professores” (Estêvão, 2004, p. 59).

Com isso, fica clarividente o realce conferido à privatização da justiça, por se adotar uma desigualdade legítima e objetivar políticas restritivas de direitos, vez que este mundo está alinhado aos ditames neoliberais, que faz disseminar a “MacDonaldização” nas organizações escolares (Estêvão, 2004). Sem esquecer que também possui perfis pedagógicos muito similares ao modelo de escola como empresa.

O mundo mundial ou transnacional é entendido como escola polifônica, que adota a justiça mundial e conexionista. É dizer, com a globalização as organizações escolares tendem a alterar seus sistemas de ensino com o objetivo de atender os padrões de qualidades exigidos internacionalmente. Assim, o ensino se afasta do protecionismo acobertado pelo discurso do bem comum, para satisfazer necessidades de cunho econômico, de modo a ser visto como mercadoria. E assim diz Estêvão (2009):

Estes processos passam pela criação de escolas de iniciativa empresarial, desburocratizada, descentralizadas e mais autônomas, escolas internacionais, patrocínios privados, novas parcerias público-privadas, penetração curricular por tendências globais e produção de materiais educativos, com o desenvolvimento de uma pedagogia tecnologicamente mediada, com a reorganização da educação básica e secundária e formação de professores (que corresponde às capacidades e competências requeridas pelos trabalhadores num mundo globalizado), com mercantilização da educação superior (Estêvão, 2009, p. 42).

Esta concepção de escola é basilada numa justiça que pensa a redistribuição e o reconhecimento cultural não mais somente no espaço territorial nacional e aos cidadãos nacionais, mas em escala mundial.

Por fim, o mundo cívico é concebido nas escolas que transparecem uma imagem de cidadania, pois nelas são aplicados os princípios da igualdade e solidariedade. E neste particular de justiça, a maioria dos autores invocados por Estêvão (2004) concebem a ideia de igualdade em seu sentido plural ou complexo, vez que o sentido único implica tratar os alunos como carecedores de iguais necessidades, bem como impede exercitar a política de reconhecimento (relacionadas às diferenças de gênero, religião, etnia, entre outras). Contudo, Estêvão (2004) entende que não é possível se desvencilhar de uma visão mais radical e redistributiva de igualdade, pois que

A opção pelos princípios superiores do mundo cívico é, do meu ponto de vista, aquela que melhor acolhe a dialética universalista/contextualista da justiça e a definição da pessoa como sujeito que argumenta; é aquela que mais de acordo está com as exigências da democracia radical, ou seja, com a experiência da justiça entendida como institucionalização da igualdade e da liberdade (Estêvão, 2004, p. 90).

Ademais, a escola cidadã apresenta características pedagógicas que se inclina para o cívico, na medida em que está alinhada às regras oficialmente estabelecidas para educação, bem como, por ter “ideias claras, valorizadora do saber e da palavra” (Estêvão, 2004, p. 60). De modo que, a justiça visualizada para o insucesso escolar é justificada pela compreensão, porque os professores ainda estão presos às práticas elitistas, embora o ensino tenha se massificado. Assim, a participação do aluno não é levada em consideração nos processos avaliativos dos docentes.

E ainda navegando pela lógica da justiça, o mundo cívico precisa seguir uma visão crítica capaz de delatar uma política ou administração colonizadora da sociedade, de sorte que a organização escolar alcance um referencial mais democrático, para que seja compreendida como escola cidadã. Em outras palavras, quando o mundo cívico é alicerçado nos princípios da liberdade e igualdade, os atores escolares conseguem denunciar todas as formas de opressões e violências. Desta feita, a justiça do mundo cívico é entendida como justiça da “redistribuição, do reconhecimento, da representação igualitária dos interesses, da participação” (Estêvão, 2004, p. 129).

No capítulo que se inaugura, abordou-se a metodologia adotada neste trabalho.

CAPÍTULO 2. METODOLOGIA

Prodanov e Freitas consideram que por meio da metodologia é que se “examina, descreve e avalia métodos e técnicas de pesquisa que possibilitam a coleta e o processamento de informações, visando ao encaminhamento e à resolução de problemas e/ou questões de investigação” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 14).

Abordou-se neste capítulo do trabalho as técnicas e os métodos aplicados para o levantamento de dados imprescindíveis à pesquisa proposta, de sorte que, ao final, sejam confirmadas ou negadas as hipóteses levantadas, quais sejam, uso da WebQuest auxilia o professor a desenvolver uma prática profissional reflexiva e crítica; e por meio de uma reflexão crítica subsidiada pela estratégia WebQuest é possível promover a imagem organizacional de escola cidadã na faculdade privada Machado de Assis.

2.1 Delineamento da pesquisa

Para o alcance das respostas necessárias à solução da investigação acima proposta, selecionou-se métodos adequados à abordagem de todas as questões que conduzem a um correto resultado da pesquisa, isto é, para solucionar as seguintes perguntas: de que maneira o professor orienta os alunos na construção e reconstrução do conhecimento a partir da metodologia WebQuest? Que práticas reflexivas (individual, coletiva ou crítica) podem ser promovidas com o uso da metodologia WebQuest? A imagem organizacional de “escola cidadã” é trabalhada pelo professor ao usar de forma reflexiva a metodologia WebQuest?

Método é um procedimento em que o pesquisador deve seguir, para que consiga atingir uma finalidade, que no particular das pesquisas científicas, é o conhecimento, ou seja, “é um conjunto de procedimentos adotados com o propósito de atingir o conhecimento” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 24).

Ademais, nesta dissertação, como forma de se atingir integralmente o que se propõe, utilizou-se do procedimento de estudo de campo alinhavado à pesquisa exploratória, sem prejuízo de abordagens qualitativas e quantitativas que os objetos investigados exigiram.

Como a investigação ocorreu num ambiente natural, os detalhamentos dos fenômenos foram imprescindíveis ao desvelamento dos problemas levantados, de forma que o procedimento de estudo de campo foi o mais adequado nesta pesquisa, na medida em que possibilitou uma averiguação mais aprofundada e esmiuçadora do contexto estudado, que no dizer de Prodanov e Freitas:

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los (Prodanov & Freitas, 2013, p. 59).

Gil (2002) aponta o propósito de estudo de campo que se encaixou perfeitamente ao descortinamento da problemática desta pesquisa, vejamos:

O estudo de campo procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis. . . . estuda-se um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando a interação entre seus componentes Como é desenvolvido no próprio local em que ocorrem os fenômenos, seus resultados costumam ser mais fidedignos. (Gil, 2002, p. 53).

Desta forma, permitiu o estudo de campo examinar o uso da WebQuest em sua contemporaneidade e num contexto complexo, uma vez que era necessário analisar a sua funcionalidade relacionada aos aspectos de teorias pedagógicas. Em outras palavras, aplicou-se o estudo de campo porque utiliza “variadas técnicas de coleta de dados que, nesse tipo de pesquisa, os procedimentos de análise costumam ser predominantemente qualitativos” (Gil, 2002, p. 133).

No concernente à pesquisa exploratória, sua escolha deveu-se ao fato dela proporcionar uma maior familiaridade ao objeto investigado, de sorte a ofertar ao investigador uma ampla descoberta do fenômeno estudado ou o aprimoramento de ideias (GIL, 2002).

Prodanov e Freitas (2013) também ressaltam que as pesquisas exploratórias podem ser usadas em investigações que se busquem resultados quantitativos e qualitativos, bem com possuem um planejamento flexível, de sorte a estudar o tema pesquisado sob diversos referenciais.

A pesquisa qualitativa amoldou-se perfeitamente ao objetivo almejado, uma vez que traduziu a realidade que não pôde ser mensurada, mas retratada em sua particularidade. Ora, saber que forma de reflexão e qual imagem organizacional o professor consegue trabalhar através da metodologia WebQuest, exige-se um mergulho profundo na realidade estudada para extrair os valores, significados, atitudes que não podem ser quantificadas. E é nesse sentido que brilhantemente assevera Maria Cecília de Souza Minayo em seu texto:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com o nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes. (Minayo, 2009, p. 21).

É preciso dizer ainda, nos adendos de Tonelli (2012), que a pesquisa qualitativa busca aferir os fenômenos que se propõe estudar no meio em que eles naturalmente ocorrem, de modo a garantir uma descrição holística da realidade. Diante disto, a autora aponta as suas principais características:

- Estudar as qualidades do objeto ou fenômenos;
- Buscar o sentido atribuído pelas pessoas aos objetos, fenômenos ou processos;
- Estar mais próxima do objeto de estudo;
- Oferecer uma descrição da realidade;
- Interpretar processos de interação entre as pessoas e os objetos;
- Compreender o fenômeno como um todo e não apenas as suas partes;
- Ter forte vocação humanista (Tonelli, 2012, p. 121).

Assim, a pesquisa qualitativa é uma ferramenta importante em trabalhos que visem à descrição pormenorizada de questões complexas da realidade social, de modo a proporcionar ao pesquisador a exploração de cotidianos para obtenção de conhecimentos sobre os fenômenos estudados e de sorte a lhe permitir elaborar teorias.

Não obstante o lastro significativo que aludida abordagem proporciona, utilizou-se do estudo quantitativo em alguns aspectos desta pesquisa, por exemplo: o sexo e idades dos alunos que participaram da pesquisa; o levantamento do número de aprendizagem ativa; os percentuais de flexibilidades individual, coletiva e/ou crítica. Portanto, foi de suma importância o estudo quantitativo como forma de levantar dados numéricos visíveis à pesquisa, até porque o estudo de campo também comporta esta forma.

Com isso, o estudo quantitativo complementa o qualitativo, na medida em que ambos não se excluem, vez que a diferença entre eles reside no foco ou na ênfase dada ao estudo (Tonelli, 2012).

2.2 Plano de coleta

É preciso dizer de antemão que, por ser importante fonte de pesquisa qualitativa, utilizaram-se dados obtidos de fontes primárias, pois que foram coletados numa primeira vez através de questionários, entrevista, e observação da realidade, isto é, “referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (Minayo, 2009, p. 65).

O questionário, a entrevista e a observação são três importantes técnicas para coleta de dados numa pesquisa de estudo de campo, vez que as qualidades dos resultados estão diretamente relacionadas ao uso de pelo menos duas técnicas, nas recomendações prescritos por Gil (2002).

A técnica da observação é aquela em que se extrai tudo aquilo que não é falado, mas que pode ser visto. Para tanto, adotou-se neste trabalho a observação sistemática, pois será realizada de forma planejada e controlada, na medida em que “na observação sistemática, o pesquisador, antes da coleta de dados, elabora um plano específico para a organização e o registro das informações” (Prodanov & Freitas, 2013, p. 104). Mas não foi participativa, uma vez que houve contato com o grupo investigado, mas sem integração, na medida em que não havia o objetivo de modificar o contexto social onde se realizou a pesquisa.

Ademais, através da técnica da observação pôde-se extrair as impressões, as inquietações e os comentários dos alunos antes, durante e depois de se depararem com a atividade mediada pela metodologia tecnológica WebQuest.

Quanto ao questionário, aplicou-se um modelo aos alunos mediante a ferramenta *formulário* elaborado no *Google Drive*, pois nas lições de Prodanov e Freitas:

O questionário é uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). O questionário, numa pesquisa, é instrumento ou programa de coleta de dados. Se sua confecção for feita pelo pesquisador, seu preenchimento será realizado pelo informante ou respondente (Prodanov & Freitas, 2013, p. 108).

No concernente aos tipos de perguntas, fez-se uso de perguntas fechadas e uma aberta, para se averiguar o fenômeno estudado em sua plenitude. E as perguntas fechadas eram de múltipla escolha e de respostas escalonadas. A pergunta de múltipla escolha é aquela em que há várias respostas possíveis à questão, de modo que o respondente pode optar por uma ou certo número de opções, e a pergunta de múltipla escolha escalonada é aquela em que se averigua a intensidade da resposta dada pelo respondente, por se utilizar de nível

hierárquico ou de frequência em que as respostas são enumeradas (Prodanov & Freitas, 2013).

Desta feita, formulou-se para investigação, as exemplificadas perguntas: 1. “aprendi o conteúdo da atividade após refletir com a ajuda de meus colegas: () discordo, () discordo totalmente, () não concordo e nem discordo, () concordo, () concordo totalmente”; 2. “aprendi o conteúdo e refleti criticamente sobre a sua importância para uma transformação da sociedade: () discordo, () discordo totalmente, () não concordo e nem discordo, () concordo, () concordo totalmente”; 3. “Caso entenda que a sua faculdade pode apresentar mais de uma imagem organizacional através da WebQuest, entre as escolhidas por você na questão anterior, há alguma que mais se destacaria ou predominaria, ou todas estariam presentes em igual forma?”.

É preciso dizer ainda, que no questionário preservou-se o anonimato dos inquiridos, na medida em que puderam responder aos questionamentos de forma *online*, uma vez que a inquirição foi respondida através da ferramenta, *formulário*, contida no *Google Drive*.

Após a coleta dos dados por questionário, utilizou-se outra importante técnica no presente trabalho, qual seja, a entrevista, que é aquela em que se coleta dados primários diretamente do entrevistado através de descrições verbais sobre o objeto pesquisado, isto é, oralmente e face a face (Prodanov & Freitas, 2013).

Assim, por meio desta técnica foi possível extrair maiores informações diretamente dos entrevistados sobre a metodologia WebQuest e as possíveis reflexões e imagens organizacionais obtidas por meio dela.

Contudo, antes da realização da entrevista em sala de aula, estruturou-se um formulário como roteiro para facilitar o agrupamento e a análise posterior das respostas, nos seguintes termos: 1. “você entende que a WebQuest o estimulou a buscar informações na internet para resolver o caso investigado na tarefa?”; 2. “a atividade da WebQuest lhe proporcionou uma experiência similar àquelas vividas por profissionais da área do direito?”; 3. “você refletia no que estava fazendo enquanto construía a peça processual?”. Ressalta-se ainda, que as referidas perguntas estavam balizadas nas advertências sugeridas por Gil (2002), a saber:

- a) as questões devem ser diretas (por exemplo: "O que você acha da maconha?") ou indiretas (por exemplo: "Seus amigos são favoráveis à maconha?");
- b) as respostas devem ser formuladas previamente ou devem ser livres?;
- c) os aspectos a que se referem as perguntas são realmente importantes?;
- d) as pessoas possuem conhecimentos suficientes para responder às perguntas?;

- e) as perguntas não sugerem respostas?;
- f) as perguntas não estão elaboradas de forma a sugerir respostas num contexto demasiado pessoal?;
- g) as perguntas não podem provocar resistências, antagonismos ou ressentimentos?;
- h) as palavras empregadas apresentam significação clara e precisa?;
- i) as perguntas não orientam as respostas em determinadas direções?;
- j) as perguntas não estão ordenadas de maneira tal que os pesquisados sejam obrigados a grandes esforços mentais? (Gil, 2002, p. 116).

Também, seguiu-se as recomendações de Prodanov e Freitas (2013), tais como, selecionar quem deveria ser entrevistado, escolher previamente o que precisava ser observado e planejar um método de registro.

Com base nisto, coletou-se as informações numa reunião em que estavam presentes quase todos os alunos investigados, visto que, somente dezesseis alunos, entre os vinte e um daquela turma, se disponibilizaram em participar de uma entrevista grupal em sala de aula. E a escolha desta forma de entrevista visou desinibir os entrevistados, para que, motivados em participar, pudessem fornecer o maior número de informações em suas expressões verbais e corporais. Contudo, os entrevistados foram alertados, previamente, que não seriam identificados, quais eram os objetivos da pesquisa, e que o registro da entrevista seria feito mediante gravação em áudio.

Ademais, a aludida ordem de coleta de dados foi importante, visto que, aplicado o questionário e analisados seus dados, possibilitou-se identificar quais complementos seriam necessários buscar pela entrevista.

Não obstante tudo isto, para obtenção de todos os elementos necessários à investigação, adotou-se também o protocolo proposto por Yin (2001), que inclui as seguintes tarefas:

- Obter acesso a organizações ou a entrevistados-chave.
- Possuir materiais suficientes enquanto estiver no campo – incluindo um computador pessoal, material para escrever, papel, clipes e um local calmo e preestabelecido para tomar notas em particular.
- Desenvolver um procedimento para pedir ajuda e orientação, se necessário for, de pesquisadores ou colegas de outros estudos de caso.
- Estabelecer uma agenda clara das atividades de coleta de dados que se espera que sejam concluídas em períodos especificados de tempo.
- Preparar-se para acontecimentos inesperados, incluindo mudanças na disponibilidade dos entrevistados, assim como alterações no humor e na motivação do pesquisador do estudo de caso (Yin, 2001, p. 94).

