ISSN: 2358-8829

A CURRICULARIZAÇÃO DA EXTENSÃO COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E FORMAÇÃO DOCENTE[1]

Enir Ferreira Lima [2]
Francisca Jacira Freire de Sousa Bastos [3]

INTRODUÇÃO

As transformações sociais, culturais e tecnológicas das últimas décadas intensificaram o debate sobre os modos de ensinar e aprender. Em uma realidade marcada pela circulação acelerada de informações, a escola já não pode limitar sua função à transmissão de conteúdos. Isso não significa desvalorizar o conhecimento sistematizado nem substituir o ensino por atividades meramente lúdicas; significa reconhecer que a apropriação do conhecimento requer situações didáticas nas quais o estudante mobilize saberes prévios, formule hipóteses, dialogue, tome decisões, resolva problemas e atribua sentido ao que aprende.

Nessa direção, as metodologias ativas têm ganhado espaço no debate educacional por deslocarem a ênfase do ato de ensinar para a relação entre ensino, atividade intelectual do estudante e construção da aprendizagem. Para Berbel (2011), estratégias baseadas na problematização podem favorecer autonomia e participação quando desafiam o estudante a analisar situações e construir respostas. Bacich e Moran (2018), por sua vez, destacam que a aprendizagem ativa envolve experimentação, investigação, colaboração e reflexão, exigindo planejamento intencional e redefinição do papel docente. Assim, protagonismo não equivale a deixar o estudante aprender sozinho: pressupõe mediação qualificada, objetivos claros, acompanhamento e feedback.

Essa discussão assume especial relevância na formação inicial de professores. A licenciatura precisa oferecer oportunidades para que os futuros docentes compreendam o trabalho pedagógico em sua complexidade, articulando conhecimentos teóricos, planejamento, intervenção, avaliação e reflexão sobre a prática. A curricularização da

[1] Artigo resultante do projeto de extensão "Metodologias Ativas: um jeito diferente e divertido de ensinar e aprender", desenvolvido no âmbito da curricularização da extensão do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba (FAP), na Escola Isaías Fortes Meneses, em Chapadinha-MA.

[2] Mestra em Educação pela Universidade de Santa Cruz do Sul - UNISC; professora da Faculdade do Baixo Parnaíba - FAP, enirferreira08@gmail.com;
[3] Doutoranda em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal do Maranhão - UFMA, jacirafreire11@hotmail.com.

ISSN: 2358-8829

extensão, regulamentada nacionalmente pela Resolução CNE/CES nº 7/2018, amplia essa possibilidade ao aproximar instituição formadora e comunidade, integrando experiências acadêmicas a demandas concretas dos contextos sociais e educacionais (Brasil, 2018a).

Foi nesse horizonte que se desenvolveu o projeto de extensão "Metodologias Ativas: um jeito diferente e divertido de ensinar e aprender", vinculado ao componente Organização do Trabalho Curricular no Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais, do quarto período do Curso de Pedagogia da Faculdade do Baixo Parnaíba. A experiência ocorreu na Escola Isaías Fortes Meneses, em Chapadinha-MA, com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, durante três semanas. O percurso contemplou observação dirigida, diagnóstico, planejamento, execução de intervenções interdisciplinares e avaliação, envolvendo gamificação, dramatizações e interpretações musicais, rotação por estações, aprendizagem baseada em problemas e estudo de caso.

A questão que orienta este artigo é: de que modo uma experiência extensionista fundamentada em metodologias ativas pode contribuir para a construção de aprendizagens significativas nos anos iniciais e, simultaneamente, para a formação pedagógica dos licenciandos? O objetivo geral é analisar criticamente as contribuições e os limites das metodologias ativas no contexto dessa experiência de curricularização da extensão. Especificamente, busca-se discutir a relação entre protagonismo estudantil e aprendizagem significativa; interpretar as evidências de engajamento, participação, leitura e escrita registradas durante as intervenções; e compreender como o planejamento, a mediação e a avaliação vivenciados no campo repercutiram na formação dos acadêmicos de Pedagogia.

