

---

**Gamificação como prática educativa: o que dizem os professores de um curso de formação de docentes de nível médio**

*Gamification as an educational practice: what teachers say on a mid-level teacher formation course*

Jonas Morais dos Santos  
**Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR)**  
Londrina/PR-Brasil  
Roberta Pasqualli  
**Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)**  
Chapecó/SC-Brasil

**Resumo**

Essa pesquisa tem como finalidade apresentar e discutir os processos de implementação da gamificação em práticas educativas de professores do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Integrado na Modalidade Normal do Instituto de Educação Estadual de Londrina, Paraná. Seguiu os procedimentos da pesquisa básica, qualitativa e descritiva-explicativa. Utilizou-se de material bibliográfico, análise documental e pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de questionário on-line que foi aplicado para 8 dos 10 professores do curso e os resultados foram analisados a luz da teoria da análise de conteúdo. Como resultados destaca-se a importância de que os docentes que atuam em cursos de formação profissional conheçam e apliquem métodos de ensino que contribuam com a formação integral e politécnica dos estudantes.

**Palavras-chave:** Gamificação; Formação Docente; Educação Profissional.

**Abstract**

This research aims to present and discuss the processes of implementing gamification in educational practices of teachers in the Early Childhood Education Teacher Training Course and Initial Years of Integrated Elementary Education in Normal Modality at the State Education Institute of Londrina, Paraná. It followed basic, qualitative and descriptive-explanatory research procedures. Bibliographic material, document analysis and field research were used. Data collection was carried out using an online questionnaire that was applied to 8 of the 10 teachers on the course and the results were analyzed in light of the theory of content analysis. As a result, it is important that teachers who work in professional training courses know and apply teaching methods that contribute to the integral and polytechnic training of students.

**Keywords:** Gamification; Teacher Formation; Professional Education.

## **1. Introdução**

Os avanços tecnológicos no campo educacional têm facilitado o desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem menos tradicionais, integrando o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), por meio de objetos de aprendizagem e outras ferramentas digitais à sala de aula tradicional. As metodologias ativas são um bom exemplo de modelo de ensino que vem sendo discutido e aplicado em vários contextos educacionais. Estudos como os de Burke (2015), Rosa (2018), Toda *et al.* (2017) entre outros corroboram com a afirmação que as metodologias ativas têm apresentado bons resultados no processo de aprendizagem escolar.

Para apresentar o conceito de gamificação, recorre-se a Rosa (2018), para quem a gamificação como prática educativa, utiliza-se de técnicas, dinâmicas e mecânicas de jogos, que por meio destas visam estimular, influenciar, promover, engajar e motivar sujeitos por intermédio de circunstâncias que não são de jogos, modificando resultados e comportamentos. Analisando a perspectiva da autora, fica evidente que a gamificação pode ser considerada uma prática educativa valiosa por oferecer situações hipotéticas de mediação pedagógica, possibilitando a mediação pedagógica dos estudantes de forma lúdica e descontraída.

Para Burke (2015) a gamificação já provou ser um método efetivo e eficiente em atividades de aprendizagem, sendo apenas uma das várias forças que estão reformulando a forma como aprendemos e, sendo assim, considera-se importante que os cursos de formação de professores apresentem aos estudantes estratégias de ensino que deem conta, por exemplo, de práticas de gamificação.

Moura (2008) considera que a prática dos professores da educação profissional se desenvolve por meio de dois eixos estruturantes. O primeiro encontra-se em relação estrita com o conhecimento específico, que fora adquirido ao decorrer do curso de Graduação e nos Programas de Pós-Graduação e, o segundo, se refere à formação didático-político-pedagógica e as particularidades das áreas de formação profissional que integra a educação profissional. Esse segundo eixo culmina em práticas pedagógicas na/para a educação profissional que são bem características, adquirindo, sobretudo, uma finalidade pedagógica. No caso desta pesquisa, pretende-se aproximar a perspectiva de Moura (2008), também, aos cursos de formação de docentes em nível médio. Então, é sobre o olhar acerca dos processos de

implementação da gamificação em um curso de educação profissional que este texto se debruça.

Nesta direção, essa pesquisa, que é fruto dos estudos realizados em uma dissertação de Mestrado, tem como finalidade apresentar e discutir os processos de implementação da gamificação em práticas educativas de professores do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Integrado na Modalidade Normal do Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL), Paraná.

O trabalho se estrutura, além da introdução, em outras quatro seções: a primeira descreve os procedimentos metodológicos utilizados; a segunda aborda o referencial teórico que trata sobre a formação de professores para a educação profissional e a gamificação e, a terceira apresenta análises e os resultados da pesquisa. A quarta e última seção apresenta as considerações finais sobre o estudo. Também, na sequência, apresentam-se as referências utilizadas.

## **2. Procedimentos Metodológicos**

Quanto à caracterização dessa pesquisa, destaca-se uma pesquisa de abordagem qualitativa. Dentro deste enfoque, “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (Minayo, 2001, p.14).