A seguir, relatar-se-á a forma como foram tratados os dados coletados na investigação.

2.3 Tratamento de dados

Ultrapassada a fase de coleta de dados, passou-se aos seus tratamentos por meio do uso de tabulações fornecidas pelo recurso computacional do *Google Drive*, bem como por técnicas estatísticas quando necessárias.

Nesta etapa, categorizou-se os dados com o fim de melhor interpretá-los num relatório minucioso, no qual as informações foram processadas de modo a ficarem organizadas e classificadas sistematicamente.

Adotou-se este procedimento porque é “necessário agrupar os dados, sintetizando-os, para que sejam ordenados de forma lógica e possam dar as respostas desejadas de forma clara e objetiva. Para cada técnica de coleta de dados utilizada, deve corresponder um tratamento adequado à sua natureza (Prodanov & Freitas, 2013, p. 113)

Também, agrupou-se, classificou-se e ordenou-se as repostas, os relatos e as opiniões levantadas através das técnicas da observação e entrevista.

Por fim, através da bibliografia de referência passou-se a interpretar as informações levantadas.

2.4 Caracterização da instituição em que se desenvolveu a pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido na faculdade privada de nome fictício Machado de Assis, localizada no município de Imperatriz, estado do Maranhão, Brasil.

A cidade de Imperatriz está localizada na região oeste daquele Estado, possui uma população de pouco mais de 247 mil habitantes distribuída numa área territorial de 1.368,988 km². Faz limite com os municípios de Davinópolis, São Francisco do Brejão, João Lisboa, Governador Edson Lobão e São Miguel do Tocantins, Estado do Tocantins (IBGE, 2017).

A faculdade Machado de Assis foi fundada em 2001 e atualmente conta com dez cursos de graduações. Sendo que, direito, odontologia, farmácia e enfermagem são os cursos com maior número de alunos matriculados.

Tem uma área imobiliária de 85 mil metros quadrados que comporta satisfatoriamente seus aproximados dois mil alunos, pois em suas instalações prediais são

encontradas salas de aula, clínica escola de odontologia, laboratório de análises clínicas, ambulatório de saúde, praça de alimentação, biblioteca e núcleo de prática jurídica.

A mencionada faculdade está localizada numa área de convergência de demandas educacionais de vários municípios vizinhos, como já assinalados, e de outros dois estados brasileiros, quais sejam, Tocantins e Pará. De sorte que, apresenta perfis variados de alunos, isto é, dos mais abastados aos menos afortunados, pois atende também estudantes financiados por programas governamentais, a exemplo do Prouni – Programa Universidade para Todos, que tem por objetivo acolher alunos egressos de escolas públicas ou privadas, quando bolsistas integrais, e que pertençam a famílias que tenham renda per capita máxima de três salários mínimos (Ministério da Educação [MEC], 2017).

Estruturalmente, a faculdade tem seu limite territorial delimitado por um cercado de tela aramada e três portarias vigiadas, que fiscalizam os acessos de visitantes às suas dependências por meio de exigências de documentos de identificações, e por catracas eletrônicas, que controlam as entradas dos alunos mediante uso de cartão magnético individual.

Há naquela faculdade seis edificações que são destinadas exclusivamente às salas de aula. De modo que, os referidos imóveis têm a mesma arquitetura predial e estão situados próximos uns aos outros, a saber: são construções térreas em alvenaria que comportam, em cada uma, oito salas de aulas; os blocos são interligados por caminhos pavimentados e a céu aberto, e que somente são usados por pedestres; cada prédio tem duas portas em suas extremidades que dão acesso a um amplo corredor onde estão dispostas, de cada lado, as salas de aula; e estas, são climatizadas, equipadas com projetores, sistema de som, tela de projeção retrátil fixa ao quadro branco, internet *wifi*, cadeiras estofadas com braço de apoio, e grandes janelas em vidro que dão amplitude e bastante luminosidade ao ambiente.

Em dois prédios, de estrutura externa similares aos acima descritos, funcionam a biblioteca, com aproximadamente quarenta mil exemplares, para atender as demandas dos alunos, bem como salas de estudo climatizadas e com computadores.

Além daquelas edificações, há quatro prédios paralelos, todos construídos em dois pisos, térreo e primeiro andar, onde estão situados os laboratórios de análises clínicas, biológicas e químicas; consultórios destinados ao atendimento de pessoas da comunidade; um escritório escola, que é usado para atendimento ao público e feita de trabalhos jurídicos pelos alunos do curso de direito; quatro pequenos auditórios, que comportam individualmente até 250 pessoas, e um grande auditório que acolhe 600 pessoas, nos quais, são sediados

congressos, palestras, conferências entre outros trabalhos acadêmicos; e também há salas reservadas ao almoxarifado e setores da administração de pessoal da faculdade.

Próximo a estas últimas edificações está localizada a praça de alimentação, que era uma antiga quadra de esportes e que foi adaptada para ganhar aquela nova serventia. O local é bastante utilizado como área de convívio entre os estudantes daquela organização de ensino.

Para finalizarmos a descrição estrutural, na parte detrás e do lado esquerdo do terreno, para quem olha a faculdade a partir da portaria principal, encontra-se um prédio térreo onde funcionam a diretoria geral, a assessoria jurídica, as coordenadorias de cursos, administração de pessoal e uma sala de professores. Nesta edificação quase todos os departamentos estão integrados, isto é, as divisórias são formadas por paredes de gesso e vidro, para proporcionarem a sensação de um espaço amplo e único.

No concernente à estrutura organizacional, a faculdade Machado de Assis apresenta uma hierárquica departamental bastante organizada e integrada.

No âmbito daquela escola de ensino superior existe uma direção geral, que controla todos os órgãos inferiores. Portanto, a ela estão diretamente subordinados os seguintes departamentos: coordenadoria geral, assessoria jurídica, departamento financeiro e coordenação de recursos humanos.

A coordenação geral tem a missão de disciplinar, orientar e dirimir assuntos de ordem pedagógica de cada ramo de graduação e pós-graduação da faculdade, e seus atos podem ser revistos, alterados ou mantidos por decisão da direção geral.

À coordenação geral estão subordinadas as coordenações de cursos, que têm por vezes, as responsabilidades em resolverem assuntos acadêmicos demandados por alunos e professores.

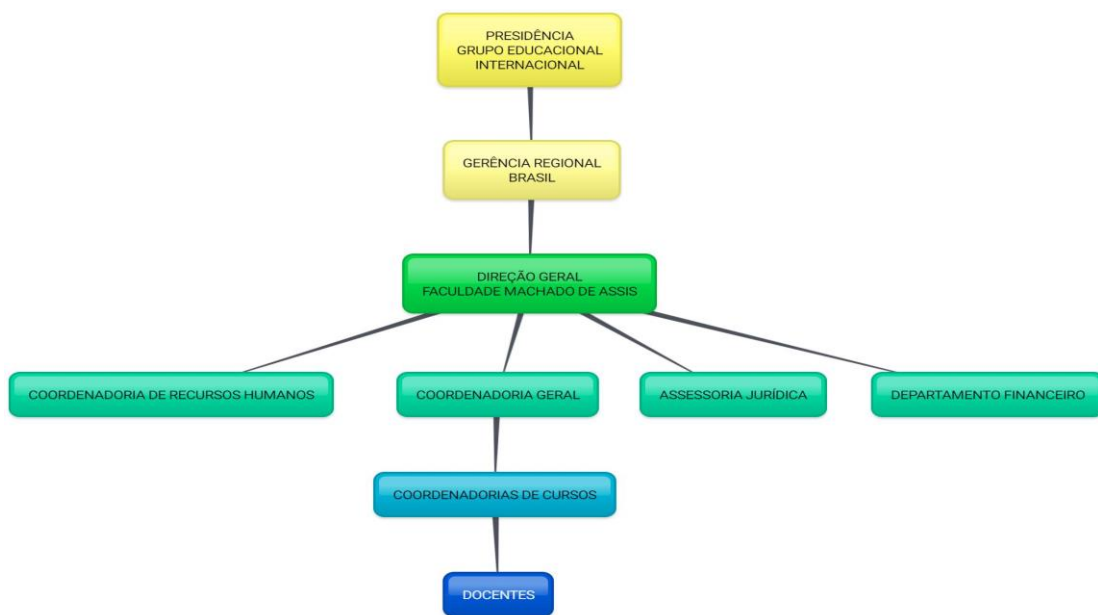
A assessoria jurídica tem o objetivo de defender judicial e extrajudicialmente a faculdade, orientar juridicamente todos os departamentos, minutar contratos, entre outros assuntos relacionados à esfera do direito. Podendo seus atos também passar pelo crivo da direção geral.

O departamento financeiro é responsável em administrar todos os recursos e despesas referentes ao orçamentário da faculdade, e deve obediência hierárquica imediata à direção geral.

A coordenação de pessoal tem a responsabilidade de dirigir, contratar, demitir, além de outras atribuições relacionadas às questões de profissionais contratados pelo centro de ensino, e é submissa à direção geral.

Por fim, é preciso ressaltar, que a diretoria geral da faculdade Machado de Assis é hierarquicamente subordinada a uma gerência regional externa presente no território brasileiro, que por sua vez está subordinada à presidência de grupo educacional internacional, que é proprietária de outros centros de ensino presentes em cinquenta países.

O mapa a seguir ilustra bem a estrutura organizacional da faculdade.



created with www.bubbl.us

Figura 4: Organograma da Faculdade Machado de Assis.

No que se refere à amostra da pesquisa, a escolha da faculdade Machado de Assis ocorreu pelo facilitado acesso a um professor que leciona naquele centro de ensino, e que por ser coordenador do curso de graduação em direito, autorizou o trabalho investigativo e aplicou a metodologia WebQuest em uma de suas turmas. Ressaltando-se ainda, que foi de seu alvedrio a escolha da turma em que se realizou a investigação.

Desta feita, num universo maior de aproximadamente oitocentos alunos matriculados no curso de graduação em direito e que estão distribuídos nos três turnos de ensino, o professor escolheu a turma do sétimo período, turno matutino, frequentada por 21 alunos, na qual leciona a disciplina direito penal.

No tópico seguinte, descreve-se a WebQuest em seus pormenores, bem como relata-se a sua aplicação em sala de aula.

2.5 Da caracterização e aplicação da metodologia WebQuest

A metodologia WebQuest foi aplicada na disciplina direito penal numa turma do curso de graduação em Direito do 7º período e que era composta de 21 alunos.

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

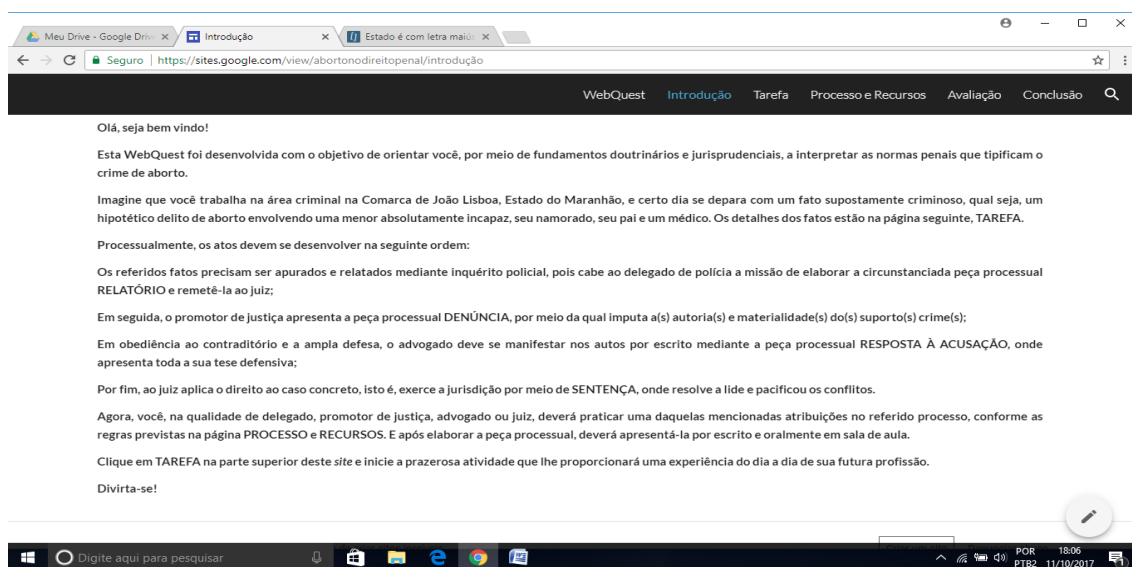


Figura 5: Site da WebQuest e sua componente introdução.

A componente introdução, como restou demonstrada na figura acima, desempenhou a função de chamamento para atividade a ser desenvolvida na componente tarefa. E através de uma escrita empolgante convidou os alunos a embarcarem numa investigação criminal que os exigiam interpretarem normas jurídicas penais para solucionarem um suposto caso de aborto.

Nesta componente, orientou-se sumariamente os alunos sobre a ordem dos atos jurídicos num processo criminal, para que pudessem apresentar, na indicada sequência, as suas peças processuais em sala de aula.

Apresentou-se ainda na introdução, os personagens que deveriam ser incorporados por cada um dos participantes da atividade, vez que, é possível vislumbrar mais de uma solução jurídica ao caso investigado, a depender do profissional do direito envolvido, pois cada um desempenha uma função distinta no processo criminal. Ou seja, regra geral, o delegado de polícia investiga e apresenta seu relatório; o promotor de justiça acusa através da denúncia; o advogado elabora a defesa do réu; e o juiz julga por sentença.

Na componente tarefa foi relatado um fato a ser investigado pelos alunos, pois é nela que se encontra a proposta e o objetivo da atividade da WebQuest, segundo ensinamentos de Bottentuit e Canto (2015).

Em síntese, relatou-se na tarefa que de uma relação sexual consentida entre namorados, um rapaz maior de idade e uma adolescente, resultou numa gravidez de feto de sobrevivência extrauterina inviável, e por tal circunstância, referidos personagens resolveram abortá-lo. Contudo, convenceram um médico a realizar o procedimento abortivo mediante falso argumento de que aquela gravidez era oriunda de um estupro, pois a lei penal brasileira permite a interrupção de gestação em casos desta natureza.

Ademais, narra ainda à tarefa, que o pai da menor ao saber de seu propósito criminoso, impediu que o feto fosse morto ao atirar em direção às mãos do médico para impedi-lo de continuar com o procedimento abortivo, porém, por erro na pontaria, o projétil acabou acertando sua filha, que veio a óbito. E não obstante o ocorrido para salvar a criança, meses depois ela faleceu, na medida em que não conseguiria viver sem ajuda de aparelhos.

Para resolver o caso acima relatado, objetivou-se na tarefa que os alunos consultassem a legislação penal brasileira e suas interpretações doutrinárias e jurisprudenciais, isto é, deveriam indicar a ocorrência ou não de um suposto crime de aborto, que era o tema central da atividade, porém, mediante análise conjunta de outros tipos penais e conteúdos curriculares aplicados ao ramo do direito penal, a saber: homicídio, estupro, erro do tipo, erro de proibição, resultado diverso do pretendido, erro na execução, coautoria, participação, entre outros, que poderiam ser consultados no material de apoio presente na página processos e recursos da WebQuest.

E como deveriam responder a atividade por meio de peças processuais, fazia-se necessário ainda que os estudantes tivessem noções gerais de quatro institutos de direito processual penal, quais sejam: do relatório, quando assumissem a função de delegado de polícia; da denúncia, quando promotores de justiça; da resposta à acusação, quando advogados; e da sentença, quando juízes.

A imagem abaixo mostra parte da tarefa contida na WebQuest.