A relevância do estudo está em evitar duas simplificações recorrentes: considerar metodologias ativas como sinônimo de aula divertida ou, no extremo oposto, tratá-las como solução automática para problemas de aprendizagem. A experiência analisada permite sustentar uma leitura mais rigorosa: a atividade do estudante produz valor pedagógico quando vinculada a objetivos de aprendizagem, conteúdos, mediação docente, interação social e avaliação formativa. É essa articulação, e não o recurso isolado, que pode favorecer uma aprendizagem mais significativa e uma formação docente reflexiva.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

Aprendizagem significativa, experiência e mediação

A aprendizagem significativa, em Ausubel (2003), ocorre quando novas informações se relacionam de modo substantivo e não arbitrário aos conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva do aprendiz. Essa formulação desloca o planejamento do simples encadeamento de conteúdos para a necessidade de identificar o que os estudantes já sabem e de organizar situações que permitam estabelecer relações entre conhecimentos prévios e novos conceitos. Nos anos iniciais, essa premissa é particularmente importante, visto que as crianças chegam à escola com repertórios linguísticos, culturais e sociais diversos, que precisam ser reconhecidos como ponto de partida para a ação pedagógica.

A contribuição de Dewey (1979) amplia essa compreensão ao atribuir centralidade à experiência. Para este autor, aprender não se reduz a fazer; implica reconstruir a experiência por meio da reflexão. Desse modo, uma atividade só é educativamente potente quando produz continuidade, investigação e elaboração de significados. Essa distinção é decisiva para o debate sobre metodologias ativas: movimentar a turma, usar jogos ou organizar estações não garante aprendizagem. É a qualidade do problema, das interações, das perguntas e da sistematização que transforma a experiência em conhecimento.

A perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (2007) acrescenta o papel constitutivo da interação e da mediação. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores é compreendido nas relações sociais e na apropriação de instrumentos culturais. Em termos didáticos, isso significa que o professor não desaparece em propostas ativas; sua função se torna ainda mais complexa, pois precisa observar, intervir, formular apoios, organizar agrupamentos e criar condições para que os estudantes avancem além do que realizariam de forma isolada.

Paulo Freire (1996) oferece outro fundamento essencial ao defender uma educação dialógica e problematizadora, na qual ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para sua produção. O diálogo, nessa perspectiva, não é mera conversa: constitui relação epistemológica e ética entre sujeitos que interrogam o mundo. O protagonismo estudantil, portanto, deve ser entendido como participação

intelectual e social na produção de sentidos, e não apenas como execução de tarefas previamente determinadas.

Metodologias ativas e protagonismo: possibilidades e cuidados

As metodologias ativas reúnem estratégias distintas que compartilham a intenção de envolver o estudante em processos de investigação, decisão, criação, colaboração e resolução de problemas. Bacich e Moran (2018) ressaltam que a inovação metodológica demanda integração entre objetivos, espaços, tempos, tecnologias, acompanhamento e avaliação. Berbel (2011) destaca a autonomia como resultado possível de experiências problematizadoras, desde que o estudante tenha oportunidades reais de analisar situações, formular caminhos e justificar escolhas.

A gamificação, por exemplo, utiliza elementos característicos dos jogos em contextos não necessariamente lúdicos. Kapp (2012) enfatiza objetivos, regras, desafios, feedback e progressão como componentes capazes de sustentar engajamento. Em educação, porém, pontuação e premiação precisam ser tratadas com cautela. Quando a competição se torna o centro da experiência, pode deslocar a atenção do conhecimento para a recompensa. O desafio pedagógico é fazer com que níveis, missões e feedback tornem visível o percurso de aprendizagem, e não apenas classifiquem participantes.

A rotação por estações favorece diversificação de tarefas e linguagens, permitindo que pequenos grupos realizem atividades complementares e circulem entre desafios. A aprendizagem baseada em problemas parte de situações que exigem investigação e tomada de decisão; dramatizações e interpretações musicais mobilizam oralidade, corporeidade, expressão e repertório cultural; estudos de caso favorecem análise contextualizada. O valor dessas estratégias depende de sua adequação ao conteúdo, à faixa etária e às necessidades identificadas no diagnóstico.

