

## APRENDENDO COM E NA SALA DE AULA ADITREVNI

Eliane Martins Quadrelli Justi – elianemqj@hotmail.com – UNINTER

**RESUMO.** *Busca compreender a dimensão subjetiva na relação teórico-prática do ensino, onde os sujeitos, professor e estudante, invertem a lógica da aprendizagem na sala de aula. A metodologia utilizada é a da pesquisa-ação à dimensão subjetiva na relação professor-estudante. Nesta fase inicial destacamos como desafios e avanços postos ao professor: a) de inverter lógicas, espaços geográficos e humanos na busca de uma educação mais autônoma, subjetiva e humanizada; b) a busca para instituir um diálogo problematizador sobre a aprendizagem em sala de aula invertida; c) encaminhamento teórico e prático de ações interdisciplinares.*

**Palavras-chave:** *sala de aula invertida; educação semipresencial; metodologias ativas.*

**ABSTRACT.** *Seeks to understand the subjective dimension in the relationship theoretical and practical education, where subjects, teacher and student, inverts the logic of learning in the classroom. The methodology used is that of action research to the subjective dimension in the teacher-student relationship. At this early stage we highlighted as challenges and advances put the teacher: a) to reverse logic, geographic areas and humans in search of a more autonomous education, subjective and humane; b) the search for establishing a problem-solving dialogue on learning in the classroom reversed; c) the theoretical and practical routing interdisciplinary actions.*

**Keywords:** *inverted classroom; subjective dimension; semi-distance education; active methodologies.*

---

Submetido em 28 de abril de 2016.

Aceito para publicação em 16 de agosto de 2016.

### POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

## 1. INTRODUÇÃO

De pronto a análise deste estudo partiu do não saber docente. Neste não saber, buscamos ferramentas de trabalho naquilo que fazia sentido de aprendizagem e de humanidades. Assim, firmamos um pacto subjetivo entre professor e estudantes na busca de desenvolvermos um trabalho profícuo em nossas aprendizagens, estimulado pela busca do novo e pela instalação do jogo do não saber de ambos.

Invertidas as posições, misturadas as aprendizagens, o processo de ensinar e de aprender suscitou sensibilidades e humanidades, instalando com naturalidade uma voz interna na relação de aprender e de apreender mais do conhecimento científico e do conhecimento humano na relação entre aquele que ensina e aquele que aprende. Posições indefinidas e a reflexão, os questionamentos, o erro, o acerto, a análise e a síntese, bem como o planejamento e a construção de atividades práticas de estudo vieram constituir importante peça de encaixe do saber e do não saber nesse jogo de aprender a ler o texto, o contexto e o intertexto pessoal e coletivo nessa arena de vozes ora escritoras e ora leitoras falando sobre a nossa sala de aula. Acertado o foco multidirecional de aprendizagem, buscamos alicerces teóricos nos estudos interdisciplinares de Ivani Fazenda (1994) e organizamos uma metodologia de trabalho voltada para a pesquisa no ensino superior em que os nossos caminhos se desenvolvem por meio da Pesquisa Nuclear: (U.T.A.-Unidade Temática da Aprendizagem); Pesquisa Satélite: (conhecimento relacionado a U.T.A. - Disciplinas -) e Material Catalisador (Atividades Práticas).

Paulo Freire se fez luz em nosso pensar e fazer a educação na perspectiva de inverter posições e saberes num ativo campo metodológico de trabalho educativo para sala de aula. Por fim, lemos e buscamos nos estudos de Moran, Bleger, Rocha, Lacorte, Schell, Borges, Alencar, Michelle Petit e Alicia Fernandes, ingredientes para compor e decompor nossa posição física, intelectual, afetiva e espiritual nessa seara de desconhecida geografia de saber educar para humanidades.

