

UNIVERSIDADE ALTO VALE DO RIO DO PEIXE (UNIARP)

MESTRADO ACADÊMICO EM DESENVOLVIMENTO E SOCIEDADE

GILBERTO MEDEIROS BORGES JÚNIOR

**GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO INOVADOR NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM PARA O ENSINO SUPERIOR**

CAÇADOR - SC

2020

GILBERTO MEDEIROS BORGES JÚNIOR

**GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO INOVADOR NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM PARA O ENSINO SUPERIOR**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento Organizacional e Sustentabilidade, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade.**

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Keiko Yamaguchi

**CAÇADOR - SC
2020**

Catálogo Fonte, elaborada pela Bibliotecária: Célia De Marco / CRB14-692 da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe – UNIARP – Caçador – SC.

B732g

Borges Júnior, Gilberto Medeiros

Gamificação como recurso inovador no processo de ensino e aprendizagem para o ensino superior. Gilberto Medeiros Borges Júnior. /. Caçador, SC. EdUNIARP: 2020.

103f

Orientadora: Prof. Dra. Cristina Keiko Yamaguchi

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento Organizacional e Sustentabilidade, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIARP), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento e Sociedade.

1. Gamificação. .2. Inovação. .3. . Ensino e aprendizagem.4 Ensino Superior. I. Yamaguchi, Cristina Keiko. II. TITULO.


CDD: 370

GILBERTO MEDEIROS BORGES JÚNIOR

**GAMIFICAÇÃO COMO RECURSO INOVADOR NO PROCESSO DE ENSINO E
APRENDIZAGEM PARA O ENSINO SUPERIOR**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a **Dissertação** apresentada no Curso de Mestrado Acadêmico em Desenvolvimento e Sociedade, Linha de Pesquisa Desenvolvimento Organizacional e Sustentabilidade, da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe (UNIVALE), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Desenvolvimento e Sociedade**.

BANCA EXAMINADORA



Dra. Cristina Keiko Yonaguchi (UNIVALE)
(Presidente da Banca/Orientador)



Dra. Ana Emilia Sieglach (UNIPLAC)
(Membro externo da banca)



Dr. Adécio Machado dos Santos (UNIVALE)
(Membro interno da banca)

Caçador, SC, 29 de Maio de 2020.

Primeiramente a Deus, por ser o único Mestre e Senhor em minha vida. A minha família, em especial ao pai Gilberto e a mãe Noeli - pelo amor incondicional. Por sempre me mostrarem os verdadeiros valores da vida, por tanto incentivo e apoio no decorrer de toda essa experiência. A vocês meu amor eterno e a certeza de que é em vocês que eu encontro motivação para crescer.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, por ser o único Mestre e Senhor em minha vida, por toda a inteligência e sabedoria a mim confiadas.

Gostaria de agradecer as pessoas que foram motivos de inspiração, força e incentivo no caminho percorrido até aqui.

À minha família que tanto amo, em especial a minha mãe Noeli, meu pai Gilberto e meu irmão Leandro, pelo amor incondicional. Por sempre me mostrarem os verdadeiros valores da vida, por tanto incentivo e apoio no decorrer de toda essa experiência. A vocês meu amor eterno e a certeza de que é em vocês que eu encontro motivação para crescer.

À minha esposa Aline Sartorel por ser a forma mais sincera de amor presente na minha vida e por me ajudar a alcançar meus sonhos, fazendo parte deles.

À minha orientadora, docente Doutora Cristina Keiko Yamaguchi, meu sincero reconhecimento e admiração pelo profissionalismo, dedicação, compreensão, disponibilidade e comprometimento nos diversos momentos em que passamos juntos, fundamentais para minha formação acadêmica, profissional e pessoal.

Aos membros da banca, Professores: Dra Ana Emilia Siegloch, Dra Ivanete Schneider Hann e Dr. Adelcio Machado dos Santos, pelas pertinentes contribuições, buscando qualificar meu trabalho.

Aos meus amigos Jilson Carlos Souza e Rodrigo Regert pela amizade, companheirismo e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pela qualificação do PPGDS.

Ao Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina- UNIEDU por proporcionar a oportunidade de frequentar o Mestrado.

Enfim, a todos aqueles que de uma forma ou de outra me incentivaram a não desistir e colaboraram para o alcance desse objetivo, MUITO OBRIGADO!