A Base Nacional Comum Curricular propõe competências gerais que envolvem conhecimento, pensamento científico, comunicação, argumentação, repertório cultural, cultura digital, empatia, cooperação, responsabilidade e autonomia (Brasil, 2018b). Metodologias ativas podem criar condições para mobilizar essas dimensões, mas não substituem a seleção criteriosa dos objetos de conhecimento nem o ensino sistemático. Em especial nos anos iniciais, a ludicidade precisa estar articulada à intencionalidade pedagógica, para que o prazer de participar caminhe junto com a progressão das aprendizagens.

ISSN: 2358-8829

Curricularização da extensão e formação do pedagogo

A extensão universitária, quando integrada ao currículo, pode constituir um espaço de formação em que conhecimento acadêmico e realidade social se interrogam mutuamente. A Resolução CNE/CES nº 7/2018 define a extensão como atividade integrada à matriz curricular e à organização da pesquisa, promovendo interação transformadora entre instituições de ensino superior e outros setores da sociedade (Brasil, 2018a). Para a formação docente, essa aproximação é especialmente fecunda porque coloca o licenciando diante de situações concretas que não podem ser integralmente antecipadas pela teoria.

Os saberes docentes são plurais e se constroem na articulação entre formação, conhecimentos disciplinares, currículo e experiência profissional (Tardif, 2014). Isso não significa defender uma prática sem teoria, mas compreender que a profissionalidade docente se desenvolve quando o futuro professor aprende a interpretar situações, justificar escolhas e reelaborar sua ação. A extensão pode favorecer esse movimento ao inserir o acadêmico em ciclos de observação, planejamento, intervenção e avaliação acompanhados por reflexão sistemática.

Nessa perspectiva, a experiência analisada neste artigo possui dupla direção formativa. De um lado, busca produzir experiências de aprendizagem mais participativas para as crianças dos anos iniciais; de outro, desafia os licenciandos a assumir responsabilidades próprias do trabalho docente: ler o contexto, planejar coletivamente, escolher metodologias coerentes, mediar grupos heterogêneos, produzir instrumentos de avaliação e refletir sobre os efeitos de suas decisões. A formação deixa, assim, de tratar a prática como simples aplicação da teoria e passa a compreendê-la como espaço de produção e reconstrução de saberes.

METODOLOGIA

Este estudo adota abordagem qualitativa, de caráter descritivo-interpretativo, e analisa uma experiência de campo desenvolvida no âmbito da curricularização da extensão. A opção qualitativa decorre do interesse em compreender processos, relações pedagógicas, percepções e significados produzidos durante a intervenção, e não em

estabelecer relações causais ou generalizações estatísticas. O artigo toma como unidade de análise o percurso extensionista e os registros pedagógicos dele decorrentes.

O projeto foi realizado na Escola Isaías Fortes Meneses, situada em Chapadinha-MA, ao longo de três semanas, com turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Os acadêmicos participantes cursavam o quarto período de Pedagogia e estavam vinculados ao componente Organização do Trabalho Curricular no Trabalho Pedagógico nos Anos Iniciais. A proposta articulou outros componentes do curso e organizou intervenções com dramatizações e interpretações musicais, rotação por estações e/ou aprendizagem baseada em problemas, gamificação e/ou estudo de caso.

O percurso foi estruturado em quatro movimentos articulados. O primeiro correspondeu à observação dirigida e ao diagnóstico dos contextos e processos de aprendizagem. O segundo consistiu no planejamento interdisciplinar, orientado pelas evidências coletadas. O terceiro envolveu a execução das atividades extensionistas. O quarto correspondeu à avaliação do processo, com instrumentos variados e registros objetivos e subjetivos da aprendizagem. Essa sequência permitiu relacionar diagnóstico, decisão metodológica e análise dos resultados, evitando que a escolha das estratégias fosse realizada de forma descontextualizada.

O corpus analisado foi constituído pelos documentos do projeto, registros produzidos durante as intervenções, instrumentos de avaliação e portfólios reflexivos dos licenciandos. Os depoimentos presentes no portfólio foram tratados como registros de percepção sobre a experiência, e não como medidas objetivas de eficácia. Para preservar a centralidade analítica e evitar exposição desnecessária, os relatos são apresentados no texto de forma anonimizada, identificados como L1, L2, L3, L4 e L5.