## 2. APRENDENDO COM E NA SALA DE AULA ADITREVNI

“O caminho se faz caminhando”, ecoa a voz do Mestre Paulo Freire fazendo-se voz nas vozes do pensar os caminhos da educação e de suas metodologias por meio de “uma apropriação viva, de cada sujeito, de sua história pessoal articulada com a história da comunidade”, cuja relação se constrói com a leitura e a compreensão do mundo. (CASALI, 2012, p.42).

“A voz vem do corpo, quer dizer do sensível que há em nós. A voz viva é o contrário da letra morta e da linguagem estereotipada”, escreve Marie-France Castarède (In: PETIT, 2009, p. 63) e diz também:

(...) hoje, revisões assustadoras deveriam nos levar a desenvolver mais do que nunca o espaço cultural, lugar privilegiado da expressão do indivíduo e da comunicação com o outro, contraponto decisivo ao mundo da inteligibilidade e da ciência tecnológica (...) O sensível perdeu lugar para o conhecimento. Já é tempo de ele voltar para a sua casa porque ele é o paraíso que nós perdemos.

Compreendemos o espaço da sala de aula como um espaço de sensibilidades e de construção de identidade cultural e, por isso, de variadas comunicações humanas, coletivas e individuais. É criada na sala de aula uma arena de vozes; solo sensível e natural no processo de aprender humanidades dialogando com o conhecimento científico e tecnológico. Compreendemos ainda que a construção da sala de aula que pretende inverter a lógica do ensino habitual utilizada no ensino superior, posicionando o estudante no centro do processo educativo e, por sua vez, o professor mediando a problematização do conhecimento, preveja também a centralidade da linguagem de afetos e do sensível que há em ambos: professores e estudantes.

Assim, “o uso da voz e a presença da imagem real ou de um clone virtual, o avatar, vão levar à predominância da oralidade nas comunicações”, esclarece Kenski (2007, p.121). Também Ranghetti (In: Fazenda, 2001, p.87), percebe em seus estudos que: “sentir e viver a *afetividade* na educação, pela teoria da interdisciplinaridade, suscita que nosso eu adentre a sala de aula, inteiro, para desvelar, des-cobrir e sentir as manifestações presentes nas interações, relações e reações que os sujeitos estabelecem-manifestam na ação de educar.” Ora, o nosso eu é a nossa voz, o que há de mais humano, sensível e problematizador em nós. “É impossível a construção de uma única, absoluta e geral teoria da interdisciplinaridade, mas é necessária a busca ou o desvelamento do percurso teórico pessoal de cada pesquisador que se aventurou a tratar as questões desse tema”. (FAZENDA, 1994, p.13).

Uma vez adentrado nos caminhos interdisciplinares, se faz necessário apontar e assumir o entrar no caminho da subjetividade, da dúvida e da incerteza, caminhos estes de baixa ressonância à objetividade científica, ainda que ambas – subjetividade e objetividade - ocupem o mesmo solo experiencial de uma educação que humaniza e humaniza-se. Nesse sentido, Fazenda explica que:

A chamada crise das ciências tem sido proclamada por muitos. Em diversas escolas de pensamento em diferentes países. Fala-se em crise de teorias, de modelos, de paradigmas, e o problema que resta a nós educadores é o seguinte: *É necessário estudar-se a problemática e a origem dessas incertezas e dúvidas para se conceber uma educação que as enfrente.* Tudo nos leva a crer que o exercício da interdisciplinaridade facilitaria o enfrentamento dessa crise do conhecimento e das ciências. (1994, p.14). (Grifo do autor).