Sua natureza básica, pois não anuncia uma perspectiva de aplicação imediata. Para a compreensão dessa caracterização, recorre-se a Gil (2002), para quem a pesquisa básica é motivada pela curiosidade e é fundamental que seus achados sejam compartilhados com toda a humanidade de forma a ampliar a construção de conhecimentos para o debate consciente das temáticas investigadas.

Com referências aos seus objetivos, essa pesquisa pode ser apontada como descritiva-exploratória, visto que este tipo de pesquisa “tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses” (Gil, 2002, p.41).

Seus procedimentos técnicos foram bibliográfico, documental e de caso. Destacando o conceito de estudo de caso, Gil (2002), informa que uma pesquisa aprofundada e exaustiva de um episódio específico, que seja pertinente pela abrangência, permitindo amplo e

## *Gamificação como prática educativa: o que dizem os professores de um curso de formação de docentes de nível médio*

aprofundado conhecimento do fato ou fenômeno estudado, pelo desenvolvimento da análise e interpretação.

O local de realização da pesquisa foi o Instituto de Educação Estadual de Londrina (IEEL), mais especificamente no âmbito do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Integrado na Modalidade Normal. O convite foi efetivado, primeiramente, de maneira oral e presencial e, na sequência, foi formalizado por correio eletrônico aos 10 professores do curso.

Utilizou-se, como instrumentos de coleta/geração de dados, um questionário *on-line* com perguntas abertas e fechadas. Tal questionário foi aplicado no mês de junho de 2022 por meio de ferramenta do *Google*.

As perguntas foram formuladas com base nos estudos teóricos sobre as temáticas centrais desta pesquisa. Na primeira parte do questionário buscou-se identificar características pessoais e profissionais dos sujeitos da pesquisa. Na segunda parte buscou-se identificar questões relativas à utilização das TDIC por parte dos participantes da pesquisa e, na terceira parte, buscou-se informações sobre concepções e utilização da gamificação.

Dos 10 professores convidados, 8 participaram da pesquisa, tornando-se, assim, respondentes da pesquisa. Na análise dos dados estes foram nomeados pela palavra Professor seguida de um algarismo indo arábico iniciando em 1 e findando em 8.

Para a análise dos dados apurados ao longo da pesquisa foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, conforme Barros e Leheld (2000), é um conjunto de ferramentas metodológicas que garantem objetividade, sistematização e influência na análise de diversos discursos.

Esta pesquisa recebeu o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) do Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina e está registrada com o número 5.228.039.

### **3. Formação de professores para a educação profissional e a gamificação**

Ao iniciar a fundamentação teórica dessa pesquisa, destaca-se o campo das práticas educativas de professores que formam professores em cursos técnicos de nível médio. Cabe destacar, já neste momento o tipo de formação profissional que nos interessa: a formação politécnica.

Autores como Frigotto *et al.* (2012) defendem que educação geral precisa ser inseparável da educação profissional, seja em seus processos produtivos ou processos educativos. Acrescentam, ainda, que a educação geral deve buscar superar a dualidade entre cultura geral e cultura técnica, o que assegura que os estudantes possam desenvolver tanto a assimilação da teoria, quanto a da prática dos fundamentos que embasam a produção para atuar como dirigentes e cidadãos.

Para autores como Moura *et al.* (2015), a politecnia, está situada no marco da luta de classes e nos debates sobre instrução e trabalho. Kuenzer corrobora com essa afirmação quando destaca que:

a politecnia supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (Kuenzer, 2002, p. 87).

De acordo com Ciavatta (2014), o termo politecnia pode adquirir um sentido político, histórico e etimológico, tendo sua essência direcionada, na educação profissional contemporânea, à formação humana, à educação omnilateral, humanista e científica. Nesse sentido, cabe pensar sobre a formação docente em seu sentido integral.

Considera-se que a educação básica e a educação profissional, no Brasil, possuem uma relação intrinsecamente permeada pela dualidade entre esses dois âmbitos. Tal afirmação se justifica visto que, até meados do século XIX, não desenvolvia-se sistemáticas iniciativas caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional, já que o método que vigorava focalizava-se em uma educação propedêutica para as elites, possuindo a formação de futuros dirigentes como foco (Ramos, 2014).

Em contraposição ao modelo de educação apresentado anteriormente, é essencial defender e construir um projeto para formação de professores na/para a práxis, ou seja, uma práxis em que se defenda a transformação da vida humana. Tal perspectiva não é nova na educação profissional já que, pesquisadores como Frigotto *et al.* (2012) concordam com uma formação de professores alicerçada na epistemologia da práxis como forma de resistência ao modelo técnico restrito, que ainda preconiza um currículo padronizado e controlado por avaliações externas da escola e do trabalho docente. Descarta-se, então, a perspectiva em

## *Gamificação como prática educativa: o que dizem os professores de um curso de formação de docentes de nível médio*

que se qualifique as pessoas de forma meritocrática e para estarem no mundo de maneira competitiva e afinada com o mercado.