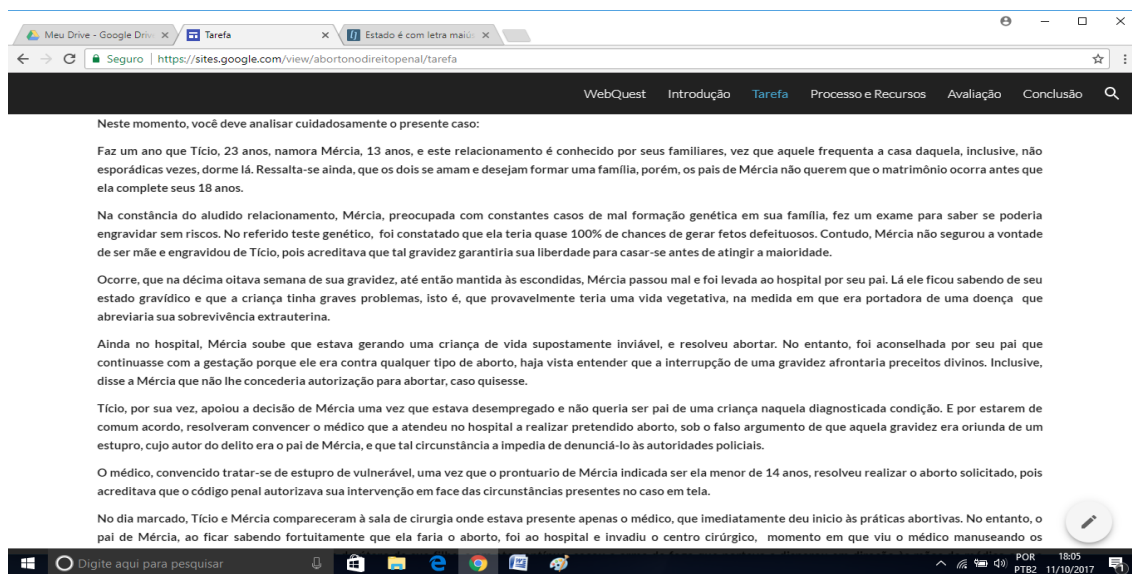


Figura 6: Site da WebQuest e sua componente tarefa.

Abordou-se na página seguinte da WebQuest duas componentes, processos e recursos, através das quais, os alunos foram orientados sobre como deveriam proceder para realizar a atividade, e onde lhes foram oferecidos *sites* e vídeos como suporte inicial de pesquisa.

Ainda nos processos e recursos, requereu-se que os alunos se agrupassem para formar quatro equipes, de sorte que cada uma delas deveria escolher uma peça processual entre quatro disponíveis. Em seguida, outros regramentos estavam explicitados, como forma de conduzir os alunos no processo de feitura e entrega dos trabalhos. A figura abaixo clarificava o que se diz:

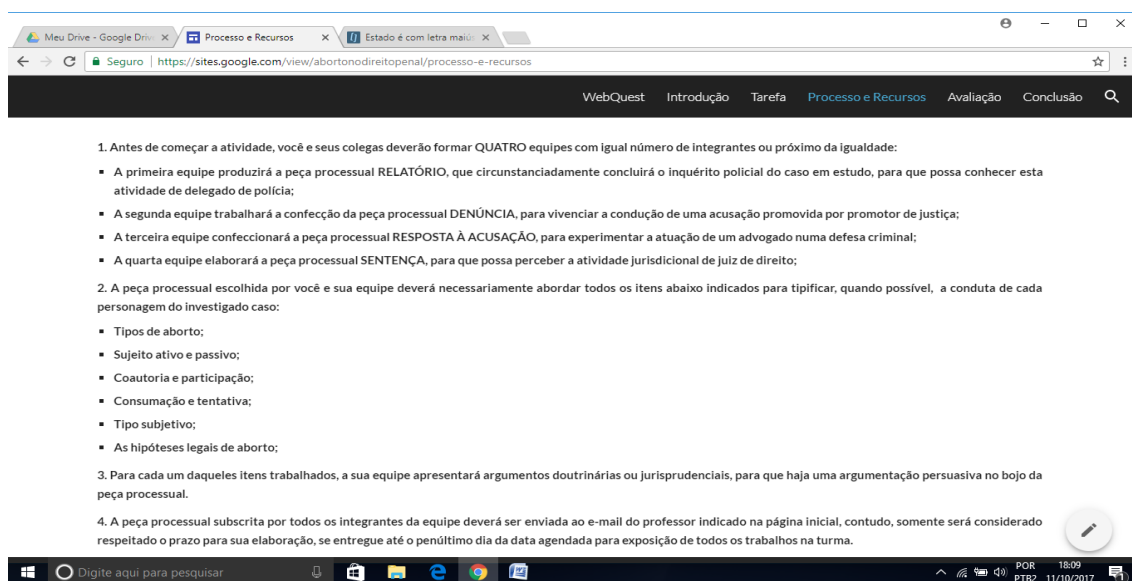


Figura 7: Site da WebQuest e suas componentes processos e recursos.

Ultrapassada a fase anterior, na componente avaliação os estudantes ficaram cientes de como o professor calcularia suas notas, na medida em que o processo avaliativo faz parte da aprendizagem (Fernandes, 2013). Sendo necessário dizer, que o professor usou critérios claros e objetivos para aferir o desempenho de cada aluno para feitura e apresentação das peças processuais.

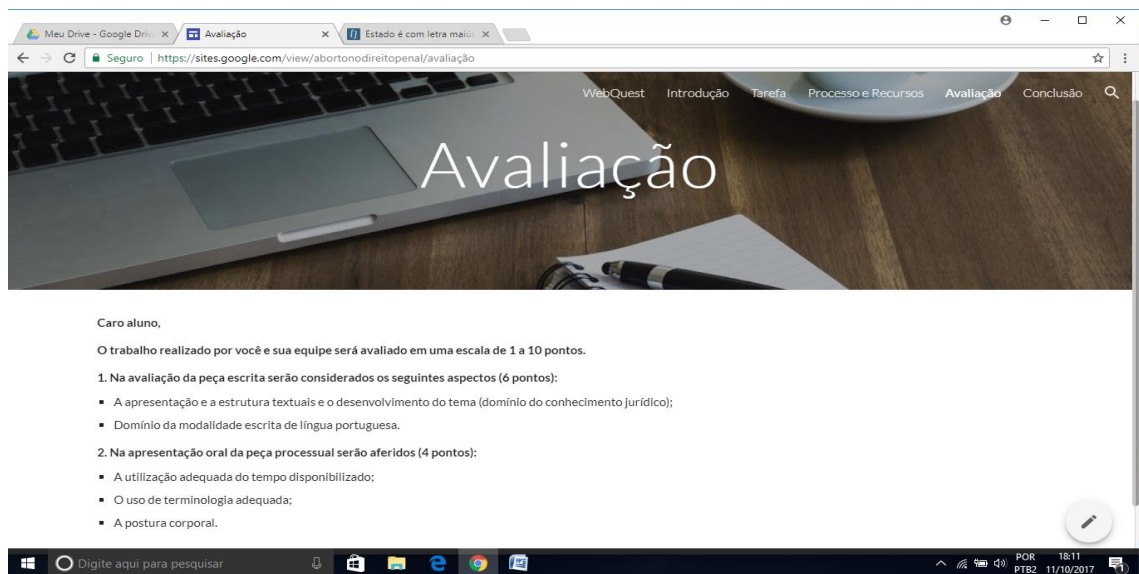


Figura 8: Site da WebQuest e sua componente avaliação.

E na componente conclusão, o professor ofereceu uma frase de efeito para aguçar uma reflexão final sobre o tema trabalhado, bem como para estimular os alunos a prosseguirem em futuras investigações relacionadas ao aborto.



Figura 9: Site da WebQuest e sua componente conclusão.

Quanto à aplicabilidade da metodologia em sala de aula, no dia 04 de outubro de 2017, em horário regulamentar de aula presencial, o professor fez a apresentação da WebQuest a seus alunos através de exposição por projetor e, por meio do aplicativo *WhatsApp*, forneceu-lhes o *link* daquela metodologia de ensino, qual seja, <https://sites.google.com/view/abortonodireitopenal/webquest>.

Através daquele aplicativo os estudantes puderam de imediato acessar o conteúdo daquela metodologia, vez que eles tinham amplo acesso à telemóveis, de sorte a dispensar o uso de computador naquele momento. E o uso dos mencionados aparelhos móveis em sala de aula foi importante porque facilitou a célere transmissão da atividade, e também, porque instigou os estudantes a buscarem, ainda naquele ambiente, as informações necessárias para resolução da tarefa.

Em continuidade, o professor, ainda em sala de aula, solicitou que os alunos se organizassem para formar as referidas equipes, ressaltando que estas contassem com igual número de estudantes ou próximo de uma igualdade. Desta feita, três equipes foram compostas de cinco estudantes e uma equipe contou com seis. E a partir daquele momento, cada equipe ficou responsável por uma peça processual escolhida pelo professor, bem como cientes de seus requisitos para o alcance de pontuação máxima na atividade.

Não obstante isto, ainda naquela aula, o professor sanou todas as dúvidas existentes sobre a atividade e firmou com seus alunos o calendário de apresentação oral dos trabalhos e seus envios por *e-mail*, conforme expressa previsão na página processos e recursos.

Observou-se ainda naquele primeiro encontro, o entusiasmo da maioria dos estudantes com a WebQuest, uma vez que ainda não tinham trabalhado naquela faculdade com a referida metodologia de ensino. E, constatou-se também as preocupações de alguns estudantes com o tempo para conclusão da tarefa, visto que o professor estabeleceu o prazo de sete dias, a partir daquela data, para conclusão de todas as atividades propostas.

No entanto, verificou-se, por meio de um diálogo com o professor da disciplina, que o conteúdo da tarefa já havia sido objeto de estudo curricular, isto é, a matéria que serviria de base para responder a atividade da WebQuest foi objeto de aprendizagem curricular no terceiro e quarto períodos do curso de graduação em Direito, portanto, esperava-se que os alunos a conhecessem, apesar de seu exigido aprofundamento na WebQuest.

Exaurido o tempo concedido para conclusão da atividade, no dia designado para as apresentações orais dos trabalhos em sala de aula, qual seja, 11 de outubro de 2017, o professor já havia recebido por *e-mail* as peças processuais que respondiam a tarefa da

WebQuest, de sorte que, todas as equipes conseguiram apresentar seus trabalhos. É preciso ressaltar, que o professor da disciplina relatou que antes de receber os *e-mails*, houve pedidos de algumas equipes para o adiamento das apresentações, mas ele manteve o calendário, pois já eram previstas outras atividades curriculares naquela turma.

Para exposição oral, o professor escolheu de forma aleatória um aluno por equipe, para que apresentasse sua respectiva peça processual. Esta regra, prevista na WebQuest, visava assegurar a participação de todos os estudantes na construção integral do trabalho, pois, cada estudante precisaria saber argumentar sobre as teses defendidas no bojo de sua peça processual, na possibilidade de ser escolhido para apresentá-la em sala de aula, segundo relato do professor da disciplina.

Durante as apresentações das peças processuais, observou-se a necessidade de alguns alunos em solucionar suas dúvidas ou expor seu pensamento à respeito de questões estudadas na atividade, mas o professor apenas permitiu que cada equipe se manifestasse após o término do seminário. Momento, também, em que ele fez várias observações sobre os trabalhos, inclusive, mencionando conteúdos não explorados pelos alunos, mas que fazia parte do material de apoio oferecido na página processos e recursos da metodologia.

Percebeu-se naquela ocasião, que a maioria dos estudantes dirimiu suas dúvidas e/ou acrescentou algo que não havia sido falado em suas peças processuais, inclusive, relatando que as fariam diferentes após assistirem as apresentações dos colegas, vez que não tinham pensado em alguns institutos jurídicos que poderiam ou deveriam estar presentes.

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>.

Ressalta-se ainda, que naqueles dois encontros a presença do pesquisador em sala de aula foi percebida, porém, o professor da disciplina informou à turma que se tratava de um aluno visitante e que estava conhecendo, por convite, a faculdade Machado de Assis, vez que estudava numa outra faculdade pertencente à mesma rede de ensino. Fato este não contestado porque o intercâmbio cultural é prática fomentada naquele centro de ensino, inclusive, em âmbito internacional.

É preciso dizer ainda, que 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 e, de início, identificou-se aos estudantes e os esclareceu que estavam participando de numa pesquisa de mestrado, mas que eram mantidos em anonimato. Em seguida, solicitou-os

que participassem de uma entrevista gravada em áudio, mas apenas dezesseis alunos se disponibilizaram. E para não haver interferências nas respostas dos entrevistados, o professor se ausentou da sala de aula durante a entrevista.

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

CAPÍTULO 3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

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.

Expostos os dados referentes às pessoas investigadas, passamos aos resultados coletados sobre a WebQuest.

3.1 Dos resultados da pesquisa sobre a metodologia WebQuest

Quanto à coleta de informações sobre a forma como foi trabalhada a WebQuest, verificou-se que 90,5% dos estudantes consideraram que ela proporcionou uma aprendizagem mais divertida, e 9,5% discordaram.

Em relação à aprendizagem ativa, pouco mais da metade da turma, 52,4% dos alunos, 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.

Quanto à pesquisa orientada, coletou-se que 81% dos estudantes aprenderam a usar a internet de forma mais eficiente, mas 19% deles discordaram.

Constatou-se ainda, que 85,7% alunos disseram que aprenderam a pesquisar, porém, outros 14,3% discordaram.

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

Os dados numéricos obtidos pela inquirição foram objeto de análise conjunta com os coletados por meio de observações e da entrevista, porque estes últimos não podem ser quantificados.

3.2 Análise dos resultados da metodologia WebQuest

A partir de agora, inicia-se a interpretação dos dados referentes à aprendizagem por meio da estratégia de ensino WebQuest.

A princípio, considerou-se que a expressividade do percentual relacionado ao ambiente de aprendizagem da WebQuest reforçou ser ela uma metodologia envolvente e

capaz de atrair a atenção dos estudantes que dela faz uso, e que pode ser replicada em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis de ensino. Pois no dizer de Cruz e Carvalho (2009), as tecnologias de informação e comunicação devem estar presentes nos currículos escolares, para que o aluno adquira novas competências para torná-lo produtor de informação a partir de um consumo crítico.

Em complemento ao questionário, foi realizada uma entrevista, em grupo, com quase todos os alunos investigados. E nesta, os entrevistados foram indagados se a WebQuest os estimulou a pesquisar na internet, e em resposta, apesar de várias vozes projetadas ao mesmo tempo em sentido afirmativo, numa delas foi possível ouvir: “muito, mas muito. Lá tinha *links* e automaticamente começamos a pesquisar outros *sites*, tipo, jurisprudência...tribunais...”. E além das falas, os gestos corporais, a exemplo de sinal de positivo com o polegar, indicaram que a estratégia de ensino indubitavelmente fomentou naqueles entrevistados a vontade de pesquisarem na internet.

No concernente à aprendizagem ativa, a maioria dos inquiridos, 52,4%, discordou que ela tenha ocorrido por meio da WebQuest. Contudo, a presente pesquisa não se limitou à análise de dados meramente quantitativos, por isso, foi necessário confrontá-los com os dados coletados na entrevista e mediante observação em sala de aula, para se alcançar uma exegese correta dos fatos.

Após a coleta dos resultados do questionário, conversou-se com o professor da disciplina, o qual revelou que a rejeição da aprendizagem ativa pode ter sido influenciada pelo conteúdo da atividade trabalhada na metodologia, isto é, apesar da WebQuest exigir do aluno um mergulho profundo em conhecimentos jurídicos imprescindíveis para interpretar o fato narrado na tarefa, os temas explorados na estratégia de ensino já tinham sido estudados em anos anteriores naquele curso de graduação em Direito. E ainda acrescentou, que o anterior auxílio docente pode ter interferido nas respostas dadas pelos inquiridos, na medida em que a pergunta o excluía daquele processo de aprendizagem mediado pela WebQuest, a saber: “4.1 aprendi sem a ajuda do professor: () concordo () discordo”.

Não obstante isto, para afastar quaisquer dúvidas e edificar o trabalho em solo firme, utilizou-se também da técnica de entrevista para sanar todas as arestas que a inquirição não foi capaz de responder e a técnica observacional não foi suficientemente apta a identificar.

Através da entrevista, perguntou-se aos alunos se eles conseguiram, individualmente, resolver a atividade da WebQuest, isto é, sem a ajuda do professor. A turma, de forma quase unânime, disse que não, por palavras e gestos corporais, tais como, movimentos com as mãos e cabeça. Inclusive, um dos entrevistados disse que não conseguiria resolver sozinho a

atividade porque não chegaria ao resultado esperado, e justificou sua resposta ao compartilhar sua experiência: “Em nosso grupo, todo mundo teve que analisar, dá sua contribuição em relação a seu conhecimento sobre aquelas áreas, que eram vários crimes, fatos divergentes, por isto que precisaria várias pessoas para interpretar, para chegar uma conclusão”.

Igual experiência também foi vivenciada por outros alunos, como foi possível perceber na fala de outro entrevistado:

Minha equipe ficou com a sentença. Eu pensei em uma sentença, mas quando os colegas trouxeram alguns argumentos, alguns quesitos da minha sentença eu modifiquei, porque eu me adequei à opinião do grupo. Pois a opinião deles me fez refletir sobre outras coisas que eu não tinha colocado.