Nos áureos tempos da formação acadêmica, aprendemos que a teoria organiza a prática; na contramão ouvimos também que está na prática o alicerce da sustentação teórica. De lá pra cá, ou de cá pra lá, seguimos historicamente convivendo com as mudanças e com as crises refletidas no retrovisor teórico e prático em infinita busca pela educação de qualidade. Qualidade em quê? Na ciência produzida pelo homem ou na qualidade do homem que produz a ciência? Novamente: de lá pra cá, ou de cá pra lá, antes de discutir a posição metodológica no ensino é preciso assumir a relação dual entre ciência e existência presente na sala de aula. Nesse sentido, Fazenda (1994, p.17), lembra que:

Assumir a contradição ciência-existência nos remete também a elucidar outras dicotomias dela decorrentes, elucidação que acreditamos possível a

partir de uma releitura dos primeiros estudiosos das questões da interdisciplinaridade nessas últimas décadas, organizando e sistematizando as principais conclusões obtidas, tentando apreender delas o movimento próprio vivido pela interdisciplinaridade.

Assim, parte-se da premissa que a inversão metodológica dos fazeres educativos levanta um pensar coletivo e interdisciplinar de aproximação das vozes ativas e das vozes afetivas no processo de ensinar e de aprender interdisciplinariamente as dimensões subjetivas (existências) e objetivas (ciências) na relação dialógica entre professores e estudantes.

Nessa voz de afeto na educação – amplamente preconizado por Paulo Freire - estabelecemos uma relação ideológica entre a voz desse educador e a voz de Fazenda (1994), cuja essência educativa adota o caráter problematizador na aprendizagem. Vejamos: Fazenda destaca que “o projeto interdisciplinar parte da dúvida, da pergunta, das indagações, do diálogo, da troca, da reciprocidade”. (1994, p.92). E afirma:

Começa a aparecer uma epistemologia da “alteridade”, em que razão e sentimento se harmonizam, em que objetividade e subjetividade se complementam, em que corpo e intelecto convivam, em que *ser* e *estar* co-habitem, em que tempo e espaço se intersubjetivem.

Alegra-nos essa assertiva e concordamos com a autora, que depõe sobre o surgimento da alteridade e a sua convivência com a ciência. Uma busca em dicionário basta para compreendermos o conceito de alteridade ou outridade como uma concepção que parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e interdepende de outros indivíduos. Freire perseguia este caminho de outridades e de porvires interdependentes no trato do conhecimento em situação de aprendizagem, como por exemplo, nos “Círculos de Investigação Temática”, onde “além do investigador mais dois especialistas – um psicólogo e um sociólogo – assistem na tarefa de registrar as ações mais significativas dos sujeitos na metodologia de investigação”, preconizou Paulo Freire.

Sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também. Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que o faríamos sozinhos ou só em grupo. Os projetos pedagógicos inovadores conciliam, na organização curricular, espaços, tempos e projetos que equilibram a comunicação pessoal e a colaborativa, presencial e online. (MORAN apud SOUZA; e MORALES, 2015, p.26).

A ‘interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa’ – citada acima por Moran – conduz a vozes de comunicação interdisciplinar quando se pretende formar elos metodológicos para uma aprendizagem interdependente, ora em seu momento coletivo, ora em seu momento individual. “Aprendemos melhor através de práticas, atividades, jogos, projetos relevantes, do que da forma convencional, combinando colaboração (aprender juntos) e personalização (incentivar e gerenciar os percursos individuais)”, enfatiza Moran (apud SOUZA; e MORALES, 2015, p.27).

Falar em “Sala de Aula aditrevni” é dialogar diretamente com as Metodologias Ativas. É falar mais profundamente sobre um outro pensar teórico e prático para uma educação colaborativa e personalizada: humanizante. Falar da palavra viva que ativa vozes na natureza. Na voz do poeta e escritor José Saramago, “a palavra estendida no papel é palavra morta...” Ou seja, para esse escritor, a palavra nasce quando é nutrida por vozes. Cumpre a sua função humana de exteriorizar-se por meio de diferentes linguagens quando toca os seres e versa-inversamente-de dentro para fora.

Para além de mediar, facilitar, transmitir, pesquisar ou ser capaz de fazer arte com o conhecimento, o professor é quem fala de subjetividades e de ciências com os estudantes. Humaniza os textos científicos na palavra lida, falada, contextualizada, ouvida, escrita e sentida. Ativa sensações. Emoções. Inteligências. Desejos e não desejos também.