No contexto apresentado anteriormente, defende-se que o exercício de formar professores carece de práticas intencionais de ensino – aprendizagem não reduzida apenas a uma questão didática, de competências, de habilidades, ou às metodologias de estudar e aprender. Pensar uma prática intencional articulada à educação como prática social, como formação do homem e possivelmente uma transformação do lugar em que ele está. É colocar a prática docente ao serviço da produção de conhecimento social e histórico, datado e situado dialeticamente.

Pensar a intencionalidade da prática refletindo sobre os sujeitos que queremos formar, para que sociedade, atentando para as condições dessa sociedade, bem como para os instrumentos de transformação dessa realidade. Machado, alerta que os desafios são inúmeros, dentre eles:

[...] Pôr em prática currículos integrados demanda formação docente continuada, de modo a assegurar o necessário trabalho coletivo e colaborativo dos professores de conteúdos da educação geral e profissional; a compreensão de como desenvolver os princípios educativos do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura; o diálogo entre teoria e prática; o pensar e o agir na lógica da interdisciplinaridade; a sintonia com o desenvolvimento tecnológico e o contexto socioeconômico e ambiental (Machado, 2011, p. 694).

Diante dessa realidade, é perceptível que inúmeros são os desafios, englobando a inserção das TDIC, das culturas e das transformações oriundas da contemporaneidade. Do mesmo modo, há desafios individuais e coletivos como, por exemplo, as formas de apropriação do conhecimento. Tais desafios forjam a teoria e a prática e requerem preparo docente continuado.

Ao analisar os dados obtidos em pesquisa realizada por Almeida *et al.* (2018), destaca-se grande parte dos estudantes ingressantes nos cursos técnicos de nível médio integrados apresentam alta dificuldade na conciliação entre os componentes curriculares de base comum e os componentes curriculares específicos da área técnica. Tais resultados podem subsidiar discussões sobre a inserção das metodologias ativas como alternativa para melhorar o processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva politécnica.

Aproximando as discussões anteriores da questão da gamificação como metodologia de ensino, Huizinga (2000) destaca que o lúdico faz aproximação direta aos jogos,

considerando que tal atividade faz parte da essência da sociedade humana. Os jogos têm função significativa e dentre várias teorias. Alves (2018, p. 30) afirma que “atividades divertidas podem ser capazes de engajar diferentes públicos e gerações, o que é importante no ensino”.

Para atender essa dimensão, Alves destaca que:

a combinação de dispositivos na sala de aula e da internet trazem inúmeras possibilidades para professores e estudantes. Podemos acessar um vasto mundo de conteúdos na internet para uso em sala de aula, vídeos, jogos, músicas, além de opções de ferramentas para auxiliar o docente na criação de materiais didáticos digitais, vídeos, gráficos, fóruns, etc. Por isso deve haver uma séria preocupação na formação dos docentes para o uso dessas TICs (Alves, 2019, p. 26).

Alves *et al.* (2014) afirmam que a gamificação utiliza cenário e mecânica de *games*, mas que não são *games* e, sim, espaços de aprendizagem permeados pelo estímulo, prazer e entretenimento, potencializando desenvolvimento de habilidades cognitivas. Na visão de Zichermann e Cunningham (2011) a gamificação explora os graus de comprometimento dos sujeitos para solucionar problemas.

De acordo com Barbosa e De Moura (2013, p. 5), a educação profissional requer uma “aprendizagem significativa, contextualizada, orientada para o uso das TDIC, que favoreça o uso intensivo dos recursos da inteligência [...] a aprendizagem [...] deve estar cada vez mais distante da aprendizagem tradicional, fundamentada no poder do verbo, teórica e dependente do uso intensivo da memória”.

Aguiar Jr. elencou cinco desafios para a prática docente do professor da educação profissional na sala de aula.

engajar e sustentar a continuidade da participação dos estudantes nas tarefas escolares; ressignificar e contextualizar os conteúdos escolares; desenvolver um currículo que diversifique e crie possibilidades de atividades; propiciar o desenvolvimento de interações discursivas produtivas que possuam a contribuição dos estudantes; respeitar a diversidade cultural, comportamental, de ritmos e habilidades dos estudantes (Aguiar Jr, 2010, p. 240).

Nesta direção, na sequência apresenta-se e discute-se a gamificação enquanto prática educativa dos docentes do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Integrado na Modalidade Normal do Instituto de Educação Estadual de Londrina.

#### **4. Sobre a instituição de ensino e o curso investigado**

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPC), o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Integrado na Modalidade Normal do IEEL iniciou suas atividades no ano de 1945, com nome de “Escola de Professores de Londrina”. Em 1946, a Escola de Professores de Londrina foi transformada em Escola Normal de Londrina, passando a ter vigência com cursos de três anos de escolaridade, em obediência às determinações legais da época (Paraná, 2020).