A interpretação foi realizada por categorização temática inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2016), em diálogo com o referencial teórico. Após leitura do material, foram reunidas unidades de sentido relacionadas a participação e engajamento; leitura e escrita; mediação e organização didática; formação docente; e limites da intervenção. A análise final foi organizada em quatro categorias: protagonismo e engajamento; aprendizagem e feedback; formação docente pela práxis; e limites e condições de efetividade.

Quanto aos aspectos éticos, o presente texto utiliza registros pedagógicos produzidos no contexto extensionista e evita a identificação das crianças. Os

ISSN: 2358-8829

documentos disponibilizados para esta elaboração não apresentam número de parecer, razão pela qual essa informação não é presumida neste manuscrito.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Protagonismo e engajamento: quando participar passa a ter função cognitiva

Os registros do projeto e do portfólio convergem ao indicar aumento da disposição das crianças para participar das atividades. Na experiência de gamificação, os licenciandos observaram entusiasmo diante da possibilidade de pontuar e avançar de nível; em outros registros, destacaram colaboração, envolvimento e iniciativa. Esses dados são relevantes, mas precisam ser interpretados com cuidado: engajamento não é sinônimo de aprendizagem. Ele constitui uma condição favorável quando direciona atenção, esforço e persistência para o objeto de conhecimento.

Um dos relatos (L2) associa explicitamente a empolgação dos estudantes à busca por pontuação e recompensa. Esse aspecto confirma a capacidade mobilizadora dos elementos de jogo, mas também evidencia um limite. À luz de Kapp (2012), a gamificação ganha densidade pedagógica quando o sistema de desafios e feedback ajuda o estudante a compreender o que precisa aprender e como pode avançar. Portanto, a recompensa externa observada na experiência deve ser progressivamente subordinada a metas cognitivas, cooperação e autorregulação.

Em outro registro (L4), as crianças são descritas como participativas e ativas, embora nem todas tenham aderido da mesma forma. Esse detalhe é metodologicamente importante porque rompe com uma narrativa de sucesso homogêneo. Metodologias ativas não anulam diferenças de ritmo, interesse, repertório ou segurança para participar. A mediação docente precisa criar múltiplas formas de entrada na atividade, evitando que protagonismo seja confundido com exposição pública, competição ou rapidez.

A análise permite compreender o protagonismo como participação com sentido. Nas dramatizações, estações, problemas e jogos, a criança é chamada a agir sobre uma tarefa, comunicar-se, fazer escolhas e responder a desafios. Essa dinâmica se aproxima de Dewey (1979), para quem a experiência se torna educativa quando conduz à reflexão e à reconstrução de significados, e de Freire (1996), ao situar o estudante como sujeito do processo de conhecimento. O dado mais consistente da experiência, portanto, não é

que as aulas se tornaram “divertidas”, mas que houve reorganização das relações pedagógicas, com maior espaço para ação e interação discente.

Leitura, escrita e avaliação formativa: evidências e alcance dos resultados

O portfólio da atividade de gamificação registra como objetivo melhorar leitura e escrita por meio de uma metodologia diferente e motivadora. Os licenciandos relataram estudantes mais dispostos a ler e escrever à medida que avançavam nos desafios. L3 percebeu maior interesse pela leitura, ampliação de vocabulário e confiança para escrever; L1 afirmou que as avaliações realizadas ao final indicaram aprendizagem. Tais registros constituem indícios qualitativos relevantes, especialmente porque emergem de observação direta da intervenção.

Entretanto, o rigor analítico exige distinguir percepção de melhora e demonstração de ganho de aprendizagem. Os materiais disponibilizados não apresentam séries completas de resultados pré e pós-intervenção, grupo de comparação ou indicadores quantitativos que permitam estimar magnitude de efeito, devido ao curto espaço de tempo. Assim, o estudo não afirma que a gamificação causou melhora mensurável em leitura e escrita. O que os dados sustentam é que as atividades produziram oportunidades mais frequentes de leitura, escrita, resposta, feedback e participação, acompanhadas por percepção positiva dos licenciandos.