Por meio destes dados, conseguiu-se extrair 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 através da metodologia em estudo, na medida em que os entrevistados não permaneceram inertes, é dizer, trabalharam juntos, e sem ajuda do professor, para construírem as soluções adequadas ao problema proposto na atividade, desde o primeiro momento em que receberam em sala de aula o *link* da WebQuest, conforme foi relatado em passagem anterior.

A observada experiência da realidade, chancelada pelas falas dos entrevistados, revelou uma aprendizagem ativa, pois, balizados no pensar de Dodge (1997), a WebQuest foi capaz de fomentar nos alunos a vontade de investigarem para buscarem novos conhecimentos. E o fato de terem trabalhado em equipe não excluiu aludida aprendizagem, na medida em que os alunos foram os protagonistas de seus saberes, isto é, construíram seus conhecimentos com autonomia.

Ademais, reforçou-se a investigação sobre a aprendizagem ativa, com outra indagação aos alunos entrevistados, qual seja, se conseguiram adquirir novos conhecimentos através da WebQuest, uma vez que já tinham estudado os temas tratados na tarefa em pretérito momento acadêmico, e em respostas, todos, unissonamente, afirmaram que sim.

Neste ponto da entrevista não houve divergência e nem justificativas para o reconhecimento de uma nova aprendizagem. Também não observamos quaisquer gestos que indicassem contrariedade com as manifestações do grupo.

E em continuidade à entrevista, perguntou-se aos estudantes se aprimoraram e/ou aprofundaram seus já adquiridos conhecimentos. E esta questão instigou várias revelações,

mas duas delas resumem bem os sentimentos externados pela turma, a saber: um aluno disse que “ao ler a atividade pensei que saberia resolver, mas depois vi que era complexa”; e outro acrescentou que, “em uma análise superficial, aplicar a norma ao fato não ia caber. Não ia resolver. Teria que ter uma interpretação mais ampla, e conseqüentemente, forçou todo mundo a pensar mais”. Percebeu-se com isto, que, embora os alunos contassem com conhecimentos sobre os temas tratados na WebQuest, precisaram aprofundar suas aprendizagens para encontrarem soluções plausíveis para o caso narrado na atividade, isto é, que estivessem de acordo com o posicionamento de cada profissional do direito trabalhado na tarefa.

Outras circunstâncias advogaram a favor da aprendizagem ativa mediante o uso da estratégia WebQuest, ou seja, observou-se que, quando os alunos terminaram as exposições das peças processuais em sala de aula, logo em seguida o professor convidou as equipes, por ordem de apresentações, a se manifestarem. Naquela ocasião, presenciou-se alguns relatos importantes e que depois foram confirmados na entrevista, a saber: alguns estudantes disseram que abordariam diferentemente parte de suas peças processuais ao assistirem as apresentações de seus colegas; que trabalhariam outros assuntos capazes de refutar os argumentos trazidos por outras equipes; e que melhorariam a estrutura de suas peças processuais.

Desta feita, no entender de Bottentuit e Coutinho (2011b) quando o aluno já é detentor do conhecimento abordado na metodologia WebQuest, e mesmo assim, consegue elevá-lo a nível mais sofisticado, tal ocorrência é reveladora de uma aprendizagem ativa. Assim, basilados neste entendimento, percebemos que os fatos apurados denotam que investigada turma de graduação em Direito experimentou mencionada aprendizagem ativa, uma vez que os alunos aprimoraram seus conhecimentos por meio desta estratégia de ensino.

Outro ponto a merecer realce, e que reforça a ocorrência da aprendizagem ativa, diz respeito à forma como o professor trabalhou o conteúdo da tarefa, qual seja, através de uma atividade que proporcionou uma experiência da prática similar àquelas vivenciadas por profissionais da área jurídica, segundo relatos da maioria dos entrevistados. Desta forma, mais uma vez, os fatos confirmam o que a teoria explica, a saber, segundo March (2003), que as aprendizagens ativa e colaborativa são alcançadas pelos alunos quando a metodologia WebQuest os proporciona uma experiência da prática.

Portanto, a observação da prática e a entrevista foram imprescindíveis para elucidar aquela complexa realidade investigada, pois o conhecimento holístico adquirido com referidas

técnicas permitiu-se assegurar que a aprendizagem ativa foi experimentada pela maioria dos alunos investigados.

Ao investigar-se a aprendizagem orientada por meio da WebQuest, observou-se desde o início que as circunstâncias fáticas encontradas na faculdade mostravam-se favoráveis à sua ocorrência, ou seja, os inquiridos já tinham familiaridade com o uso de computador e internet. Inclusive, conseguiram trabalhar a WebQuest por meio de seus telemóveis, logo que receberam seu *link* em sala de aula. E ainda assim, os percentuais estatísticos obtidos pelo questionário indicaram que inquiridos potencializaram seus conhecimentos a respeito de como pesquisar na internet de forma mais segura e eficiente.

E isto ficou mais clarividente na entrevista, na medida em que os entrevistados disseram que confiaram nos recursos oferecidos pela estratégia de ensino, e que a partir deles avançaram em suas investigações pela internet. É dizer, para garantirem interpretações seguras que dessem soluções ao suposto crime de aborto investigado na tarefa da WebQuest, os alunos complementaram o material de apoio nela disponibilizada na página processos e recursos, através de pesquisas a outros *sites* e vídeos.

Contudo, ressalta-se que os entrevistados declararam que não havia escassez de recursos na metodologia, mas que sentiram a necessidade de aprimorarem seus conhecimentos por meio de outros estudos doutrinários e jurisprudenciais sobre o crime de aborto, visto que não era possível resolver a tarefa através de uma singela interpretação dos fatos, porque ela exigia uma reflexão profunda de vários temas jurídicos. E a fala de um entrevistado resume bem referida experiência: “tinha que ir mais a fundo. Era um tipo de quebra cabeça. Você tinha que montar”.

Desta feita, observou-se que os recursos disponibilizados na WebQuest serviram de base ou de condutores para os alunos iniciarem suas investigações autônomas, na medida em que, não é missão da metodologia proporcionar respostas prontas, como ponderam Silva et al. (2015).

Ademais, o professor construiu uma metodologia capaz de orientar seus educandos a navegarem com segurança, pois disseram que confiaram nos *sites* contidos na Webquest, e através destes, e de outros recursos por eles pesquisados, edificaram suas aprendizagens. De sorte que, confirmou-se que a metodologia estava em consonância com as diretrizes de Dodge (1997), na medida em que foi apta a orientar os alunos a buscarem informações confiáveis na internet e transformá-las em conhecimento a ser construído. E, também, comprovou-se que a maioria dos investigados aprendeu por meio desta aprendizagem.

Quanto à aprendizagem colaborativa, foi ela vivenciada pela turma estudada, na medida em que, observou-se que os alunos começaram a trabalhar em grupo ainda em sala de aula, isto é, a partir do instante em que as equipes foram formadas. Inclusive, uma entrevistada relatou que após a formação de sua equipe, ela e seus colegas se reuniram na biblioteca da faculdade, onde começaram a pesquisar as teses jurídicas que iriam adotar na peça processual. E que, nos dias seguintes, seu grupo se encontrou em casa, na faculdade, e quando não estavam reunidos fisicamente, conversavam por *e-mail* e *WhatsApp*. Em seguida, outro entrevistado acrescentou que sua equipe fez uso até do *skype* porque eles sentiram a necessidade de debaterem a atividade por videoconferência.

Outra importante declaração foi assistida durante a entrevista, e que corroborou com o sucesso da aprendizagem colaborativa, qual seja, um entrevistado disse que geralmente não gostava de trabalhar em equipe, mas que naquela atividade da WebQuest, gostou da experiência. E esta afirmação foi chancelada pela maioria da turma, que não manifestou reações em sentido contrário. Na verdade, ouviu-se apenas comentários que reforçavam os pontos positivos do trabalho em equipe, entre os quais, apresenta-se a opinião de uma entrevistada:

Eu não vejo ponto negativo, sinceramente, em trabalhar em equipe. Porque eu enxergo, é... que de toda forma, você consegue produzir muito mais quando você trabalha em equipe. O que eu acho que pode ter de negativo é a divergência de opiniões, mas eu vejo as divergências de opiniões como algo que soma, sem exceção, sempre. Porque você é obrigado a aprender alguma coisa, ou a ceder alguma coisa, a completar alguma coisa. Não vejo possibilidade de ter algo negativo nisso.

A partir deste comentário, outro entrevistado, com a intenção de conferir realce às palavras de sua colega, disse: “teve caso em que o trabalho já estava pronto. Depois da pessoa ouvir o outro grupo, a pessoa achar que poderia ter decidido sobre este aspecto, porque não tinha escutado aquela outra versão”. Ou seja, entendeu-se que o trabalho coletivo soma opiniões para construção de uma aprendizagem mais completa. E esta conclusão também foi pensada por um terceiro aluno, ao dizer que: “chegar uma opinião de outro e mudar a sua, no caso, acrescentar à sua opinião. Pra dar uma coisa mais completa”.

Além disso, esta metodologia foi exitosa por conseguir reunir, de forma coesa, os alunos em torno de seu objeto de estudo. E a opinião proferida por um entrevistado comprovou esta forma colaborativa de se trabalhar em equipe, pois admitiu que, geralmente, nos trabalhos em grupo que tem participado são realizadas divisões de tarefas, porém, isto não

aconteceu naquela da WebQuest, visto que precisou da ajuda de seus colegas para juntos elaborarem a peça processual.

E apesar de outro entrevistado confessar que sua equipe fez divisões de tarefas para facilitar o estudo dos temas jurídicos, tal prática não foi bem-sucedida, na medida em que ele e seus colegas precisaram se reunir novamente no momento de elaborar a peça, como forma de se evitar teses inconsistentes e desintegradas. É dizer, em alguma fase do trabalho a referida equipe precisou discutir ideias para concluir sua tarefa, portanto, foram colaborativos entre si.

Uma estudante falou que em sua equipe não foi possível dividir tarefas porque todos tinham que decidir de imediato quais teses iriam defender, para só depois escreverem a peça processual. Ou seja, mais uma vez, para se evitar conflitos de ideias e obter coerência de argumentação no bojo do trabalho, os alunos precisaram se reunir para debaterem as teses jurídicas que deveriam fazer uso.

Quanto ao intercâmbio de informações entre os alunos, a WebQuest proporcionou referidas trocas de conhecimentos em todas as fases do trabalho, como observou-se na narrativa de uma entrevistada: “aprendemos em todo momento, mas aqui na sala o que teve de interessante foi justamente ver como outro grupo conseguiu enxergar coisas que você não enxergou, então, isto é muito interessante”. E em complemento, um aluno ratificou o que ela havia dito com a seguinte frase: “o maior aprendizado foi ver que após assistir as apresentações, cada um tinha uma visão sobre o caso. Isto foi enriquecedor”. E ao final, estas declarações foram apoiadas pelos presentes por gestos e palavras, a saber, “verdade”, “isso”, entre outras.

Estas declarações confirmaram o que se observou durante as apresentações dos trabalhos, isto é, que os estudantes estavam empenhados e motivados com a atividade da WebQuest. E com isso, a referida estratégia de ensino proporcionou uma aprendizagem colaborativa em todas as suas etapas, isto é, quando os alunos se ajudaram para elaborarem suas respectivas peças processuais nos núcleos de suas equipes, bem como, ao assistirem posteriormente em sala de aula às apresentações das peças processuais das outras equipes.

Estes dados corroboraram os obtidos pelo questionário, uma vez que os inquiridos já tinham reconhecido que aprenderam mediante a colaboração de seus colegas. De sorte que, balizados nas lições de Costa e Carvalho (2006), proporcionou-se competências colaborativas aos alunos com auxílio da WebQuest.

Nestes termos, as componentes da WebQuest atingiram todos os objetivos esperados, isto é, proporcionaram uma aprendizagem ativa, pois os alunos construíram seus

conhecimentos; um aprendizagem orientada, na medida em que os estudantes receberam informações que os fizeram avançar em novas pesquisas na internet; e foi colaborativa, vez que os alunos se reuniram em grupos e juntos solucionam a tarefa.

A seguir, relatou-se os resultados e as análises dos tipos de reflexões alcançados pela metodologia WebQuest.

3.3 Dos resultados para reflexões individuais, coletivas e críticas

No primeiro questionamento objetivou-se extrair as percepções dos estudantes a respeito de suas aprendizagens individuais, ou seja, procurou-se aferir se os inquiridos conseguiram aprender sozinhos através da WebQuest o conteúdo necessário para resolver a tarefa. E através daquela primeira pergunta geral, conseguiu-se coletar as seguintes informações: 14,3% deles responderam que refletiram individualmente, isto é, três entre os vinte e um alunos responderam que suas aprendizagens ocorreram sem ajuda dos colegas e/ou do professor; 23,8% dos investigados indicaram que estavam na área de indecisão; 38,1% apenas discordaram da examinada reflexão individual, enquanto 23,8% discordaram totalmente. Verificou-se com clarividência as respostas obtidas no gráfico abaixo:

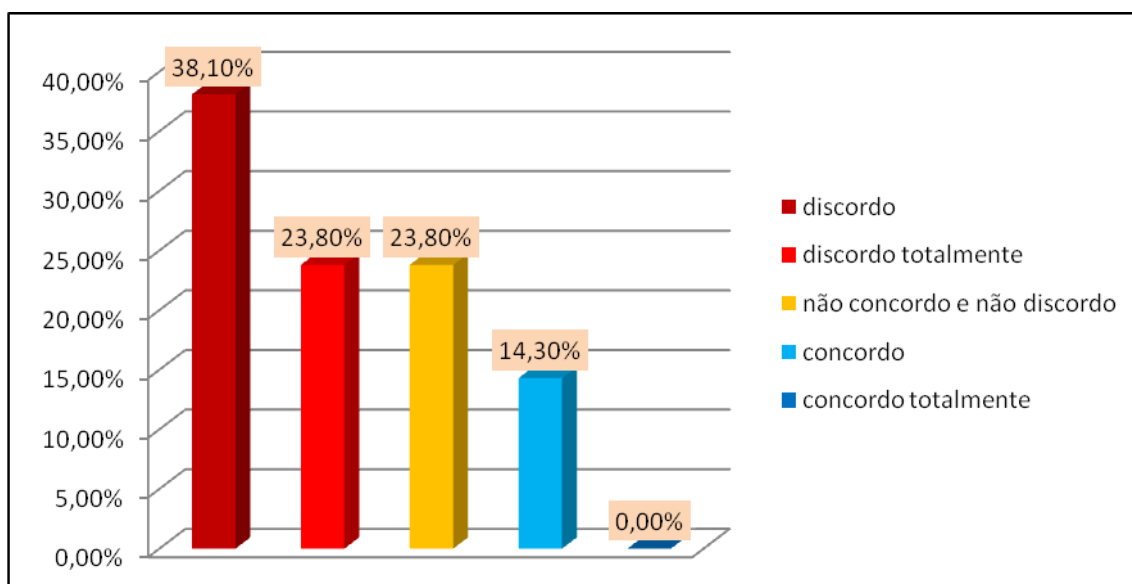


Gráfico 1: Reflexão individual.

Para complementar os dados acima, continuou-se a questionar sobre níveis de reflexões individuais que os alunos conseguiram vivenciar através da WebQuest, isto é, esmiuçou-se a investigação para aferirmos se esta metodologia foi capaz de proporcionar a

epistemologia da prática de Schön (2000), que é o idealizador da reflexão individual, e que serve de parâmetro teórico neste trabalho.