Em 1953, a Escola Normal de Londrina recebeu a denominação de Escola Normal Secundária de Londrina. Em 1957, com a denominação de Escola Normal Segundo Ciclo de Londrina e, em 1973, oficializou-se a implantação do Ensino de Primeiro Grau. A implantação do Ensino do 2º grau, também em 1973, iniciou com a aprovação provisória, conforme as disposições do Parecer nº 61/73 do Conselho Estadual de Educação, funcionando o Curso de Magistério (Paraná, 2020).

A partir do ano de 2004, com implantação gradativa, foi autorizado o funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Desde então, a proposta curricular vem se construindo na perspectiva de que o trabalho é a base do processo educativo, pois é por ele que o homem modifica a natureza e se modifica na perspectiva de compreender a própria história da formação. Desse modo, o trabalho deve ser o centro da formação humana durante o ensino médio e não apenas nos que são denominados profissionalizantes, assim, compreende-se educação como manifestação histórica do estar e fazer humanos que ampara a socialização (Paraná, 2020).

Ainda, de acordo com o PPP do Curso de Formação Docente do Instituto de Educação Estadual de Londrina, o curso direciona os estudantes para a profissão de educador fundamentado nas diferentes ciências e artes, principalmente nas ciências da educação (Paraná, 2020). Ele direciona, também, para as discussões acerca do currículo Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Nível Médio e é compreendido como suporte para a formação de sujeitos, de sociabilidades e de historicidades.

Apesar desse curso não estar elencado no Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) reconhece como pertencente a educação profissional. Moraes e Albuquerque (2019) relatam que a educação profissional possui duas linhas investigativas, sendo uma semântica e outra de

estrutura legal. Conforme Moraes e Albuquerque (2019, p.14) do ponto de vista semântico “é necessário admitir que Educação Profissional é aquela que se volta para o mundo do trabalho, para o aprendizado de uma profissão, de um ofício especializado”. Seguindo a outra linha investigativa, é possível compreender o conceito da EPT, de estudo das normas legais, no qual poderá reconhecer, diferenciar e classificar os objetos da Educação Profissional e Tecnológica (Morais; Albuquerque, 2019).

Do ponto de vista da organização das práticas pedagógicas durante o trajeto do curso, no primeiro ano, as práticas pedagógicas se concentram nos “sentidos e significados do trabalho do professor/educador”, em diferentes modalidades e dimensões. No segundo ano, trabalha-se para colocar os estudantes em contato com situações problemas no âmbito de algumas modalidades específicas e de experiências educacionais extraescolares. “No terceiro ano, o problema central será Condicionantes da infância e da família no Brasil e os fundamentos da educação infantil” e, no quarto ano, “os estudantes iniciam suas experiências práticas de ensinar” (Paraná, 2020).

#### **4.1. Quem são e o que dizem os sujeitos da pesquisa**

Para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa utilizou-se os dados coletados por meio de questionário *on-line* no mês de junho de 2022. Tal questionário foi respondido por 8 dos 10 professores do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Integrado na Modalidade Normal do IEEL.

Em relação à faixa etária, a maioria dos sujeitos da pesquisa possuía, no momento da coleta dos dados, entre 50 a 59 anos (75%) e, 25% tinham entre 40 a 49 anos. Essa é uma realidade que dialoga com os dados coletados pelo estudo exploratório sobre o professor brasileiro desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2021). Entretanto, destaca-se a falta de uma quantidade mais robusta de pesquisas que enfatizem a veracidade de tal informação quando estudado o magistério do sistema Estadual de Educação do Paraná.

Quanto ao tempo de atividade docente destaca-se que a totalidade dos respondentes da pesquisa possuíam entre 10 a 19 anos (50%) e entre 20 a 29 anos (50%). Por meio dos dados obtidos foi possível verificar que todos os professores já possuem um arcabouço de prática pedagógica, com experiência consolidada. Segundo Pinto (2009) essa é uma realidade recorrente em muitas escolas brasileiras, onde se encontram professores com um bom tempo de experiência e, ao mesmo tempo, com uma idade que demonstra que adentraram no ambiente educacional bem cedo.

## *Gamificação como prática educativa: o que dizem os professores de um curso de formação de docentes de nível médio*

No que diz respeito ao tempo de atuação docente na educação profissional em sua maioria era entre 09 anos ou menos (50%) ou entre 10 a 19 anos (50%). Esses dados demonstram um maior tempo de atuação dos sujeitos analisados, divergindo da pesquisa de Carvalho e Souza (2014), que destacou que mais de 50% dos docentes entrevistados possuem menos de 10 anos de experiência.

Os dados analisados também demonstram que, em sua maioria, os docentes já possuem uma vasta experiência profissional que se entrelaça com os saberes pedagógicos. Esses saberes são definidos por Tardif (2014), como a identidade do docente, posto que o saber encontra-se atrelado à pessoa do docente, ou seja, à sua obra, sendo compreendido não apenas enquanto um instrumento de trabalho, mas o resultado da sua produção que também se produz enquanto o produz.