Essa distinção fortalece, e não enfraquece, o estudo. Em uma abordagem qualitativa, interessa compreender como as condições de aprendizagem foram reorganizadas. Sob a perspectiva de Ausubel (2003), a aprendizagem significativa requer relações entre novos conhecimentos e estruturas cognitivas existentes. Ao trabalhar com desafios contextualizados e feedback imediato, as intervenções podem ter favorecido a mobilização de conhecimentos prévios e a atribuição de sentido às tarefas. Na perspectiva de Vygotsky (2007), a interação entre pares e a mediação dos acadêmicos também ampliam as possibilidades de realização e de construção compartilhada.

A avaliação contínua prevista no projeto aparece, nesse sentido, como elemento estruturante. Avaliar não apenas ao final, mas durante o percurso, permite ao professor identificar obstáculos, reorganizar intervenções e oferecer devolutivas. Em metodologias ativas, o feedback é parte do próprio desenho didático: informa ao estudante o que já conseguiu realizar e qual é o próximo desafio. Para futuras edições do

ISSN: 2358-8829

projeto, a qualidade das evidências poderá ser ampliada com rubricas, registros de desempenho por habilidade, amostras de produções iniciais e finais e protocolos de observação, preservando a natureza formativa da proposta.

A formação docente pela práxis: aprender a ensinar em contexto real

Os relatos dos acadêmicos mostram que a experiência não se restringiu ao domínio de técnicas. L1 destaca a importância de dar voz e escutar a criança; L2 observa que a forma de apresentar o conteúdo interfere na aprendizagem; L5 ressalta o apoio das professoras da escola e reconhece a experiência como contribuição para sua formação. Esses enunciados revelam deslocamentos importantes na compreensão da docência: o foco passa do recurso utilizado para a relação entre estudante, conteúdo, mediação, contexto e colaboração profissional.

A curricularização da extensão mostrou-se especialmente potente porque obrigou os licenciandos a lidar com a imprevisibilidade do cotidiano escolar. Planejar uma gamificação no espaço universitário é diferente de implementá-la com uma turma real, com tempos, ritmos, níveis de aprendizagem e formas de participação diversas. A experiência exige observar respostas, ajustar instruções, distribuir papéis, manejar o tempo e decidir quando intervir. São saberes que não substituem a teoria, mas adquirem consistência quando analisados à luz dela.

Tardif (2014) ajuda a compreender esse processo ao defender que os saberes docentes se constituem por diferentes fontes e se transformam no exercício da profissão. A experiência extensionista cria uma situação intermediária e formativa: o acadêmico assume responsabilidades docentes, mas o faz em contexto orientado, com possibilidade de planejamento coletivo e reflexão posterior. Esse movimento aproxima formação e profissão e favorece a construção de uma identidade docente menos baseada em modelos idealizados e mais atenta à complexidade do trabalho pedagógico.

Também merece destaque a interdisciplinaridade prevista no projeto. A articulação com componentes voltados à corporeidade, literatura e fundamentos teórico-metodológicos ampliou o repertório de estratégias e evitou uma leitura fragmentada do currículo. Nos anos iniciais, em que o professor frequentemente organiza experiências integradas, essa vivência contribui para compreender que metodologias ativas não pertencem a uma disciplina específica; elas constituem modos de organizar situações de aprendizagem em torno de objetivos e conhecimentos que podem dialogar entre si.

ISSN: 2358-8829

Limites e condições para que a metodologia seja, de fato, ativa

A análise do material também permite identificar limites que devem ser considerados em uma publicação científica. O primeiro é a curta duração da intervenção: três semanas são suficientes para observar respostas e produzir experiências formativas, mas não para sustentar conclusões sobre efeitos duradouros. O segundo é a heterogeneidade das estratégias e das turmas, o que impede atribuir os resultados a uma metodologia específica. O terceiro é a natureza predominantemente qualitativa e reflexiva das evidências, dependente das observações e registros produzidos no próprio processo.