Pois bem, perguntou-se aos alunos se a atividade da WebQuest proporcionou uma experiência profissional similar àquelas experimentadas por expertos da área jurídica, vez que o objetivo era aferir o “conhecer na ação” de Schön (2000) como uma forma de aprendizagem. Nesta seara, 66,7% dos inquiridos concordaram e 19% concordaram totalmente que a metodologia atingiu a esperada finalidade. Contudo, 9,5% ficaram na zona de indecisão, e 4,8% discordaram totalmente. O gráfico conferiu uma resposta visual dos dados coletados:

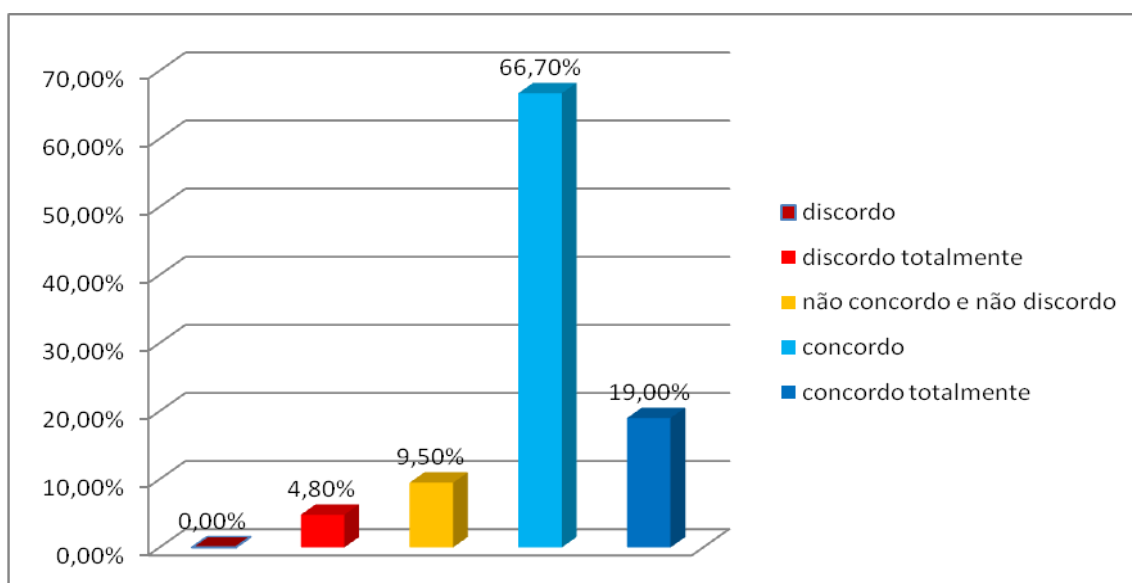


Gráfico 2: Reflexão individual - conhecer na ação

Em continuidade à inquirição sobre a reflexão individual de Schön (2000), a pergunta seguinte tinha como escopo averiguar se os inquiridos refletiram sobre o que estavam aprendendo enquanto realizavam a atividade, que no seu dizer, é o “refletir na ação”. Obteve-se as seguintes respostas: 52,4% concordaram e 33,3% concordaram totalmente que conseguiram atingir a referida reflexão, porém, 14,3% indicaram estar numa zona de incerteza. É preciso ressaltar que neste quesito não houve quem discordasse ter havido aludida reflexão. A seguir, os resultados em gráfico:

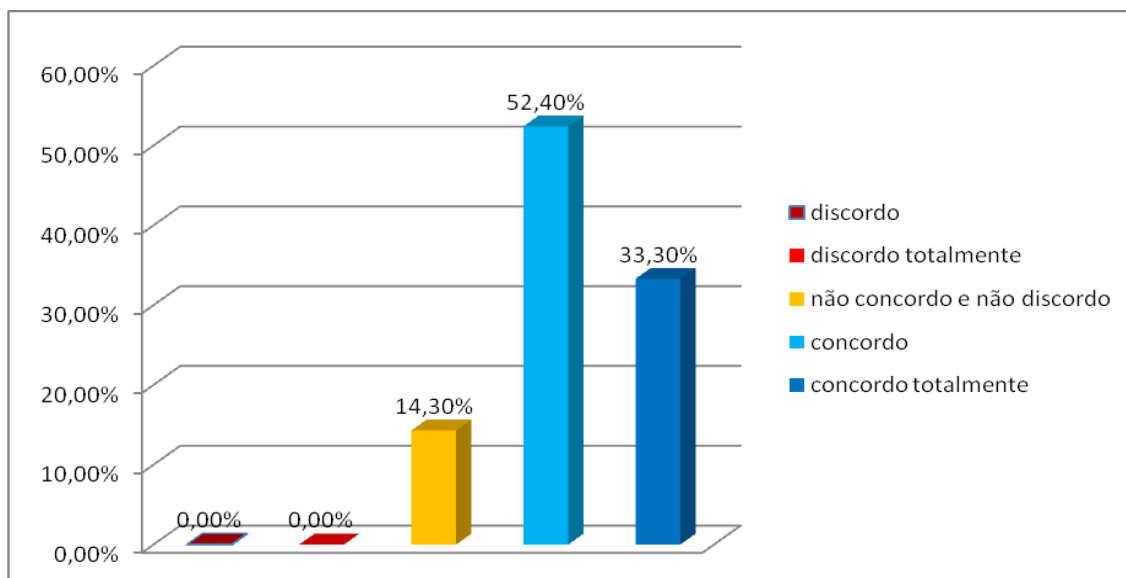


Gráfico 3: Reflexão individual - Refletir na ação

Para continuar averiguando o processo individual de reflexão, perguntou-se aos inquiridos se refletiram sobre o que tinham aprendido após realizarem a tarefa, que no entender de Schön (2000), é o ato de “refletir sobre a ação”. Desta feita, 66,67% dos inquiridos concordaram que sim; 28,57% concordaram totalmente que atingiram questionada reflexão; e apenas 4,76% discordaram, conforme verificou-se em gráfico:

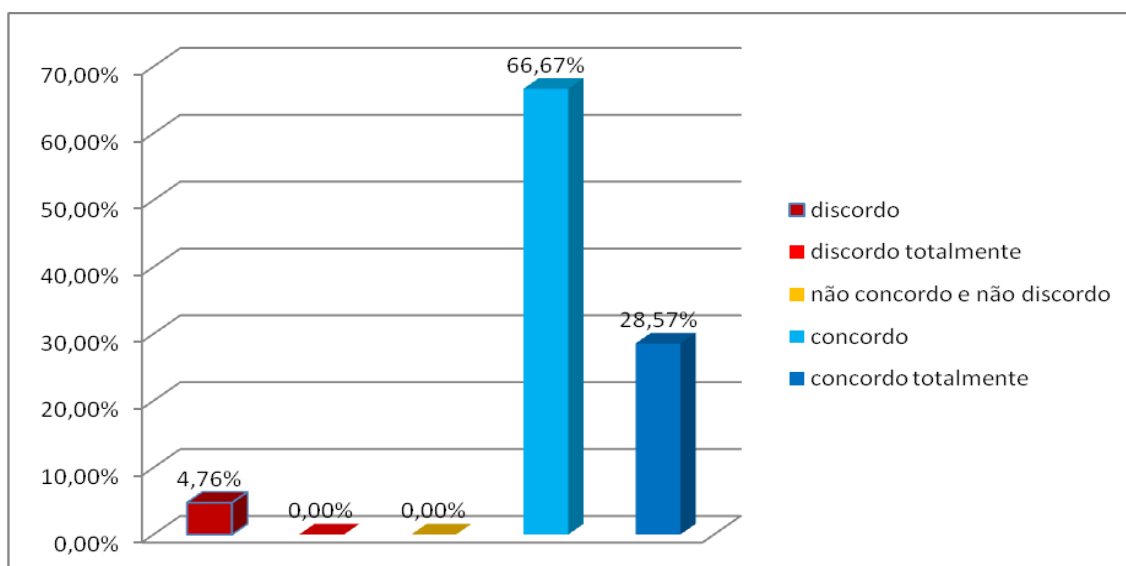


Gráfico 4: Reflexão individual - Refletir sobre ação

E para finalizar o questionamento sobre a reflexão individual, indagou-se aos alunos se experimentaram a “reflexão sobre a reflexão na ação” de Schön (2000), ou seja, se os inquiridos refletiram sobre tudo que já tinham aprendido a ponto de conseguir conceituar tal

aprendizagem. 57,15% concordaram e 14,28% concordaram totalmente que atingiram este grau de reflexão; 19,04% ficaram na zona da incerteza; e 9,53% discordaram que alcançaram este tipo de reflexão. A seguir, os dados em gráfico:

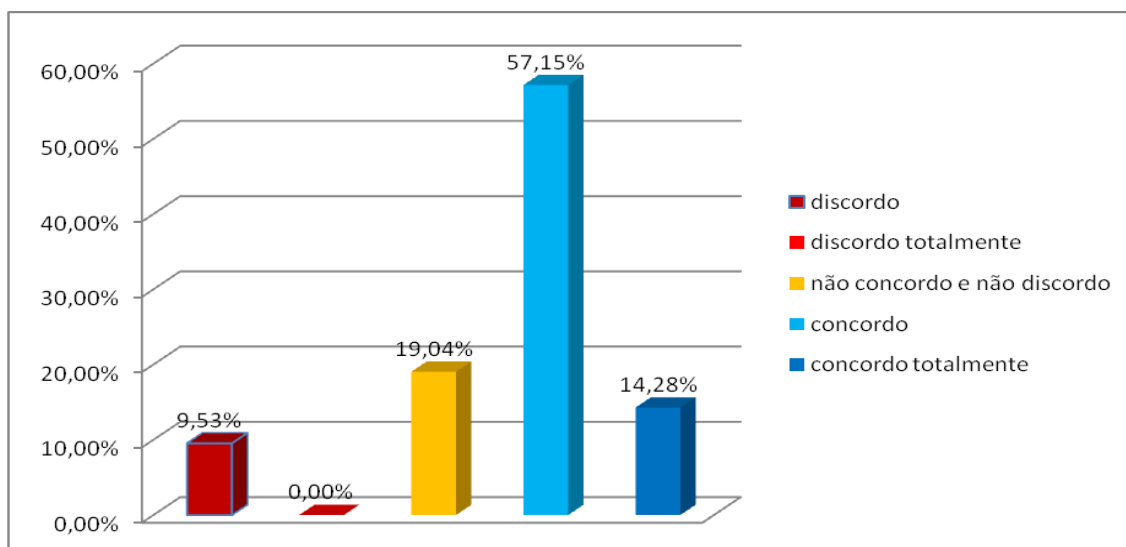


Gráfico 5: Reflexão individual – Reflexão sobre a reflexão na ação.

É preciso relatar ainda, que 61,9% dos inquiridos alcançaram por meio da WebQuest todas as formas de reflexões vislumbradas por Schön (2000), quais sejam, conheceram na ação, refletiram na ação, refletiram sobre ação e refletiram sobre a reflexão na ação.

Não obstante isto, 95,2% de todos os inquiridos experimentaram através da WebQuest pelos menos uma das quatro formas de reflexões de Schön (2000), quais sejam, ou conheceram na ação, ou refletiram na ação, ou refletiram sobre ação, ou refletiram sobre a reflexão na ação.

Quanto à forma de reflexão coletiva baseada em estudo de Alarcão (2011), entre os 21 estudantes inquiridos, 66,67% concordaram que refletiram com a ajuda dos colegas; 14,28% concordaram totalmente; 14,28% não opinaram pela discordância ou concordância; e 4,77% discordaram desta reflexão. O resultado em gráfico:

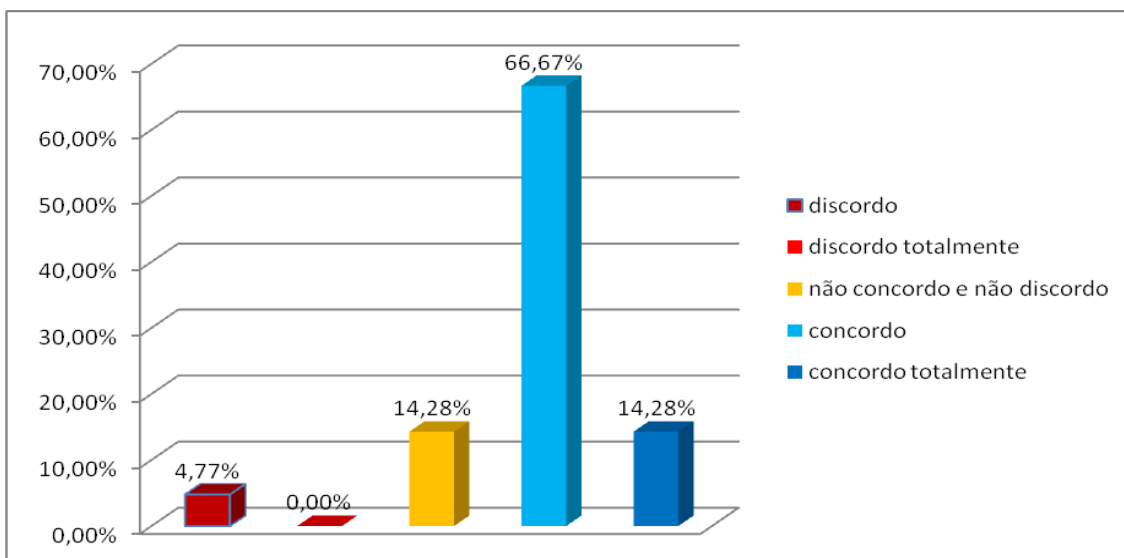


Gráfico 6: Reflexão coletiva.

Ademais, 57,15% dos inquiridos, concordaram ou concordaram totalmente que refletiram sobre o conteúdo da atividade com a ajuda de seus colegas e em todas as formas vislumbradas por Schön (2000), isto é, permitiu-se a WebQuest reflexões individuais e coletiva.

Para investigar uma das formas de reflexão crítica defendida por Libâneo (2012), indagou-se aos inquiridos se refletiram o tema da atividade da WebQuest de forma contextualizada, e 71,40% concordaram e 19% concordaram totalmente que através da tarefa conseguiram refletir sobre suas possíveis implicações em seus contextos sociais; 4,8% discordaram, e 4,8% não marcaram posicionamento. Representação em gráfico:

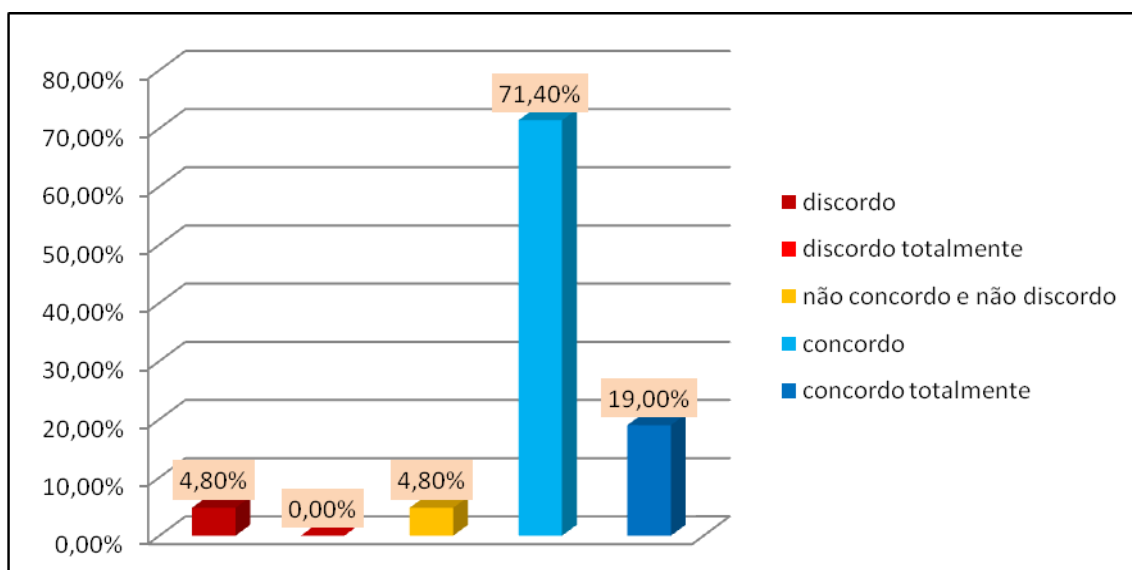


Gráfico 7: Reflexão crítica.

Para garantir maior dimensão à investigação sobre a reflexão crítica balizada na obra de Giroux (1997), inquiriu-se aos alunos se a WebQuest os permitiu aprender o conteúdo e refletir sobre a sua importância para transformação da sociedade. E através desta inquirição, 66,7% dos pesquisados responderam que concordaram e 33,3% concordaram totalmente com referida forma de pensar, isto é, não houve discordantes ou indecisos.

Analisou-se à frente estes dados com os elementos qualificadores obtidos por meio de entrevista e observação em sala de aula.

3.4 Análise dos resultados para reflexões individuais, coletivas e críticas

A partir de agora, examina-se os resultados encontrados para as diferentes formas de reflexões da aprendizagem.

Numa interpretação estatística do primeiro quesito sobre reflexão individual, no qual, objetivou-se de modo mais amplo avaliar se através da WebQuest os alunos aprenderam sozinhos o conteúdo para solucionar a tarefa, obteve-se a discordância dos inquiridos. Contudo, como esta resposta não foi suficiente para concluir a investigação sobre a reflexão individual por meio da WebQuest, avançou-se para apurar se as formas de reflexões defendidos por Schön (2000) foram vivenciadas pelos inquiridos.