Segundo Tardif (2014), a formação e atuação docente é perpassada por saberes que se direcionam para quatro dimensões: os saberes que perpassam a própria formação profissional (desde a graduação e abrange as ciências da educação); aqueles saberes disciplinares (que são desenvolvidos por disciplinas específicas, como filosofia, história, geografia, matemática, etc.); os saberes curriculares (englobando os aspectos como conteúdos, didáticas, métodos, objetivos, etc.); e, por último, os saberes da experiência, considerados por ele, como os de maior relevância para a práxis educativa.

Portanto, Tardif (2014, p.52) destaca a relevância das relações exercidas e vivenciadas com toda a escola e com seus pares, ou seja, com o coletivo, que propiciará o “confronto entre os saberes produzidos pela experiência coletiva dos professores, que os saberes experienciais adquirem certa objetividade [...]”, o que possibilita a subversão do senso comum, das “certezas obsoletas” que são produzidas no cotidiano para que haja uma sistematização da teoria com a prática, em que ambas são sistematizadas e organizadas para “[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas [...]”.

Mais adiante, concentrando-se na investigação acerca do nível de escolaridade dos respondentes da pesquisa, este demonstrou-se composto, em sua maioria, de cursos de Especialização, correspondendo ao total 7 sujeitos ou 87,5% dos respondentes; dentre eles há um mestre, o que representa 12,5%. Não houve somente graduados ou doutores respondentes. Considerando o exposto, verifica-se maior quantitativo de docentes com nível

de formação maior que a Graduação, ou seja, com algum tipo curso de Pós-Graduação o que é uma realidade favorável, pois como pontua Alves et al. (2019), a realização de cursos de Pós-Graduação favorece a reflexão acerca da práxis profissional docente.

Sobre a formação acadêmica dos professores, pode-se observar que parte dos que possuem formação em nível de bacharelado não possuem curso de complementação pedagógica. Segundo Alves e Pinto (2011), os professores atuam, de modo geral, em mais de uma disciplina, em sua maioria, sobretudo àqueles especialistas que se formam nos diferentes cursos de licenciatura. Eles têm que lidar com uma carga horária a ser cumprida que, muitas vezes, por defasagem de professores ou falta de professores efetivos nas referidas disciplinas, se sentem obrigados a lecionar em outras que sequer fazem parte de sua formação.

Na sequência foi questionado se os sujeitos da pesquisa cursariam alguma formação no momento da pesquisa. A maioria dos respondentes da pesquisa (75%) afirmaram não cursar, um respondente (12,5%) afirmou cursar Licenciatura em História e outro (12,5%) está cursando Curso Formação em Ação – Avaliador.

Ao analisarmos os dados apresentados anteriormente, conforme Nóvoa (2002 p.23), “o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente”, o docente não pode se abster em estudar, pois grande são os confrontos que o profissional enfrenta, permanecer atualizado e desenvolver prática pedagógica é fundamental para que ocorra maior mobilização na formação dos professores, sendo necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo.

Para Romanowski (2007, p.138):

A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

As instituições vêm aplicando uma atribuição fundamental, mas não é a única, para a formação de professores, ao falarmos de qualificação profissional não se configura somente a cursos de formação mas, soma-se aos conhecimentos adquiridos ao longo da vida. A

## *Gamificação como prática educativa: o que dizem os professores de um curso de formação de docentes de nível médio*

formação não conduz somente ao saber da sala de aula, sendo necessário assegurar uma gestão escolar de qualidade e diversas práticas pedagógicas.

Nesse sentido Nóvoa (1997, p.26), compartilha que “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar simultaneamente, o papel de formado e de formado”. É necessário que o professor reflita sobre sua prática docente e conduza para a realidade em que vive, direcionada às necessidades e preferências dos estudantes, nesse aspecto Freire (1996, p.43) estabelece que “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem é que pode melhorar a próxima prática”.

### **4.2. Sobre Gamificação**

Após traçar o perfil dos sujeitos pesquisados, foi realizado levantamento dos conhecimentos prévios sobre gamificação e sua utilização enquanto prática educativa. Ao questionar os participantes da pesquisa sobre utilizarem, em suas práticas pedagógicas, jogos digitais, 100% responderam que não utilizam. Esse é um cenário que não foge do contexto educacional de boa parte das instituições de ensino brasileiras. Tais informações foram amplamente divulgadas em pesquisas realizadas em tempos da pandemia de COVID-19, que escancarou o fosso social e econômico existentes entre as diferentes escolas brasileiras.

Quanto ao termo gamificação, 87,5% afirmaram conhecê-lo e, 12,5% informaram não saber o que é. Esse é um contexto bastante presente nos espaços escolares, visto que conhecer o termo é mais fácil, embora a prática da inserção da gamificação atinja índices bem menores. Minuzi *et al.* (2018) citam que as práticas de inserção da gamificação têm como finalidade o engajamento do estudante por ser pouco explorada, e que ao analisar a modalidade EPT, são praticamente nulos os trabalhos que se propõe trabalhar exclusivamente essa categoria que, em contrapartida, possui um nicho extensivo a ser explorado e estudando, desenvolvendo propostas que relacionam a educação com o mundo do trabalho.