Nesse cenário poético da palavra tecendo humanidades, acreditamos que falar de inversão em sala de aula por meio das metodologias ativas, implica também em inverter as posições entre a ciência da objetividade humana em que permeiam os diálogos na sala de aula.

Sabemos que Paulo Freire, líder do Movimento de Cultura Popular a partir de 1960, e como técnico do Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife a partir de 1962, termina de formular seu Método de Alfabetização com a forte marca de ter como base o exercício da palavra pelos participantes analfabetos que “nos Círculos de Cultura eram convidados a narrar suas experiências de vida e os problemas cotidianos de sua comunidade, expressando o sentido dessas suas experiências e problemas”, conforme destaca Casali (2012, p.42) e segue:

“... a construção do universo vocabular a partir das palavras geradoras se fazia, igualmente, mediante uma apropriação viva, de cada sujeito, de sua história pessoal articulada com a história da comunidade, a partir de cuja relação se construía a leitura e a compreensão do mundo.”

Freire, um educador à frente de sua época, avisou e inverteu as vozes objetivas e subjetivas existentes na sala de aula, concebendo a palavra aos estudantes trabalhadores em ativa metodologia de e para a vida. Em Bleger (In: BORGES E ALENCAR, 2014, p.135), vemos outra experiência de metodologia ativa intitulada: “Trabalho do grupo Operativo”, onde seus integrantes - “não só aprendem a pensar, como também a observar e escutar, a relacionar suas opiniões com as alheias, a aceitar pensamentos e ideologias diferentes das suas, integrando-se no trabalho em equipe”. Observamos nesse trabalho de grupo uma predisposição relacional – interativa - dos estudantes numa atividade inicial de caráter subjetivo em que a ação de pensar, escutar e agir frente às diferentes opiniões, existentes no interior do grupo, ativa a produção coletiva do conhecimento. Neste aspecto,

“... a palavra interação pressupõe a ação que se exerce com duas ou mais pessoas, nos remetendo, portanto, a uma ação recíproca. A ação de interagir é uma ação social, na medida em que envolve mais de um sujeito, em que a ação de cada um é dirigida para o outro ou decorrente da ação deste. Assim podemos dizer que as ações são reciprocamente orientadas e dependentes entre si. A reciprocidade nas interações possibilita o

compartilhamento de significados, de conhecimentos e de valores. Através do partilhar de significados das diferentes interações é que se estrutura o social e o cultural. (BORGES E ALENCAR, 2014, p.136).”

Assim, verificamos a predominância de uma educação interativa de significados e dirigida para o outro, com vistas às diferentes estruturas sociais e culturais, uma vez que o grupo neste contexto é convidado a ‘operar-interagir’, operando de dentro para fora em busca de novos conhecimentos em que se (re)conhece ora estudante, ora professor, ambos desarmados. Misturados.

Abandonar ideias. Desarmar clichês e imprimir outro pensamento daquele praticado habitualmente é, foi e sempre será uma tarefa desafiadora. Fernandez (1991, p.23) afirma que “para pensar novas ideias temos que desarmar nossas ideias feitas e misturar as peças.”

Objetivamente, a ideia de mudar de lugar com o educando e inverter o posicionamento metodológico da ciência, do corpo, do olhar, da escuta e do sentir a aprendizagem são carregados por uma emoção específica nessa relação entre professor e estudante, outra vez, ambos abertos às novas experiências e aproximações pela cumplicidade de suas descobertas em um novo espaço de aprendizagem; ou ainda, pela cumplicidade da voz de uma sala de aula que desafia professores e estudantes a inverterem a ordem de aprender pelo aceite mútuo de desafiarem-se a si mesmos.