Os dados estatísticos indicaram que 61,9% dos inquiridos conseguiram experimentar todas as formas de refletir de Schön (2000). E quando se particularizou à exegese para analisar cada forma de reflexão individual obtida através da WebQuest, os percentuais revelaram que: 1. Os alunos concordaram que conheceram na ação ao responderem que a estratégia proporcionou uma experiência similar ao trabalho realizado por um profissional da área do direito; 2. Concordaram que refletiram na ação quando pensaram no que estavam aprendendo enquanto realizavam a tarefa; 3. Concordaram que refletiram sobre a ação quando novamente pensaram sobre o que aprenderam após realizarem a atividade; 4. E concordaram que refletiram sobre a reflexão na ação ao admitirem que foram capazes de conceituarem o que aprenderam.

Não obstante os dados estatísticos permitirem descortinar a realidade escolar investigada, a entrevista e a observação os reforçaram e/ou complementaram, na medida em que conseguiram extrair informações não mensuráveis das relações humanas e do ambiente em que elas ocorreram.

Assim, através das aludidas técnicas verificou-se que o “conhecer na ação” foi experimentado pelos alunos, uma vez que a WebQuest proporcionou práticas jurídicas similares às vividas por profissionais da área do direito, é dizer, a tarefa exigiu que cada equipe ficasse responsável por um tipo de peça jurídica, e cada uma delas deveria ser feita por um diferente profissional. Desta forma, uma equipe construiu a denúncia amparada no referencial teórico e prático de um promotor de justiça; outra equipe sentenciou, com se fosse um magistrado; outro grupo de alunos fez a resposta à acusação, adotando-se uma forma de pensar análoga a de um advogado; e, por fim, a quarta equipe relatou o inquérito policial, em igual forma à praticada por um delegado de polícia.

As opiniões manifestadas pelos alunos durante a entrevista clarificaram também que a referida epistemologia da prática defendida por Schön (2000) foi viabilizada pela WebQuest, pois no dizer de um entrevistado: “você sente bastante a prática. Muito interessante. Você se sente praticando mesmo”, ou seja, este aluno reconheceu que adquiriu um outro tipo de conhecimento pela prática, o denominado conhecer na ação. Ato contínuo, outra aluna relatou o seguinte: “você sai daquela parte de que você senta, escuta alguém falar alguma coisa, teórica da coisa. Você se imagina fazendo aquilo de alguma forma, porque aquilo te obriga a pensar como a realidade existe e seja feita”, “como se fosse real”, diz outra aluna, em adendo. Portanto, estas palavras representam uma crítica ao modelo tradicional de aula expositiva e o reconhecimento do aprender pela prática, no qual o aprendiz é levado a conhecer situações por meio da experiência da prática, por exemplo, no dizer de uma aluna, “o que eu preciso fazer pra consertar, amenizar, essa situação do cliente”, em que revela um conhecimento que foi aprendido com a prática.

Ademais, o “refletir na ação”, o “refletir sobre a ação” e o “refletir sobre a reflexão na ação” de Schön (2000) também foram experimentados pelos alunos, contudo, por se apresentarem separados por uma linha muito tênue no contexto investigado, analisou-se conjuntamente.

Pois bem, observou-se que os entrevistados narraram os trabalhos em grupo com bastante entusiasmo e riquezas de detalhes, de sorte que foi possível descortinar fatos ocorridos durante a elaboração das peças processuais e em suas apresentações em sala de aula. E assim, identificou-se que os entrevistados refletiram na ação logo que tiveram contato com a atividade e tentaram respondê-la, bem como, refletiram sobre a ação quando ultrapassaram esta etapa e finalmente conseguiram organizar suas ideias para elaborar suas peças processuais.

Schön (2000) ensina que, após o conhecer na ação, o aprendiz pode adotar duas maneiras de superar aquele pensar, quais sejam, o refletir na ação, para produzir alterações na tarefa enquanto a realiza, e o refletir sobre a ação, para realizar mudanças após sua conclusão. Desta feita, quando um entrevistado disse que ao receber a tarefa sabia interpretá-la segundo o seu conhecimento jurídico, e que em seguida, ao ler o caso narrado de modo mais cuidadoso, percebeu que se tratava de uma situação complexa, tal fato comprova que o conhecer na ação foi superado pelo refletir na ação. Além disso, através de outro depoimento identificou-se também o refletir sobre a ação:

No início, tudo parecia diferente. Quando a gente foi ler a primeira impressão é que era uma coisa simples, mas quando você tenta juntar todos os problemas e fazer com que cada um tenha uma solução separada, definitivamente, até os problemas brigavam entre si, então, este foi o maior problema. Por que de início parecia fácil... Nós ficamos de três da tarde até onze e alguma coisa da noite, discutindo o que colocar no papel. Porque de início a gente conseguia pedir mil coisas..., mas terminou o trabalho diferente do planejado..., mas deu certo.

Observou-se, também, a reflexão sobre a ação logo após as apresentações dos trabalhos em sala de aula, isto é, quando o professor permitiu que os alunos comentassem seus acertos e omissões em suas peças processuais, e alguns deles disseram que as trabalhariam de modo diferente, caso fosse possível alterá-las. Pois, usariam teses não pensadas por sua equipe, mas que foram exploradas por outras, ou, não adotariam doutrinas que facilmente foram refutadas em peças processuais de outros grupos.

Este fato também foi confirmado no momento da entrevista, pois, quando perguntou-se aos alunos se eles refletiram sobre tudo que fizeram em suas peças processuais após entregá-las ao professor e/ou logo depois de assistirem as apresentações dos trabalhos de seus colegas, dois entrevistados responderam, um em confirmação ao outro: “quando você escuta outro grupo, você vê uma coisa que não tinha visto”; “Eu percebi isto..., na hora em que o professor fez as observações. Teve um grupo que esqueceu de abordar isto, outro grupo já compensou...”. Ou seja, os alunos refletiram novamente sobre o que tinham realizado no trabalho, após concluí-lo. É dizer, refletiram na ação.

E para terminar a análise da reflexão individual de Schön (2000), perguntou-se aos entrevistados se conseguiriam descrever tudo que aprenderam após concluírem a tarefa, pois o “refletir sobre a reflexão na ação” é a aptidão de conceituar tudo que foi aprendido na prática. E neste quesito, uma opinião chancelou esta forma de pensar por meio da WebQuest, a saber:

Nos casos específicos que eram narrados na peça... como a gente estudou muito eles, fica meio com bagagem sobre aquilo. Se a gente ver aquilo de novo na vida, a gente vai saber mais ou menos como já conceber... Por exemplo, como a gente viu muito o caso de aborto, viu todas as hipóteses em que podia e que não podia, então, você cria uma bagagem sobre aquilo.

Percebeu-se, por oportuno, que o trabalho em coletividade foi o responsável por inculcar nos alunos a discordância inicial da reflexão individual, pois acreditavam que o trabalho em grupo excluía aquele tipo de aprendizagem. No entanto, as experiências relatadas, confirmaram a reflexão individual por meio da WebQuest.

Quanto à reflexão coletiva, observou-se que, desde o momento em que as equipes foram formadas para elaborarem suas peças processuais até a ocasião de apresentá-las em sala de aula, todos os alunos refletiram uns com outros, isto é, trocaram informações, conhecimentos e debateram as teses jurídicas que adotariam em seus trabalhos.

Inclusive, através das declarações expostas no decorrer das análises anteriores, onde avaliou-se o trabalho colaborativo pela WebQuest e aferiu-se as formas de reflexões individuais, conseguiu-se também constatar a presença da reflexão coletiva, a saber: “eu não vejo ponto negativo, sinceramente, em trabalhar em equipe . . . eu vejo as divergências de opiniões como algo que soma, sem exceção, sempre; outro aluno opinando disse que “depois da pessoa ouvir o outro grupo, a pessoa acha que poderia ter decidido sobre este aspecto, porque não tinha escutado aquela outra versão”; e por fim, no dizer de uma aluna, “nós ficamos de três da tarde até onze e alguma coisa da noite, discutindo o que colocar no papel”. Com isso, verificou-se que a WebQuest também auxiliou os alunos numa aprendizagem coletiva.

Desta feita, estes dados confirmaram os coletados através da inquirição, onde os inquiridos concordaram que aprenderam auxiliados pelos colegas. E assim, permitiu-se a WebQuest alcançar uma forma de refletir mais ampla, que no pensar de Alarcão (2011), faz o aluno pensar no âmbito de sua faculdade sobre o tema tratado na atividade.

No concernente à reflexão com criticidade, a WebQuest se mostrou apta a promover reflexões neste nível, pois os inquiridos concordaram que conseguiram refletir criticamente ao realizarem a tarefa. E quando confrontou-se os dados apurados por meio da inquirição com os coletados através da observação e entrevista, aqueles restaram confirmados por estes.

Assim, verificou-se que a WebQuest instigou os alunos a debaterem entre si o tema aborto numa estreita relação com a realidade encontrada na sociedade em que vivem, vez que a história fictícia contada na tarefa se passou numa cidade próxima de onde fica a faculdade,

bem como, permitiu uma discussão mais larga, na medida em que avaliaram o tema em âmbito nacional. E para exemplificar a dimensão do estudo e da reflexão atingidos pelos entrevistados, o depoimento abaixo foi bastante esclarecedor:

Nesse aspecto, apesar de mostrar o aborto de uma forma... a gente fez uma pesquisa onde mostra que muitos estados essa realidade é ilusória, ela só existe na lei, porque as meninas começam a vida sexual ativa aos onze..., doze anos, parece absurdo, mas é um fato! Então, a gente conseguiu avaliar..., conseguiu sair do papel e buscar respaldo na realidade, já que teoricamente a norma acompanha a realidade.

Em complemento à referida opinião, um aluno disse: “eu lembro que, elas apresentaram..., leram lá a resposta à acusação, delas. Teses altamente convictas! Mas no final ela comentou que não concordava com aquilo”, ou seja, a equipe adotou uma postura que um advogado defenderia no processo, mas, numa reflexão crítica, não concordava com a tese defendida na peça processual.

E para analisar se WebQuest foi capaz de desenvolver uma reflexão crítica que emancipasse o estudante de influências sobre o seu modo de pensar e agir, e se foi apta em relacionar o conhecimento teórico com o seu cotidiano (Libâneo, 2012), extraiu-se da turma investigada uma declaração que responde tal indagação:

As pessoas julgam muitas coisas com aquilo que, realmente, parece ser. E nem sempre é! Por exemplo, a situação daquele pai era de desespero... Qualquer pessoa julgaria aquele médico como, cem por cento, culpado, mas no caso ele não sabia exatamente o que estava acontecendo... Nada provava que ele sabia o que estava acontecendo. O próprio aborto!? Ah! Eu jamais faria um aborto? As pessoas não se colocam no lugar do outro, não enxergam a outra vertente.

Estas palavras representam uma amostra do nível de criticidade que os alunos alcançaram com a metodologia de ensino, vez que: conseguiram despertar para necessidade de se libertarem de possíveis influências externas sobre seus pensamentos e atitudes; para contextualizarem os estudos acadêmicos à realidade; e se projetarem nos casos estudados para adquirirem uma visão particularizada do fato investigado.

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).

Além disso, a reflexão promovida pela metodologia WebQuest não se limitou às formas de reflexões individuais, pois avançou também no âmbito das reflexões coletivas e críticas. Portanto, percebeu-se que a metodologia foi exitosa em proporcionar todas as formas de refletir estudadas, uma vez que, o aluno iniciou a atividade com uma reflexão singela e atingiu outra mais complexa.

Em prosseguimento à investigação, avaliou-se que imagens organizacionais de Estêvão (2004) o professor trabalhou por meio da WebQuest.

3.5 Dos resultados para as imagens organizacionais de Estêvão (2004)

Os resultados coletados pela inquirição indicaram que o trabalho realizado através da WebQuest revelou mais de uma imagem organizacional para faculdade privada Machado de Assis.

Desta feita, 81% dos inquiridos concordaram que vislumbraram por meio da WebQuest a imagem de escola cidadã (mundo cívico) para faculdade. Similar percentual, 81%, também alcançaram as imagens de empresa educativa (mundo industrial) e escola polifônica (mundo mundial). Com 71% de indicações, a imagem de comunidade educativa (mundo doméstico) também foi trabalhada pela metodologia de ensino. A imagem de escola S/A (mundo mercantil) foi recusada por 52,4% dos pesquisados.

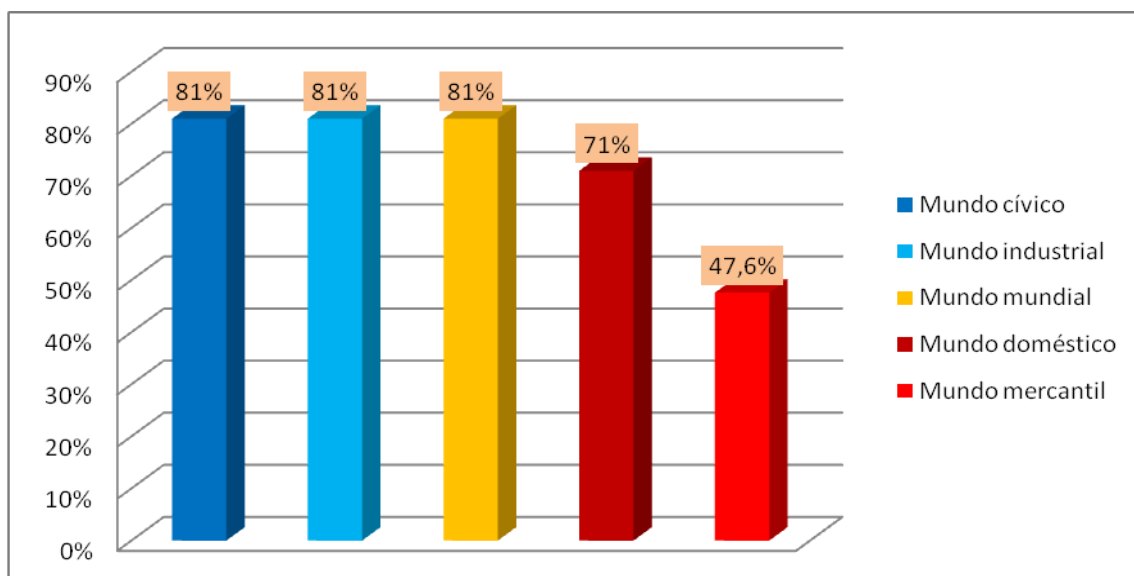


Gráfico 8: Imagens organizacionais de Estêvão (2004).

Ademais, o gráfico clarificou o que os números indicaram, a saber, que os inquiridos escolheram mais de uma imagem para organização de ensino. Contudo, para 66,6% dos alunos, as imagens de Estevão (2004) foram trabalhadas na faculdade de igual forma. Mas, para 16,7% dos estudantes, a imagem de escola cidadã foi a que mais realçou entre as imagens indicadas. Para outros 16,7% dos inquiridos, a imagem que preponderou foi a de empresa educativa.

Para garantir maior amplitude à investigação e reforçar os dados coletados pela inquirição, adotou-se as técnicas da observação e da entrevista, cujas informações foram analisadas a seguir.

3.6 Análise dos resultados para as imagens organizacionais de Estêvão (2004)

Os resultados obtidos por meio do questionário forneceram uma visão de quais imagens organizacionais de Estêvão (2004) poderiam vir a ser representativas da faculdade Machado de Assis, quando utilizada a metodologia WebQuest. É dizer, os inquiridos concordaram que esta estratégia de ensino promoveu uma imagem de escola cidadã, empresa educativa, comunidade educativa e escola polifônica para faculdade. E que a única não promovida para maioria dos inquiridos foi a imagem de escola S/A.

Ademais, os inquiridos disseram que a WebQuest assinalou mais de uma imagem organizacional para instituição de ensino, e que coexistiam de forma igual, o que confirmaria que a organização escolar é um lugar em vários mundos (Estêvão, 2004).

Partindo para seara da entrevista, esta acusou outro viés da pesquisa, qual seja, que os entrevistados não conseguiram dissociar as imagens em construção pela WebQuest das já concebidas e/ou transmitidas pelo centro acadêmico, isto é, houve uma miscelânea entre o dever ser, imagens em construção pela metodologia, com o ser, as imagens já construídas pela faculdade.

Desta feita, as imagens que os inquiridos associaram às investigadas pelo questionário eram as que representam atualmente a faculdade, ou seja, os alunos não conseguiram analisar separadamente as imagens trabalhadas pela metodologia com aquelas já concebidas.

E não foram exitosos os esforços durante a entrevista em situar os estudantes nas balizas das perguntas, vez que suas justificativas estavam carregadas de experiências adquiridas ao longo da trajetória acadêmica.