Na sequência os sujeitos da pesquisa foram questionados sobre o entendimento dos conceitos e estratégias da gamificação. As falas expostas abaixo, demonstram a compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre conceitos e estratégias de gamificação. Para o Professor 1 “Penso que faz o aluno participar de forma ativa da aula”. O Professor 2 destaca que “É a interação dos conteúdos através de jogos educativos”. O Professor 3 afirma que

“Não utilizo a gamificação”. O Professor 4 informa que serve para “Facilitar a aprendizagem”. “Utiliza do designer e estratégias de jogo para motivar e engajar os alunos” foi a resposta do Professor 5. Os professores 6 e 7 afirmam ser o “uso de jogos em sala de aula” e, por fim, o Professor 8, indica que é um “Metodologia Ativa”.

Os resultados apontam que, por se tratar de um conceito novo, alguns professores confundem-no e o tratam como criar um jogo e/ou jogar um jogo, não compreendendo e interpretando corretamente o conceito de gamificação.

Nessa perspectiva, as questões que se apresentam à concepção e ao próprio ato docente na educação profissional são variadas e demandam conhecimentos que possibilitem que os estudantes desenvolvam uma formação que vá além de uma mera concepção técnica na perspectiva do treinamento e aperfeiçoamento e, sim, perpassada por uma concepção mais completa e integral de ensino. É o que Oliveira e Burnier (2013) pontuam, destacando, ainda, que a formação tecnológica desenvolvida pelos docentes em EPT extrapola a lógica do domínio do uso das tecnologias, para abranger também a reflexão crítica sobre elas, perpassando a “defesa de uma educação profissional, científica e tecnológica não meramente técnica, e comprometida com a formação omnilateral de seus sujeitos” (Oliveira; Burnier, 2013, p. 149).

Dando continuidade a busca de informações, foi perguntado aos sujeitos da pesquisa se a gamificação colabora com a aprendizagem dos estudantes. De acordo com os resultados, 100% dos docentes informaram que sim. Nas respostas, destacaram-se as palavras: participação, interação, ludicidade, tecnologia/metodologia ativa, envolvimento, engajamento, motivação.

Ao analisarmos o questionário foi evidenciado que um docente alegou não conhecer o que é gamificação mas, ao ser questionado sobre as contribuições, afirmou que a gamificação colabora com a aprendizagem. Acredita-se que o professor talvez não tenha domínio sobre a teoria e utilização da gamificação, mas em conversa com professores que utilizam ele consegue compreender sua contribuição ou, até mesmo, medo de expor suas vulnerabilidades tecnológicas.

Estudos como os de Burke (2015), Rosa (2018) e Toda *et al.* (2017) mostram que a gamificação, quando utilizada como uma prática educativa tem muito a contribuir com a aprendizagem dos estudantes. Essa perspectiva possibilitada pela gamificação pode ser ainda mais relevante quando se realiza uma análise, por exemplo, dos dados obtidos por Huizinga

## *Gamificação como prática educativa: o que dizem os professores de um curso de formação de docentes de nível médio*

(2000) que defende a utilização do lúdico, além de salientar que os jogos se apresentam enquanto instrumentos lúdicos que além de fazer parte da essência da sociedade humana, instigam a participação.

Com base nesses argumentos Sato (2009, p.37) complementa dizendo que os jogos “[...] na cultura humana, está ligado à busca da diversão, do lazer e do desligamento das tarefas e responsabilidades do mundo cotidiano; é um objeto lúdico que leva o indivíduo à imersão”, ao jogar o indivíduo consegue assimilar o mundo exterior associando os objetos que o rodeiam ao seu eu, dessa forma irá se construir o conhecimento através da interação do sujeito. Ao falarmos em especificamente do uso de atividades lúdicas através de atividades gamificadas, Martins e Giraffa em uma análise mais detalhada apresentam que:

Dentre os elementos de jogos digitais, consideramos significativos no contexto educacional aqueles que desenvolvidos em atividades gamificadas possam aprimorar competências relevantes ao estudante, tais como: colaboração, cooperação, reflexão (pensamento crítico), autonomia, domínio de conteúdo, hábitos de estudo, limites, etc (Martins; Giraffa, 2015, p. 16).

Entre as principais constatações pode-se afirmar que o uso dos jogos e atividades gamificadas têm muito a contribuir com a formação dos professores e estudantes conforme evidenciado pelos participantes e autores consultados. Quando questionados se utilizam atividades gamificadas em sala de aula, 100% dos docentes afirmaram não utilizar. Entre as justificativas, destaca-se que, para o Professor 1 “Por ainda não dominar a gamificação”, para o Professor 2 “Pouco conhecimento sobre esta metodologia ativa”, para o Professor 3, por “Falta de recursos em sala de aula”. Ser “mediana em tecnologia” é a justificativa da Professora 4. “Falta de domínio e recurso na escola” é a justificativa do Professor 5. O professor 6 aponta “Falta de interesse e domínio”. “A escola não disponibiliza de recursos para utilização”, destaca o Professor 7 e, por fim, o Professor 8 aponta que “Nunca pesquisei como utilizar”.