Instigados, refletimos sobre outra forma de metodologia ativa quando Rocha (2012) destaca os prós e os contras na aprendizagem baseada em problemas: PBL - *Problem-Based Learning* – que para alguns teóricos teve início no final da década de 60 e na qual o estudante ocupa o centro do processo de uma aprendizagem problematizadora. Este autor destaca que, ao final de seu estudo envolvendo cento e dezesseis professores universitários, verificou que “a reflexão dos professores sobre os prós e contras da utilização do PBL e a resistência de alguns (...) parecem encaminhar para um momento de revisão urgente da prática vigente na sala de aula”. (ROCHA, 2012, p.6), e segue na mesma página:

“... penso que dois elementos singulares nessa reflexão devam ser reavaliados: a resistência causada pela ignorância ou por medo do desconhecido e a falta de reformulação do currículo de formação de professores e pedagogos para as novas formas de aprendizagem utilizando as metodologias ativas como opções estratégicas.”

Historicamente, o novo é velho conhecido do sistema pedagógico brasileiro. E quando o novo fica velho e muda para o novo “é porque a própria sociedade mudou, ou porque mudaram as relações de poder entre seus membros”, sinaliza Gil (2005, p.23). Longe do debate político, ideológico e econômico à reprodução das relações de poder, aproximamos a lente da pesquisa às metodologias educativas e “suas relações com os modelos de atuação do professor em sala de aula” (GIL, 2005, p.24), que inegavelmente pedem a mudança.

Neste entremeio – novo & velho e velho & novo - Rocha (2012, p.4) comenta que são várias as sugestões de organização das metodologias ativas para a sua

execução, mas que basicamente pode ser desenvolvida pela sequência de três etapas: 1. Estágio de Formulação/Descrição do problema, 2. Resolução do problema, momento da investigação e 3. Discussão do Problema, conclusão e debate acerca da investigação feita na 2ª fase.

Seguindo nessa linha da prática das metodologias ativas, julgamos relevante observar os apontamentos sugeridos no blog *“TurntoyourNeighbor”*, por Schell, (2013) com o título de: *“7 mitos sobre a sala de aula invertida desmitificados”*. São eles:

“... **Mito 1:** Salas de Aula Invertidas estão essencialmente relacionadas com a disponibilização de aulas expositivas em vídeos online. **Desmistificando:** elas podem se valer da disponibilização de aulas expositivas em vídeos online e os estudantes fazerem o “trabalho de casa” em aula e outras práticas. **Mito 2:** Você precisa inverter sua aula inteira. **Desmistificando:** pode inverter um conceito, alguns, ou todos. No início do ensino invertido é uma boa ideia selecionar um conjunto de conceitos principais, ou tópicos e partir desse ponto. **Mito 3:** Os estudantes irão adorar não ter aulas expositivas em sala de aula. **Desmistificando:** Embora a maioria de nós já tenha presenciado uma sala de aula cheia de alunos entediados com as exposições orais, ao tentar inverter sua aula você poderá enfrentar resistências dos estudantes. **Mito 4:** Salas de Aula Invertidas são a última tendência educacional. **Desmistificando:** A primeira inovação fora de sala de aula e práticas orientadas apareceram no final do século XIX - método de estudo de caso. Gravações prévias de exposições orais fora de sala de aula aparecem na literatura por volta do ano 2000. **Mito 5:** Existe apenas uma maneira de inverter uma aula. **Desmistificando:** De acordo com Bergmann e Sams 2012, existem diversas maneiras. Bergmann ratifica “veja, não há apenas uma maneira de inverter uma aula e é nisso que reside um dos pontos fortes desta metodologia.” Além da instrução pelos colegas, inverter-se a sala de aula com metodologias baseadas no trabalho em grupo e em projetos (*team-project based learning*). **Mito 6:** Salas de Aulas Invertidas substituem docentes por computadores. **Desmistificando:** Em uma sala de aula invertida, os professores são essenciais e realizam as mesmas tarefas que fariam em ambientes de ensino tradicional. A diferença é que em uma sala de aula invertida aproveita-se de forma diferente as competências do professor dentro e fora do ambiente escolar. **Mito 7:** Os estudantes não irão trabalhar fora de sala de aula, mesmo valendo nota. **Desmistificando:** O Prof. Ives Araujo também pensou dessa forma. Por um semestre ele avaliou o comprometimento de seus estudantes em atividades prévias às aulas. A grande maioria dos estudantes realizou as atividades prévias e demonstrou esforço.”