Assim, quando perguntou-se aos entrevistados se a imagem de escola S/A foi trabalhada por meio da metodologia WebQuest, eles apresentaram discordâncias que confirmaram as respostas obtidas no questionário, a saber:

Acho que o curso de direito não prepara o aluno que sai daqui pra trabalhar... acho que a instituição precisa direcionar nisso. Você dentro da instituição não tem nenhuma aula de como você vai montar seu escritório, gerenciar uma carreira... a instituição só prepara para passar na OAB, mais nada.

E esta manifestação sofreu adendos no decorrer da entrevista: “Não acredito que a instituição em si foque no profissional, foca em aprovação”, neste caso a aluna estava se referindo ao exame que habilita o bacharel em direito a advogar, qual seja, Exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB; “Eh! esse lado de aprovação aí, a instituição foca, sim. Direciona pra fazer um concurso, pra fazer um exame, mas o lado profissional não tem”, e mais uma vez outra entrevistada reforçou os dizeres de colegas. Pois bem, a imagem de escola S/A foi refutada da faculdade, mas os investigados não conseguiram avaliar se esta imagem estava sendo trabalhada por meio da WebQuest.

Mais uma vez a turma apresentou sua vivência como fundamento para imagem de empresa educativa pesquisada, visto que concordou que a faculdade visava formar profissionais eficientes e eficazes, na medida em que trabalhava com premiações, reconhecimento por desempenho, entre outras formas de estímulo à produção acadêmica.

Quanto à imagem de comunidade educativa, também houve uma mistura de imagens, isto é, os entrevistados fundiram a imagem que estava em construção pela metodologia com a da realidade escolar, é dizer, associaram as relações amistosas com a maioria dos professores e com a própria direção do centro, como metáfora trabalhada pela WebQuest.

No particular de escola polifônica, tudo o que foi dito até agora ganhou tons mais fortes, vez que a publicidade massificada dentro e fora da escola, a promoção de intercâmbio acadêmico entre os centros do Brasil e dos Estados Unidos, interferiram na imagem promovida pela WebQuest, inclusive, a ideia disseminada já estava sendo avaliada pelos alunos, pois no dizer de uma entrevistada: “Passa a ideia que você está inserido internacionalmente, mas eu não me sinto”.

A imagem de escola cidadã também não ficou incólume de intervenientes, pois – embora os entrevistados tenham reconhecido que conseguiram reflexões críticas, e que foram norteados pelos princípios da igualdade, liberdade, entre outros, através da atividade da

WebQuest – percebeu-se que não conseguiram construir a investigada imagem por meio da metodologia.

Aliás, ouviu-se apenas uma fala que poderia indicar o alcance de referida finalidade, a saber: “Na teoria a metodologia conseguiu uma visão cidadã, mas no dia a dia isto não é sentido pelos alunos”. Contudo, por meio de uma opinião isolada, não se pode confirmar uma hipótese.

A partir dos dados coletados, permitiu-se afirmar que as imagens de escola cidadã, empresa educativa, comunidade educativa e escola polifônica estavam presentes na faculdade Machado de Assis, mas não há elementos substanciosos para garantir que a metodologia WebQuest promoveu no pensar dos alunos mencionadas imagens à organização de ensino.

Ademais, percebeu-se que fomentar dentro da escola uma imagem organizacional depende da adoção de uma política pedagógica que seja aplicada de forma reiterada pelos professores e os demais dirigentes da instituição de ensino, como bem salientou uma aluna ao comentar que aquela faculdade passava uma imagem de escola acolhedora em face dos fortes laços de afetividade entre os professores e estudantes, isto é, tinha características de escola doméstica no entender de Estevão (2004), mas que, a partir do momento que passou a fazer parte de uma empresa internacional de educação, que a controla, uma nova imagem passou a ser difundida no centro, qual seja, de escola polifônica. Inclusive, a imagem abaixo confere exata dimensão do que se está comentando:



Figura 10: Imagem da área interna da faculdade Machado de Assis.

Diante do exposto, não obstante ter o professor utilizado uma metodologia que promovesse reflexões críticas, que no entender de Estevão (2004) são capazes de emancipar, garantir liberdade, igualdade e a democracia participativa, portanto, uma visão de mundo

cívico, elas não foram suficientes para gerarem uma imagem de escola cidadã ao centro acadêmico, vez que, os dados coletados indicaram que, para se alcançar referida imagem, é preciso a reiteração de prática pedagógica com referido propósito.

CONCLUSÃO

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, mas precisamente no curso de graduação em Direito da faculdade Marchado de Assis, localizada na cidade de Imperatriz, Maranhão, Brasil.

É preciso ressaltar que, a aplicabilidade de novas tecnologias ao processo de ensino-aprendizagem é inevitável nos dias atuais, porque muitos alunos dispõem em suas residências de computadores ligados à internet, e que através dela acessam os mais variados *sites* e informações, e por consequência, constroem seus conhecimentos. Com isto, a escola é demandada a adotar modernas estruturas digitais de ensino com o escopo de atender essa novel clientela. E de outro lado, o professor precisa aprender a aliar o uso da internet ao processo de ensino-aprendizagem, para que possa conduzir o aluno a uma formação ampla e segura, de sorte que alicerce seu conhecimento em conteúdos confiáveis e de valor científico. Assim, a WebQuest propõe ser uma aliada ao professor neste processo de ensino, pois aduz ser capaz de orientar o aluno a navegar com segurança na internet para ativamente e colaborativamente construir seu conhecimento.

Para retornar as questões investigadas neste trabalho, requereu-se, primeiramente, uma análise de como o professor orientou os alunos do curso de graduação em Direito na construção e reconstrução do conhecimento a partir da metodologia WebQuest.

Pois bem, a princípio, constatou-se que a estratégia investigada apresentava todas as componentes estruturais para ser considerada uma verdadeira WebQuest e estava apta para ser aplicada em sala de aula, vez que, a introdução, a tarefa, os processos, os recursos, a avaliação e a conclusão preenchiam também suas finalidades (Dodge, 1997).

Verificou-se em seguida por meio das observações, inquirição e entrevista que a estratégia foi capaz de fomentar nos alunos a vontade de buscarem novos conhecimentos de forma autônoma, é dizer, sem a ajuda do professor, e que houve o refinamento ou aprofundamento de conhecimentos curriculares já estudados num passado próximo. Não obstante isto, a WebQuest promoveu uma experiência similar àquelas vivenciadas por profissionais da área jurídica, que para March (2003) é uma indicação de aprendizagem ativa.

Avançou-se na investigação e se averiguou que, a WebQuest disponibilizou aos estudantes recursos suficientes para resolverem a tarefa, e mesmo assim, manifestaram o interesse em aprimorarem seus conhecimentos, de modo que, o material de apoio serviu de base e condutor para novas pesquisas na internet.

A aprendizagem colaborativa foi observada em todas as fases em que os alunos estudaram auxiliados pela WebQuest, pois nela foi exigida a formação de equipes para a feitura da tarefa, de sorte a reunir os alunos em torno do objeto de estudo de forma bastante satisfatória, vez que conseguiram trocar informações e conhecimentos entre si.

Desta feita, o professor fez uso da WebQuest de modo a proporcionar ao aluno um ensino balizado na aprendizagem ativa, na medida em que construíram seus próprios conhecimentos; numa aprendizagem orientada, vez que os estudantes receberam informações que os fizeram avançar em novas pesquisas na internet; e na aprendizagem colaborativa, pois precisaram encontrar uma solução conjunta, em equipe, para tarefa. E assim, WebQuest foi apta a auxiliar o professor neste processo de ensino, pois conseguiu orientar seus alunos a navegarem com segurança na internet para, ativa e colaborativamente, construírem seus conhecimentos.

E a investigação se desenvolveu, para que fosse mapeada todas as práticas reflexivas promovidas através do uso da WebQuest. Nesta etapa, os dados estatísticos foram confirmados por outras técnicas adotadas, de sorte que, os alunos conseguiram experimentar todas as formas de refletir vislumbradas por Schön (2000), o idealizador da epistemologia de prática, quais sejam, conheceram na ação, pois a estratégia de ensino proporcionou vivências de trabalhos realizados por profissionais da área jurídica; refletiram na ação quando trabalharam para encontrar uma resolução para tarefa; refletiram sobre a ação quando novamente pensaram sobre o que aprenderam após entregar a atividade escrita, isto é, na fase de apresentações dos trabalhos em turma; e refletiram sobre a reflexão na ação quando admitiram que eram capazes de conceituar o que aprenderam.

Também, examinou-se que os estudantes refletiram uns com os outros mediante trocas de informações e conhecimentos para conseguirem, em equipe, decidir quais teses jurídicas utilizariam nas peças processuais da tarefa da WebQuest, isto é, debateram o que aprenderam no contexto da faculdade para construírem seus conhecimentos, e assim, refletiram coletivamente nos termos vislumbrados por Alarcão (2011).

Além disso, verificou-se que a WebQuest proporcionou aos alunos reflexões mais refinadas sobre os valores de justiça, de problemas enfrentados pela sociedade, de modo a tornar o ensino mais democrático, igualitário e emancipador. E desse modo, conseguiram refletir criticamente nas formas defendidas, ao menos, por Contreras (2012), Pimenta (2012) e Libâneo (2012).

Deste modo, a metodologia WebQuest promoveu todas as formas de refletir estudadas, na medida em que, permitiu que os alunos inicialmente refletissem de modo individual e avançassem para as reflexões coletivas e críticas.

Para concluir, foi necessário investigar se o professor trabalhou a imagem organizacional de “escola cidadã” de Estêvão (2004) ao usar a metodologia de forma reflexiva e crítica.

Nesta seara, apesar dos alunos confirmarem que refletiram de forma crítica por meio da WebQuest, os dados coletados não garantiram que a imagem de escola cidadã tenha sido construída por esta metodologia de ensino, pois, apurou-se que os alunos não conseguiram dissociar as imagens por eles já concebidas, ou difundidas pela faculdade, com as imagens que estavam sendo construídas através da WebQuest.

Percebeu-se, ainda, que a construção de uma imagem de escola cidadã depende de um trabalho coletivo com a participação da direção da faculdade e dos professores, na medida em que são eles os responsáveis por promoverem uma prática pedagógica em que os princípios do mundo cívico sejam fomentados.

Pelo exposto, 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. No entanto, o professor, ao trabalhar a referida metodologia de ensino de forma reflexiva e crítica, não conseguiu promover uma imagem de escola cidadã à faculdade.

É preciso ressaltar que, o principal limitador para o desenvolvimento deste trabalho foi encontrar professores dispostos a aplicar a metodologia de ensino, seja porque não a conheciam, ou porque entendiam que não se adaptariam a seu formato, ou por se sentirem receosos de participarem de um processo investigativo.

Entende-se 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, bem como, para revelar sua potencialidade de construir uma imagem cidadã à escola, vez que, vislumbra-se ainda que a reiteração de uma prática reflexiva e crítica pode contribuir para um ensino emancipador, e por consequência, para uma imagem de escola cidadã.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. (8a ed., Vol. 8). São Paulo: Cortez.
- Almeida, A., Lopes, E. S. L., Camilo, J. T. S., & Choi, V. M. P. (Orgs.) (2016). *Manual APA: regras gerais de estilo e formatação de trabalhos acadêmicos*. São Paulo: FECAP. Recuperado de <http://biblioteca.fecap.br/wp-content/uploads/2012/08/Manual-APA-regras-gerais-de-estilo-e-formatacao-de-trabalhos-academicos.pdf>
- Aquino, I. S. (2009). *Como escrever artigos científicos – sem “arrodeio” e sem medo da ABNT*. (6a ed.). João Pessoa: Ed. UFPB.
- Borges, R. C. M. B. (2012). O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escrita. 2012. In S. G., Pimenta, & E., Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7a ed., pp. 233-254). São Paulo: Cortez.
- Bottentuit, J. B., Jr. (2010). *Concepção, avaliação e dinamização de um portal educacional de WebQuests em língua portuguesa*. (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Bottentuit, J. B., Jr. (2012). Do computador ao tablet: Vantagens pedagógicas na utilização de dispositivos móveis na educação. *Revista Educaonline*, 6(1), 125-149.
- Bottentuit, J. B., Jr., & Coutinho, C. P. (2008). Análise das componentes e a usabilidade das webquests em língua portuguesa disponíveis na web: um estudo exploratório. *Anais do Congresso Internacional de Gestão de Tecnologia e Sistemas de Informação*, São Paulo, SP, Brasil, 5.
- Bottentuit, J. B., Jr., & Coutinho, C. P. (2010). O uso da estratégia WebQuest no ensino superior: uma análise de duas experiências, *Revista Renote*, 8(3). Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/18082>
- Bottentuit, J. B., Jr., & Coutinho, C. P. (2011a). Recomendações de qualidade para o processo de avaliação de WebQuests. *Revista de Educação*, 3(2), 45-59.

- Bottentuit, J. B, Jr., & Coutinho, C. P. (2011b). A WebQuest na EAD: rompendo a barreira do isolamento em cursos na modalidade a distância. *Anais do Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Ouro Preto. MG, Brasil, 8. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/15056>
- Bottentuit, J. B, Jr., & Coutinho, C. P. (2011c). Indicadores de qualidade para a avaliação de webquest: algumas recomendações. *In Encontro Nacional de Hipertexto e Tecnologias Educacionais*, Sorocaba, SP, Brasil, 4. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/14834>
- Bottentuit, J. B, Jr., & Coutinho, C. P. (2015). Recomendações e indicadores de qualidade para a concepção de WebQuests. In J. B., Jr., Bottentuit (Org.), *Metodologia WebQuest na Educação: teoria e práticas pedagógicas* (pp. 43-58). Rio de Janeiro: Publit.
- Bottentuit, J. B, Jr., & Canto, C. G. S. do (2015). Metodologia WebQuest: uma revisão sistemática das dissertações de mestrado em língua portuguesa. In J. B., Jr, Bottentuit (Org.), *Metodologia WebQuest na Educação: teoria e práticas pedagógicas* (pp. 07-42). Rio de Janeiro: Publit.
- Contreras, J. (2012). *Autonomia de professores* (S. T. Valenzuela, Trad.). (2a ed.). São Paulo: Cortez (obra original publicada em 1999)
- Costa, F. A., & Carvalho, A. A. A. (Org.) (2006). WebQuest: oportunidade para alunos e professores. *In Encontro sobre WebQuest*, Braga, Portugal. Recuperado de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5561/1/Webquests2006.pdf>
- Cruz, S. C., & Carvalho, A. A. A. (2009). Modelo ITIC: Uma possibilidade para a integração das TIC na escolaridade básica. *In Simpósio Internacional de Informática Educativa*, Coimbra, Portugal, 11. Recuperado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10000>
- Dodge, B. (1997). *Some Thoughts about WebQuests*. Recuperado de http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html
- Dodge, B. (1999). *Process Checklist*. Recuperado de <http://webquest.org/sdsu/processchecker.html>

- Dodge, B. (2001). *Creating A Rubric for a Given Task*. Recuperado de https://www.msubillings.edu/assessment/pdf/Creating_A_Rubric.pdf
- Dodge, B. (2002). *WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks*. Recuperado de <http://webquest.org/sdsu/taskonomy.html>
- Estêvão, C. A. V. (1994). Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas, *Revista Portuguesa de Educação*, (7), 95-111.
- Estêvão, C. A. V. (1995). O novo modelo de direção e gestão das escolas portuguesas: a mitologia racionalizadora de uma forma organizacional alternativa. *Revista Portuguesa de Educação*, (8), 87-98.
- Estêvão, C. A. V. (2001). *Redescobrir a escola privada portuguesa como organização: na fronteira da sua complexidade organizacional*. Braga: Ed. Universidade do Minho.
- Estêvão, C. A. V. (2004). *Educação, justiça e democracia: estudo sobre as geografias da justiça em educação*. São Paulo: Cortez.
- Estêvão, C. A. V. (2009). *Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades*. (pp. 35-52). Braga: Ed. Universidade do Minho.
- Falcão, P. A. C. F. (2013). *Escolas com contrato de autonomia*. (Dissertação de mestrado). Universidade Católica Portuguesa, Braga, Portugal.
- Feitosa, R. A., & Leite, R. C. M. (2011). *O trabalho e o saber docente: construindo a mandala do professor artista-reflexivo*. (1a ed.). Rio de Janeiro: Câmara Brasileira de Jovens Escritores.
- Fernandes, A. S. C. (2013). *O contributo da WebQuest na aprendizagem da história e da geografia*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Fleury, M. T. (1991). Cultura organizacional e estratégias: recolocando estas questões no cenário brasileiro atual. *Revista de Administração*, 26(2), 2-11.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.). São Paulo: Atlas.