*Não se mede o valor de um homem pelas suas
roupas ou pelos bens que possui.
O verdadeiro valor do homem é o seu carácter, suas
ideias e a nobreza das suas ideias.
(Charles Chaplin)*

RESUMO

BORGES JUNIOR, Gilberto Medeiros. **Gamificação como recurso inovador no processo de ensino e aprendizagem para o Ensino Superior**. 2020, 103 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento e Sociedade). Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento e Sociedade – PPGDS da Universidade Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, Caçador, 2020.

Pensar em diferentes estratégias didáticas pedagógicas, que contribuam para o processo de ensino aprendizagem no Ensino Superior vem ganhando visibilidade em diferentes áreas do conhecimento. Nesse contexto, essa pesquisa objetivou analisar como a Gamificação pode ser utilizado como recurso inovador no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior. A metodologia adotada compreendeu, pesquisa quanti-qualitativa, descritiva, interdisciplinar, observação participante, estudo de caso e pesquisa de campo. A pesquisa descreve a trajetória da Educação Superior no contexto das reformas e o valor do diploma, identificando as perspectivas atuais; apresenta sobre o processo de ensino aprendizagem, seus princípios filosóficos e teóricos metodológicos, compreendendo a metodologia por competência; discorre também sobre jogos e jogos empresariais; sobre inovação na educação, identificando as diferentes metodologias ativas presentes no contexto atual e por fim apresenta-se a gamificação e suas contribuições na aprendizagem. Em termos empíricos, a pesquisa compreende o levantamento de dados sobre a aplicação da gamificação, as percepções de docentes e discentes de quatro turmas da Pós-graduação Senac, localizadas nas regiões Oeste e na Região Sul de Santa Catarina, procurando compreender as possíveis influências desse recurso no processo de ensino aprendizagem. Foram realizadas entrevistas com docentes e aplicado questionários com discentes. Os resultados mostram os diferentes significados da Gamificação pelos docentes e discentes, reconhecendo as influências no processo de ensino. Constatou-se que a Gamificação contribui para relacionar teoria e prática; bem como as práticas profissionais necessárias ao mercado, proporcionando aos discentes, a possibilidade de gerenciar uma empresa em um ambiente competitivo, interativo e estimulando a tomada de decisões. Nesse contexto, pode-se afirmar que as mudanças educacionais são necessárias no processo de ensino aprendizagem, utilizando novas práticas metodológicas e tecnológicas, novos espaços de conhecimentos, metodologias ativas e didáticas, para que o discente construa seu próprio conhecimento.

Palavras chave: Gamificação. Inovação. Ensino e aprendizagem. Ensino Superior.

ABSTRACT

BORGES JUNIOR, Gilberto Medeiros. **Gamification as an innovative resource in the teaching and learning process for Higher Education**. 2020, 103 f. Dissertation (Master in Development and Society). Postgraduate Program in Development and Society - PPGDS of the Alto Vale do Rio do Peixe University - UNIARP, Caçador, 2020.

Thinking about different pedagogical didactic strategies that contribute to the teaching-learning process in Higher Education has been gaining visibility in different areas of knowledge. In this context, this research aimed to analyze how Gamification can be used as an innovative resource in the teaching and learning process in Higher Education. The adopted methodology comprised, quantitative-qualitative, descriptive, interdisciplinary research, participant observation, case study and field research. The research describes the trajectory of Higher Education in the context of reforms and the value of the diploma, identifying the current perspectives; presents about the teaching-learning process, its philosophical and theoretical methodological principles, comprising the methodology by competence; it also discusses business games and games; on innovation in education, identifying the different active methodologies present in the current context; and finally, I present about gamification and its contributions to learning. In empirical terms, the research comprises the collection of data on the application of gamification, the perceptions of professors and students from four Senac Graduate classes, located in the West and South Region of Santa Catarina, seeking to understand the possible influences of this resource in the teaching-learning process. Interviews were conducted with teachers and questionnaires were applied to students, seeking to understand their perceptions. The results show the different meanings of Gamification by teachers and students, recognizing the influences on the teaching process. It was found that Gamification contributes to relate theory and practice; as well as the professional practices required by the market, providing students with the possibility of managing a company in a competitive, interactive environment and encouraging decision making. In this context, it can be said that educational changes are necessary in the teaching-learning process, using new methodological and technological practices, new spaces of knowledge, active and didactic methodologies, so that the student builds his own knowledge.