Os dados encontrados nesta pesquisa não divergem do contexto educacional brasileiro, pois a inserção da gamificação nas práticas pedagógicas ainda requer a superação de vários desafios. Tal afirmativa pode ser vista na pesquisa de Toda *et al.* (2017), que trouxe a identificação de seis problemas que interferem no processo de implantação da gamificação em contextos educacionais, são eles: carência de métodos específicos, de evidências

empíricas, de suporte tecnológico, de definições, customização e, comportamento indesejado.

Na sequência foi perguntado se os docentes têm facilidade em encontrar/desenvolver atividades gamificadas. Para 37,5% a resposta foi “nunca procurei”, seguido 37,5% apresentando como respostas: O Professor 1 destaca que “pretendo aprender”, O Professor 2 informa que “ainda não utilizei” e, o Professor 3 aponta “dificuldade devido a falta de recursos tecnológicos no local de trabalho”. Um quarto dos professores (25%) informaram apenas a palavra “não”.

Dando sequência ao estudo, foi perguntado se a gamificação pode desenvolver a aprendizagem dos alunos. As respostas são apresentadas na sequência foram, de forma geral, com a afirmação sim e a justificativa que os estudantes gostam de tecnologias.

Os docentes, em sua maioria, concordam que a gamificação tem a contribuir com a aprendizagem dos estudantes em sala de aula, a partir das colocações dos participantes entrevistados Martins e Giraffa citam que:

entendemos que estratégias pedagógicas com o uso da gamificação, podem vir a ser um diferencial nos processos de ensino e aprendizagem, adequando-se ao contexto da cibercultura. Além disso, podem contribuir na formação de estudantes, principalmente, para o desenvolvimento das competências necessárias neste cenário sociocultural (Martins; Giraffa, 2015, p. 18).

Os estudantes da atualidade fazem parte de uma geração que já nasceu com a possibilidade de estar conectados com as TDIC e, com isso, o uso de atividades gamificadas em sala pode proporcionar maior interação e participação nas atividades propostas, conforme cita o Professor 3 proporcionando “interação e motivação” por considerarem um ambiente familiar e de domínio.

Assim, ao adotar o uso de atividades gamificadas o professor pode exercer o papel de mediador e simplificador do processo de aprendizagem, devendo criar desafios ligados às competências que se almeja desenvolver durante a aula gamificada.

Questionados se gostariam de fazer algum comentário sobre a utilização da gamificação como prática educativa, em sua maioria responderam que é uma ferramenta em ascensão e que necessitam de capacitação para utilizar de forma correta em sala de aula já que envolve mecanismos de jogos, estéticas e pensamento do jogo para envolver as pessoas. Acreditam sem um grande desafio.

## **5. Considerações Finais**

Através dessa pesquisa foi possível apresentar e discutir os processos de implementação da gamificação em práticas educativas de professores do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Integrado na Modalidade Normal do Instituto de Educação Estadual de Londrina, Paraná. Considerou-se que a gamificação pode ser utilizada enquanto uma prática educativa que contribui significativamente para as práticas pedagógicas e aprendizagem dos estudantes. Trata-se de uma perspectiva razoavelmente recente que pode unir a inserção das TDIC com o lúdico na sala de aula e, assim sendo, os jogos se apresentam enquanto instrumentos que, além de fazer parte da essência da sociedade humana, instigam a participação, sendo capazes de engajar os mais variados públicos e gerações, despertando a percepção da atratividade e a capacidade de gerar engajamento, atenção resolutividade.

Os resultados da pesquisa apontam que, em sua maioria, os professores veem a temática enquanto um assunto e um conceito novo, confundindo o conceito de gamificação com outros ou de forma mais superficial, como a possibilidade de criar um jogo e/ou jogar um jogo. Diante da realidade encontrada e dos resultados obtidos constatou-se que os conhecimentos da gamificação podem ser transpostos por meio de práticas bem estruturadas, através das quais o professor poderá se basear em uma progressão de atividades em níveis distintos pelos quais os estudantes irão evoluindo e, compreendendo na prática, do que se trata.

Ainda, destaca-se a importância da defesa que se faz nessa pesquisa de que os docentes que atuam em cursos de formação profissional conheçam e apliquem métodos de ensino que contribuam com a formação integral e politécnica dos estudantes e, portanto, cabe à escola contemporânea e ao docente em educação profissional, lançar um olhar didático-pedagógico às metodologias ativas e investir em formação continuada para ressignificar a forma de ensinar, sem perder de vista a intencionalidade da formação proposta pela educação profissional.