- Giroux, H. A. (1997). *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem* (D. Bueno, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas (obra original publicada em 1988)
- Gonçalves, D. M. H. (2014). *Avaliação, Melhoria, e Liderança nas Organizações Escolares: estudo de caso*. (Dissertação de mestrado). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Gonçalves, V. H. P. (2011). *Inclusão digital como direito fundamental*. (Dissertação de mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Ghedin, E. (2012). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. 2012. In S. G., Pimenta, & E., Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7a ed., pp. 148-173). São Paulo: Cortez.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017). *Cidades: panorama*. Recuperado de <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/imperatriz/panorama>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2016). *Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2013*. Recuperado de <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2013/default.shtm>
- Libâneo, J. C. (2012). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In S. G., Pimenta, & E., Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7a ed., pp. 63-93). São Paulo: Cortez.
- Lima, L. C. (2011) *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. (4a ed.). São Paulo: Cortez.
- Lobo, A. S. M., & Maia, L. C. G. (2015). O uso das TICs como ferramenta de ensino-aprendizagem no Ensino Superior. *Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal*, 25(44), 16-26. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333239878002>
- March, T. (1995). *Searching for China WebQuest*. Recuperado de <http://tommarch.com/webquests/china/chinaquest.html>.

- March, T. (2003). *The Learning Power of WebQuests*. Recuperado de <http://tommmarch.com/writings/ascdwebquests/>
- Medeiros, J. B. (2004). *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- Minayo, M. C. S. (2009). O desafio da pesquisa social. In M. C. S., Minayo (Org.), *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (28a ed., pp. 4-29). Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação (2017). *Prouni: programa universidade para todos*. Recuperado de <http://prouniportal.mec.gov.br/o-programa>
- Moreno, A. C., & Fajardo, V. (2016). *43% das escolas públicas têm banda larga, contra 80% das privadas*. Recuperado de <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2016/01/43-das-escolas-publicas-tem-banda-larga-contr-80-das-privadas.html>
- Nações Unidas (2015). *No Brasil quase 60% das pessoas estão conectadas à Internet, afirma novo relatório da ONU*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/no-brasil-quase-60-das-pessoas-estao-conectadas-a-internet-afirma-novo-relatorio-da-onu/>
- Orlando, O., F^o. (2014). *Gestão Escolar e Avaliação. Um modelo de Avaliação Externa da Gestão das Escolas Públicas do Estado do Rio de Janeiro - Brasil*. (Tese de doutorado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pereira, L. S., & Mesquita, N. A. S. (2015). Ludicidade e TIC: caracterização da WebQuest como metodologia lúdica no ensino de ciências. In J. B., Jr., Bottentuit (Org.), *Metodologia WebQuest na Educação: teoria e práticas pedagógicas* (pp. 85-110). Rio de Janeiro: Publit.
- Pereira, R. J. C. (2011). *Contributo da Avaliação Institucional Escolar para a Melhoria da Prestação do Serviço Educativo*. (Dissertação de mestrado). Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Pimenta, S. G. (2012). Professor Reflexivo: construindo uma crítica. In S. G., Pimenta, & E., Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7a ed., pp. 20-62). São Paulo: Cortez.

- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. de. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. (2a ed.). Novo Hamburgo: Feevale.
- Schön, D. A. (2000). *Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem* (R. C. Costa, Trad). Porto Alegre: Artmed (obra original publicada em 1998)
- Silva, I. G. S. S. S., Souza, F. N. de, & Leão, M. B. C. (2015). Da WebQuest à Flexquest: uma plataforma web 2.0 para a promoção de flexibilidade cognitiva e interdisciplinaridade. In J. B., Jr., Bottentuit (Org.), *Metodologia WebQuest na Educação: teoria e práticas pedagógicas* (pp. 111-131). Rio de Janeiro: Publit.
- Silva, J. L. C. da, & Salé, D. (2009). WebQuest e pedagogia para a autonomia: que relação? *Anais Congresso Internacional Galego-Português De Psicopedagogia*, Braga, Portugal, 10. Recuperado de <http://hdl.handle.net/1822/10423>
- Silva, S. C. da. (2014). *O uso da WebQuest no ensino de ciências: possibilidades e eliminações*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Brasil.
- Tonelli, M. J. (2011). Pesquisa qualitativa. In S. R., Dias (Org.). *Pesquisa de mercado* (pp. 119-134). São Paulo: Saraiva.
- Theisen, J. M. (2015). A WebQuest como apoio para as práticas de leitura e escrita. In J. B., Jr, Bottentuit (Org.), *Metodologia WebQuest na Educação: teoria e práticas pedagógicas* (pp. 153-170). Rio de Janeiro: Publit.
- Valadares, J. M. (2012). O professor diante do espelho: reflexões sobre o conceito de professor reflexivo. 2012. In S. G., Pimenta, & E., Ghedin (Orgs.), *Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito* (7a ed., pp. 215-232). São Paulo: Cortez.
- Vale, R. G. F. do. (1996). *Cultura organizacional: um estudo de caso na UDESC*. (Trabalha de conclusão pós-graduação *latu sensu*). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.

- Valente, G. S. C., & Viana, L. O. (2010). O ensino de nível superior no Brasil e as competências docentes: um olhar reflexivo sobre esta prática. *Revista Práxis Educacional*, 6(9), 209-226.
- Weber, M. (1999). *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva* (R. Barbosa & K. E. Barbosa, Trad.). (Vol. 2). Brasília: Ed. Universidade de Brasília (obra original publicada em 1972)
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (D. Grassi, Trad.). (2a ed.). Porto Alegre: Bookman (obra original publicada em 1994)

ANEXOS



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

ANEXO 1: Termo de autorização para coleta de dados

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

Ilmo. Sr (a) Coordenador do curso de graduação em Direito

Eu, Abraão de Oliveira Cavalcanti, matriculado no mestrado em Ciências da Educação, especialidade Administração e Organização Escolar, da Universidade Católica Portuguesa - Braga, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Vilar Estêvão, venho solicitar a V. Sa. a autorização para coleta de dados nessa instituição com a finalidade de realizar a pesquisa de mestrado, em que se investiga a metodologia WebQuest, os tipos de reflexões e imagens organizacionais que esta estratégia de ensino pode promover.

A coleta de dados ocorrerá mediante a utilização de questionário, entrevista e observação em sala de aula.

Igualmente, assumo o compromisso de utilizar os dados obtidos somente para fins científicos, bem como garanto o anonimato da instituição e de todos os envolvidos.

Agradecemos antecipadamente e esperamos contar com a sua colaboração.

Atenciosamente,

Abraão de Oliveira Cavalcanti

Requerente

Autorização: _____



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

ANEXO 2: Questionário de pesquisa científica.

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA CIENTÍFICA

Os dados coletados a partir deste questionário destinam-se ao estudo da metodologia WebQuest como mediadora de um ensino reflexivo e crítico. O presente estudo servirá de suporte à investigação realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado em ciências da educação pela Universidade Católica Portuguesa - Braga.

1. Sexo

- masculino
- feminino

2. Idade

- 17 a 20 anos
- 20 a 25 anos
- 25 a 30 anos
- Acima de 31 anos

3. Cursando direito:

- 1º período
- 2º período
- 3º período
- 4º período
- 5º período
- 6º período
- 7º período
- 8º período
- 9º período
- 10º período

4. A atividade WebQuest poderá despertar nos alunos competências e novas formas de aprendizagem. A partir de sua experiência com a metodologia WebQuest marque a opção mais adequada a cada uma das afirmativas.
- 4.1. Aprendi de forma mais divertida
 concordo discordo
- 4.2. Aprendi sem a ajuda do professor
 concordo discordo
- 4.3. Aprendi a utilizar a Internet de forma mais eficiente.
 concordo discordo
- 4.4. Aprendi a pesquisar.
 concordo discordo
- 4.5. Aprendi a trabalhar em grupo.
 concordo discordo
5. Aprendi sozinho o conteúdo necessário para solucionar a tarefa
 Discordo
 Discordo totalmente
 Não concordo e não discordo
 Concordo
 Concordo totalmente
6. A atividade me proporcionou uma experiência similar ao trabalho realizado por um profissional da área jurídica
 Discordo
 Discordo totalmente
 Não concordo e não discordo
 Concordo
 Concordo totalmente
7. Refleti sobre o que estava aprendendo enquanto realizava a atividade
 Discordo
 Discordo totalmente
 Não concordo e não discordo
 Concordo
 Concordo totalmente
8. Refleti novamente sobre os conhecimentos aprendidos após realizar a tarefa
 Discordo

- Discordo totalmente
 - Não concordo e não discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
9. Sou capaz de conceituar o que aprendi
- Discordo
 - Discordo totalmente
 - Não concordo e não discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
10. Aprendi o conteúdo da atividade após refletir com a ajuda de meus colegas
- Discordo
 - Discordo totalmente
 - Não concordo e não discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
11. Refleti e discuti com meus colegas o tema proposto e suas possíveis implicações no meu contexto social
- Discordo
 - Discordo totalmente
 - Não concordo e não discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
12. Aprendi o conteúdo e refleti criticamente sobre a sua importância para uma transformação da sociedade
- Discordo
 - Discordo totalmente
 - Não concordo e não discordo
 - Concordo
 - Concordo totalmente
13. As escolas, faculdades, universidades, entre outras organizações escolares, apresentam imagens que refletem as suas finalidades ou funções. Considerando apenas as imagens organizacionais abaixo relacionadas, qual ou quais você entende que o professor trabalhou na WebQuest?

- 13.1. Minha faculdade tem a imagem de Escola S/A (sociedade anônima), porque prepara o aluno para o individualismo, para que consiga superar a concorrência de mercado (mundo mercantil)
 concordo discordo
- 13.2. Minha faculdade tem a imagem de Escola cidadã, porque visa formar profissionais mais críticos, e que norteados pelos princípios da igualdade, liberdade e solidariedade consigam denunciar todas as formas de opressões e violências presentes na sociedade (mundo cívico)
 concordo discordo
- 13.3. Minha faculdade tem a imagem de Empresa educativa, porque visa formar profissionais eficientes e eficazes, isto é, nela é defendida a meritocracia (recompensa pelo resultado alcançado), a técnica, o saber fazer, a performance e a resolução de problemas (mundo industrial)
 concordo discordo
- 13.4. Minha faculdade tem a imagem de Comunidade educativa, porque nela há fortes laços de afetividade entre seus membros (professores, diretores, alunos, etc), na medida em que é aplicada uma pedagogia intimista, cuja missão é formar o caráter do aluno, o seu saber-ser, porque entende injusto considerar que o estudante é o único responsável por seu fracasso escolar (mundo doméstico)
 concordo discordo
- 13.5. Minha faculdade tem a imagem de Escola polifônica, porque objetiva um ensino mais universalizado, isto é, preocupado com o contexto mundial (mundo mundial)
 concordo discordo
14. Caso entenda que a sua faculdade pode apresentar mais de uma imagem organizacional através da WebQuest, entre as escolhidas por você na questão anterior, há alguma que mais se destacaria ou predominaria, ou todas estariam presentes em igual forma?



ANEXO 3: Questionário de entrevista

QUESTIONÁRIO DE ENTREVISTA

Os dados coletados a partir desta entrevista destinam-se ao estudo da metodologia WebQuest como mediadora de um ensino reflexivo e crítico. O presente estudo servirá de suporte à investigação realizada no âmbito de uma dissertação de mestrado em ciências da educação pela Universidade Católica Portuguesa - Braga.

1. Você entende que a WebQuest o estimulou a buscar informações na internet para resolver o caso investigado na tarefa?
2. Você acredita que resolveria individualmente a atividade da WebQuest, isto é, sem a ajuda do professor?
3. Na componente processos e recursos da WebQuest foram fornecidos sites e vídeos sobre teorias já estudados por você em períodos curriculares anteriores. Assim sendo, nestas circunstâncias, é possível adquirir novos conhecimentos através da WebQuest para resolver a tarefa investigada?
4. A WebQuest permitiu que você aprimorasse e/ou aprofundasse conhecimentos já adquiridos?
5. Você confiou nas informações contidas nos sites e vídeos oferecidos na WebQuest?
6. A WebQuest foi responsável por conduzi-lo(a) a pesquisar sites confiáveis?
7. Os sites trabalhados na WebQuest eram desconhecidos para você?
8. Você entende que os recursos disponíveis na WebQuest eram suficientes para solucionar o caso explorado na tarefa?
9. Você gostou de trabalhar com a WebQuest em equipe?
10. Quais os pontos positivos e negativos em trabalhar em equipe com a WebQuest?
11. Você se reuniu com os colegas na faculdade, em casa, ou em outro lugar para construir a peça processual da tarefa, ou trabalhou com eles de forma *online*, mediante troca de e-mail, mensagens por telemóvel, ou outra forma?
12. Você aprendeu com ajuda de seus colegas ao trabalhar em equipe a WebQuest?

13. Para resolver a tarefa da WebQuest houve divisão de tarefa dentro da equipe?
14. Você aprendeu com ajuda de seus colegas durante a feitura da peça processual ou durante a apresentação oral do trabalho, ou nos dois momentos?
15. A atividade da WebQuest lhe proporcionou uma experiência similar àquelas vividas por profissionais da área do direito?
16. Você refletia no que estava fazendo enquanto construía a peça processual?
17. Vocês pensaram em tudo que fizeram em suas peças processuais após entregá-las ao professor e/ou logo depois de assistirem as apresentações dos trabalhos na sala de aula?
18. Você conseguiu descrever tudo que aprendeu após concluir a tarefa da WebQuest?
19. Você refletiu com a ajuda de seus colegas sobre os temas tratados no âmbito da faculdade?
20. A WebQuest despertou em você e seus colegas a vontade de discutir o tema com maior profundidade, isto é, analisar os valores de justiça, igualdade, entre outros, a sociedade em que vive, as instituições, a sua própria função e da faculdade no processo de transformação social?
21. Estudar o tema por meio da WebQuest fez você olhar sua faculdade como a responsável por emancipá-lo de influências ou imposições estatais ou de setores da sociedade na condução de seu modo de pensar e agir?
22. Você entende que a atividade trabalhada por meio da WebQuest foi capaz de elevar seu modo de pensar o conhecimento teórico, de sorte a contextualizá-lo ao momento histórico e a sua realidade social, isto é, não se limitou em pensar apenas em resolver a atividade, mas em refletir a importância dela em seu cotidiano e num contexto mais amplo?
23. Segundo Estêvão (2004), a escola comporta várias definições de sua realidade, ou seja, é possível compreendê-la como comunidade educativa, empresa educativa, escola cidadã, organização polifônica, e/ou escola S/A. Através das reflexões alcançadas por meio da WebQuest que imagem foi possível construir para sua faculdade?
 - Escola S/A (sociedade anônima), que prepara o aluno para o individualismo, para que consiga superar a concorrência de mercado (mundo mercantil)
 - Escola cidadã, que visa formar profissionais mais críticos, e que norteados pelos princípios da igualdade, liberdade e solidariedade consigam denunciar todas as formas de opressões e violências presentes na sociedade (mundo cívico)

- Empresa educativa, que visa formar profissionais eficientes e eficazes, isto é, nela é defendida a meritocracia (recompensa pelo resultado alcançado), a técnica, o saber fazer, a performance e a resolução de problemas (mundo industrial)
 - Comunidade educativa, em que é marcada por fortes laços de afetividade entre seus membros (professores, diretores, alunos, etc), na medida em que é aplicada uma pedagogia intimista, cuja missão é formar o caráter do aluno, o seu saber-ser, porque entende injusto considerar que o estudante é o único responsável por seu fracasso escolar (mundo doméstico)
 - Escola polifônica, que objetiva um ensino mais universalizado, isto é, preocupado com o contexto mundial (mundo mundial)
24. As reflexões críticas permitem identificar os efeitos sociais, políticos, administrativos, entre outros, que recaem sobre a sociedade, bem como sobre as instituições de ensino. Baseado nesta afirmação, por meio deste tipo de reflexão atingida através da WebQuest a imagem de escola cidadã deveria estar presente na sua faculdade? Por que você concorda ou discorda? Esta imagem organizacional exclui a presença de outras em sua faculdade?



UNIVERSIDADE
CATOLICA
PORTUGUESA

ANEXO 4: Grelha de observação

Grelha de observação

As formas de trabalhar a WebQuest em equipe
Expressões corporais/falas durante a aplicação da WebQuest e apresentações dos trabalhos
Estrutura da faculdade
Estrutura/componentes da WebQuest