Diante do exposto, ressaltamos o trabalho de pesquisa e de ensino, ambos alinhados ao videoaula (mito 1). A ideia de inversão sugere a escolha de um trabalho ou de um conjunto de conceitos principais (mito 2). O uso da aula expositiva na sala de aula invertida tem a sua função e não perde o seu caráter pedagógico (mito 3). A posição do estudante no centro do processo de aprendizagem vem sendo preconizada desde o final do século XIX no formato das práticas orientadas (mito 4). Há diferentes formas de inverter a sala de aula além da instrução pelos colegas como, por exemplo, por projetos e pelo trabalho em grupo (mito 5). O professor é essencial nessa metodologia plural e diversificada, aproximando o estudante com o conhecimento dentro e fora da sala de aula (mito 6). E, por fim, a atividade prática realizada fora da

sala de aula ganha comprometimento por parte do estudante para além da avaliação e da nota necessária na educação formal (mito 7).

Observamos um desenho, uma cartografia a ser percorrida num entremear de tempo (real+virtual), de humanidades (professores+estudantes), de escolas (metodologias ativas+tradicionais), e de avaliações (fracasso+sucesso). Lacorte (Blog, sem página, 2015) diz que a sala de aula invertida “pode não funcionar para todos os professores e alunos, assim como para diferentes níveis e disciplinas. Nem todos os educadores terão sucesso e alguns alunos podem preferir as abordagens tradicionais”. Contudo, ressalta que pode ser um caminho a ser conjugado com a comunicação tecnológica. E, seguindo o mesmo autor,

“... não existe um roteiro de implantação da sala de aula invertida. Isso acontece porque as práticas estão inseridas em diferentes contextos sociais, lançando mão de diferentes recursos em diferentes níveis de aprendizagem. É necessário que pesquisas qualitativas e quantitativas rigorosas continuem sendo feitas sobre esse método de ensino. Considerando o cenário, essa é a oportunidade que o docente tem de criar propostas e desenvolver projetos mais próximos de sua realidade e da realidade dos seus alunos, a fim de propor mudanças significativas nas suas próprias práticas de ensino.”

Chamam a atenção as diversas formas de se caracterizar a metodologia ativa dentre as atividades educacionais. Porém, a sua principal diferença em relação aos outros métodos educacionais, segundo Borges e Alencar: “tais como a aprendizagem ativa, em equipes ou centrada nos alunos, é o fato de o problema direcionar e motivar a aprendizagem” (2014, p.133).

Em suas diversas aplicações, a metodologia ativa tem em comum um resumido conjunto de atividades proposto por Barrows e Samford University (In: BORGES E ALENCAR, 2014, p.133). São eles:- Apresenta-se um problema aos alunos que, em equipes, organizam suas ideias, tentam solucioná-lo com o conhecimento que já possuem, avaliando seu conhecimento e definindo a natureza do problema. - Através de discussão, os alunos levantam e anotam questões de aprendizagem sobre os aspectos do problema que não compreendem e definem o que sabem e, sobretudo, o que não sabem a respeito do problema. - Os alunos priorizam as questões de aprendizagem levantadas pelo grupo e planejam quando, como, onde e por quem estas questões serão investigadas para serem posteriormente partilhadas com o grupo. - Quando os alunos se reencontram em sala de aula ou fora dela, exploram as questões de aprendizagem anteriores, integrando seus novos conhecimentos ao contexto do problema, podendo vir a definir novas questões de aprendizagem à medida que progridem na solução do problema. - Depois de terminado o trabalho com o problema, os alunos avaliam seus pares e a si mesmos de modo a desenvolverem habilidades de autoavaliação e avaliação construtiva de colegas, imprescindíveis para uma aprendizagem autônoma eficaz.