Há ainda um desafio conceitual. Uma atividade pode ser dinâmica sem ser cognitivamente ativa. Se a criança apenas segue comandos para ganhar pontos, troca-se a aparência da aula sem alterar substancialmente a relação com o conhecimento. Da mesma forma, uma rotação por estações pode se tornar mera sequência de exercícios, e uma dramatização pode permanecer ilustrativa. A atividade torna-se pedagogicamente ativa quando o estudante precisa interpretar, decidir, argumentar, produzir, revisar e compreender os critérios de qualidade de sua resposta.

Por isso, o principal resultado da experiência não deve ser apresentado como comprovação de superioridade das metodologias ativas sobre outras formas de ensino. A contribuição mais consistente está em demonstrar como diagnóstico, planejamento interdisciplinar, intervenção, feedback e reflexão podem reorganizar o trabalho pedagógico. A aula expositiva, por exemplo, pode integrar um percurso ativo quando cumpre função de sistematização após uma investigação; do mesmo modo, um jogo pode ser pouco formativo se estiver desconectado dos objetivos de aprendizagem.

Essa leitura evita o tecnicismo e reforça a centralidade do professor. Quanto maior a autonomia pretendida para o estudante, maior a necessidade de intencionalidade docente na seleção dos problemas, na organização dos grupos, no acompanhamento e na avaliação. O projeto analisado oferece evidências de que os acadêmicos começaram a perceber essa relação ao reconhecerem que o modo de conduzir o conteúdo, a escuta das crianças e o apoio das professoras da escola influenciaram a experiência. A formação docente se fortalece precisamente quando a metodologia deixa de ser receita e passa a ser decisão pedagógica argumentada.

ISSN: 2358-8829

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo analisou uma experiência de curricularização da extensão fundamentada em metodologias ativas, desenvolvida com acadêmicos do quarto período de Pedagogia e estudantes dos anos iniciais de uma escola pública de Chapadinha-MA. Os registros indicam que as intervenções favoreceram maior participação, interesse e envolvimento das crianças e ampliaram oportunidades de leitura, escrita, interação e resolução de desafios. Ao mesmo tempo, possibilitaram aos licenciandos vivenciar dimensões concretas do trabalho docente, articulando observação, diagnóstico, planejamento, mediação e avaliação.

A principal conclusão é que a potência das metodologias ativas não reside no caráter divertido ou inovador do recurso, mas na reorganização intencional das relações de aprendizagem. Gamificação, rotação por estações, dramatização, aprendizagem baseada em problemas e estudo de caso produzem melhores condições formativas quando colocam o estudante diante de ações cognitivamente relevantes, oferecem feedback, valorizam a colaboração e culminam em momentos de sistematização. Nessa perspectiva, protagonismo estudantil e mediação docente não são polos opostos: são dimensões complementares.

A experiência também evidencia a relevância da curricularização da extensão para a formação inicial do pedagogo. Ao atuar em contexto real, o acadêmico confronta concepções prévias sobre ensinar com situações que exigem decisão, escuta e reflexão. Esse movimento favorece a construção de saberes profissionais e fortalece a compreensão da docência como prática intencional, investigativa e socialmente situada.

Como limites, destacam-se a duração reduzida da intervenção, a ausência de desenho comparativo e a predominância de evidências qualitativas produzidas no próprio processo. Pesquisas futuras podem acompanhar turmas por períodos mais longos, combinar dados qualitativos e quantitativos, utilizar rubricas por habilidades e comparar diferentes estratégias ativas, sem perder de vista as condições concretas da escola pública.

Conclui-se, portanto, que metodologias ativas podem contribuir para aprendizagens mais participativas e significativas quando inseridas em um projeto pedagógico coerente. Mais do que ensinar futuros professores a aplicar técnicas, a experiência extensionista analisada ensina a perguntar por que, para quem, para quê e

com quais evidências determinada metodologia deve ser utilizada. É nesse exercício de reflexão sobre a ação que a extensão se afirma como espaço de formação docente e de aproximação socialmente referenciada entre ensino superior e Educação Básica.

Palavras-chave: Curricularização da extensão; Metodologias ativas; Aprendizagem significativa; Formação docente; Anos iniciais.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, 2003.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Semina**: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira. Brasília, DF: CNE/CES, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KAPP, Karl M. **The gamification of learning and instruction**: game-based methods and strategies for training and education. San Francisco: Pfeiffer, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.