## **Referências**

AGUIAR JR., Orlando. A ação do professor em sala de aula: identificando desafios contemporâneos à prática docente. *In: DALBEN, Angela; DINIZ, Júlio; LEAL, Leiva; SANTOS, Lucíola (Orgs.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:***

Educação Ambiental. Educação em Ciências, Educação em Espaços não-escolares, Educação Matemática. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ALMEIDA, Eliane; SALEM, Gabriel Simões; SILVINO, João da Silva. Potencialidades do reforço escolar assistido a estudantes do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no IFMA Campus Caxias. V CONEDU: Congresso Nacional de Educação, 2018, Olinda. **Anais [...]** Campina Grande: Editora Realize, 2018.

ALVES, Larissa Roberta et al. Reflexões sobre a formação docente na pós-graduação. **Escola Anna Nery** [online], v. 23, n. 3, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2177-9465-EAN-2018-0366>. Acesso em: 13 ago. 2023.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/jun. 2011.

ALVES, Leonardo Meirelles. **Gamificação na Educação**: aplicando metodologias de jogos no ambiente educacional. Joinville: Ebook em formato PDF, 2018.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rose da Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: Fadel, Luciana et al. (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo, Pimenta Cultural. 2014.

BARBOSA, Eduardo Fernandes; DE MOURA, Dácio Guimarães. **Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica**. Rio de Janeiro: Senac, 2013.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica**: um guia para a iniciação científica. 2ª Edição ampliada, Makron Editora, São Paulo, SP, 2000.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Resumo do Censo Escolar da Educação Básica**, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 28 dez. 2022.

BURKE, Brian. **Gamificar**: Como a gamificação motiva as pessoas a fazerem coisas extraordinárias. Tradução: Sieben Gruppe. São Paulo: DVS Editora, 2015.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

*Gamificação como prática educativa: o que dizem os professores de um curso de formação de docentes de nível médio*

KUENZER, Acacia Zeneida. (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, Cristina; GIRAFFA, Lucia Maria Martins. Gamificação nas práticas pedagógicas em tempos de cibercultura: proposta de elementos de jogos digitais em atividades gamificadas. **Anais do Seminário de Jogos Eletrônicos, Educação e Comunicação**. 2015.

MINUZI, Nathalie Assunção; SAIDELLES, Tiago; BARIN, Claudia Smaniotto; SANTOS, Leila Maria Araújo. Gamificação na Educação Profissional e Tecnológica. **Redin**. Rio Grande do Sul, v. 7, n. 1, 2018. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/redin/article/view/1061>. Acesso em: 01 jul. 2024.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, Gustavo Henrique; ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth Maia de. **As estatísticas da educação profissional e tecnológica**: silêncios entre os números da formação de trabalhadores. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019.

MOURA, Dante Henrique. A Formação De Docentes Para A Educação Profissional E Tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S.l.], v. 1, n. 1, p. 23-38, jul. 2008. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/RBEPT/article/view/2863/1004>. Acesso em: 19 mai. 2023.

MOURA, Dante Henrique; FILHO, Domingos Leite Lima; SILVA, Monica Ribeiro. Politecnicidade e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 63 out.-dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n63/1413-2478-rbedu-20-63-1057>. Acesso em: 22 mai. 2023.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, António. Os novos pensadores da educação. **Revista Nova Escola**, n. 154, ago, p. 23. 2002.

OLIVEIRA, Maria Rita; BURNIER, Suzana. Perfil das licenciaturas nos institutos federais de educação, ciência e tecnologia. In: CUNHA Deisy Moreira. et al. (Orgs.) **Formação/profissionalização de professores e formação profissional e tecnológica**: fundamentos e reflexões contemporâneas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2013.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Integrado na Modalidade Normal**. Instituto de Educação Estadual de Londrina, 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

ROSA, Tânia Maria Rodrigues da. **Gamificação: uma prática para revitalizar a educação**. 2018. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação). Porto Alegre: UFRGS. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/203236/001108936.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 mar. 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SATO, Adriana Kei Ohashi. Do mundo real ao mundo ficcional: a imersão no jogo. In: Santaella, Lucia; Feitoza, Mirna (Orgs.). **Mapa do jogo: a diversidade cultural dos games**. São Paulo: Cengage Learning, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TODA, Armando Macial; SILVA, Alan Pedro da; ISOTANI, Seiji. Desafios para o Planejamento e Implantação da Gamificação no Contexto Educacional. **Renote**. Porto Alegre, v. 15, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/79263>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps**. Sebastopol, CA: O'Reilly Media, Inc. 2011.

## Sobre os autores

### Jonas Moraes dos Santos

Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT IFSC e professor na Secretaria de Educação do Estado do Paraná. E-mail: [jonas.moorais@hotmail.com](mailto:jonas.moorais@hotmail.com). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0409-4289>.

### Roberta Pasqualli

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e docente do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. E-mail: [roberta.pasqualli@ifsc.edu.br](mailto:roberta.pasqualli@ifsc.edu.br). Orcid: 0000-0001-8293-033x.

Recebido em: 23/11/2023

Aceito para publicação em: 21/05/2024