Assim, tecendo as nossas considerações iniciais, observamos a formação de um mapa que compõe o conjunto de atividades em que permeiam a discussão coletiva, o planejamento, a investigação sobre os caminhos de aplicabilidade das metodologias ativas. Em nossa experiência partimos para o caminho interdisciplinar e adotamos a

metodologia de pesquisa preconizada por Ivani fazenda (1994) que entendemos caracterizar uma metodologia ativa no trabalho dialógico de conhecer e reconhecer Ciências e Homens na relação teórica e prática de viver em sociedade.

Dessa forma organizamos nossa prática docente no curso semipresencial em três momentos:

- Pesquisa Nuclear: **U.T.A.** – Unidade Temáticas da Aprendizagem, caracterizando o núcleo gerador do conhecimento.
- Pesquisas Satélites: **Disciplinas** que integram a U.T.A.
- Material Catalisador: **Atividades Práticas** - ferramenta de potência de giro da aprendizagem científica e humana.

Nesse breve e inicial caminhar de prática docente em sala de aula ADITREVNI - desde março 2015 - seguindo no ano de 2016 - é possível afirmar que encontramos um norte para trilhar e investigar as teorias e as práticas educativas do professor e do estudante que aprendem a inverter suas posições dentro da sala de aula. Juntos, eles buscam ativar vidas e metodologias para uma Educação de ciências e de humanidades, em que errar também é verbo ativo do acertar o caráter equânime da sala de aula, onde só pode haver uma posição: a de ensinar e de aprender ativando os significados e os motivos para viver aprendendo.

## REFERÊNCIAS

- BORGES; T. S.; ALENCAR G. **Metodologias Ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior.** Cairu em Revista. Jul/Ago 2014, Ano 03, nº 04, p. 119-143.
- CASALI, A. **Os Gêneros de Texto na obra de Paulo Freire: um legado pedagógico e literário.** Revista e-Curriculum, São Paulo, v.10 n.03 dez.2012.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade: História, Teoria e Pesquisa.** Campinas: Papyrus, 1994.
- FAZENDA, I. (Org.). **Dicionário em Construção: interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2001.
- FERNANDEZ; A. **A inteligência Aprisionada.** Trad. Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GIL, A. C. **Metodologia do Ensino Superior.** São Paulo: Atlas, 2005.
- LACORTE, R. F. **Sala de aula invertida para uma aprendizagem invertida.** Aprendizagem Aberta e Invertida: 6º Simpósio Hipertexto e tecnologias na educação. 2º Colóquio Internacional de Educação com tecnologias. UFPE – Recife, 07 e 08 dez. 2015. Disponível em: <<http://www.simposiohipertexto.com.br/2015/04/19/sala-de-aula-invertida-para-uma-aprendizagem-invertida/>>. Acesso em: 17 fev. 2016.

PETIT, M. **A arte de ler – ou como resistir a diversidade**. Trad. Arthur Bueno e Camila Boldrini. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROCHA, E. F. **Metodologias Ativas: um desafio além das quatro paredes da sala de aula**. Enped, 2012. <https://www.facebook.com/enped2012>.

SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Org.). **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens – v.II**. Ponta Grossa. UEPG-PROEX, 2015.

SHELL, J. **Sete Mitos sobre a Metodologia “Sala de Aula Invertida” (Flipped Classroom), uma série interativa de perguntas**. Tradução: Maykon Müller (IF-UFRGS/Brasil). jun. 2013. Disponível em: <<http://peerinstruction.net/sete-mitos-sobre-a-metodologia-sala-de-aula-invertida-flipped-classroom/>>. Acesso em 20 fev. 2016.