Keywords: Gamification. Innovation. Teaching and learning. University education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Competências para o Século XXI	39
Figura 2 - 12 Tendências Tecnológicas Educacional	50
Figura 3 - Faixa Etária dos discentes	73
Figura 4 - Gamificação enquanto estímulo na aprendizagem significativa.....	74
Figura 5 - A disciplina de Gamificação e suas contribuições na relação de teoria e prática	76
Figura 6 - A comunicação entre mediador/docente e discentes	77
Figura 7 - Motivação por meio da Gamificação	80
Figura 8 - Gamificação em relação as metodologias tradicionais.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFETS	Centros Federais de Educação Tecnológica
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes/Valores-.
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
EAD	Educação a Distância
EAM	Experiência de Aprendizagem Mediada
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia
INEP Teixeira	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
TMCE	Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural
UNIARP	Universidade Alto Vale do Rio do Peixe

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Quantitativo de IES no Brasil por Categoria Administrativa em 2018.....	26
Quadro 2 – Número de Cursos e Matrículas de Graduação Presenciais e à Distância no Ensino Superior no Brasil por Categoria Administrativa – 2018.....	26

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 PROBLEMA.....	16
1.3 JUSTIFICATIVA	17
1.4 OBJETIVOS.....	17
1.4.1 Objetivo Geral	17
1.4.2 Objetivos específicos	17
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DAS REFORMAS E O VALOR DO DIPLOMA	20
2.2 PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR.....	24
2.3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM: APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO.....	28
2.3.1 Princípios filosóficos e teórico metodológicos	31
2.4 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS	34
2.4.1 Metodologia do Desenvolvimento de Competência- SENAC	36
2.4.2 Sistema de avaliação da aprendizagem- SENAC	37
2.5 SÉCULO XXI E SUAS COMPETÊNCIAS.....	38
2.6 METODOLOGIA DE JOGOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL.....	40
2.6.1 Jogos empresariais	42
2.7 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO	43
2.7.1 Metodologias Ativas no Ensino Superior	44
2.8 GAMIFICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM	46
3 METODOLOGIA	53
3.1 CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA.....	53
3.2 TIPO DE PESQUISA.....	54
3.2.1 Pesquisa de Campo	54
3.2.2 Estudo de Caso	55
3.2.3 Observação Participante	56
3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA	57
3.4 COLETA DE DADOS.....	58
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	59
4 RESULTADOS	63
4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DA APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO	63

4.2 PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES SOBRE A GAMIFICAÇÃO.....	64
4.2.1 Percepções de docentes sobre a Gamificação, enquanto estratégia de aprendizagem	64
4.2.2 Percepções dos discentes sobre a Gamificação, enquanto estratégia de aprendizagem	72
4.4.3 Possíveis influências no processo de ensino aprendizagem	82
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	84
REFERÊNCIAS	87
APÊNDICES.....	96
APÊNDICE A - ENTREVISTA DOCENTE - D1	97
APÊNDICE B - ENTREVISTA DOCENTE – D2.....	99
APÊNDICE C - ENTREVISTA DOCENTE – D3	100
APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO E TABULAÇÃO DISCENTES.....	102

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Sociedade - PPGDS, da Universidade do Alto Vale do Rio do Peixe - UNIARP, apresenta um estudo sobre a Gamificação como recurso inovador no processo de ensino aprendizagem no Ensino Superior.

Segundo Marques (2014, p. 756):

A educação é parte da sociedade; qualquer que ela seja, tenha sido ou venha a ser. Para entendê-la é imprescindível mergulhar em sua história e nas especificidades que a tornaram o que é no presente. Mas para entender o seu sentido mais profundo, é preciso buscar este todo maior de que faz parte, a sociedade que a perpassa.

Por isso, com os avanços na área tecnológica percebe-se cada vez mais o surgimento de novos recursos, alternativas diferenciadas, em que as novas gerações estão acessando de forma mais rápida e fácil às informações. Então, a necessidade de se pensar diferente no contexto educacional.

A educadora brasileira Mello (1991, p.10) defende que as tecnologias desse novo contexto requerem a intervenção humana com raciocínio analítico, habilidades de compreender informações e decidir. Também, são novos desafios da educação “[...] a formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação [...]”. Dessa forma, a sociedade contemporânea requer pessoas e profissionais empreendedores e com competências digitais.

Neste contexto, estar em sala de aula no Ensino Superior tem sido um desafio, pois, cada vez mais ingressam “diferentes perfis de estudantes”, que fazem parte de diferentes gerações, ou seja, estão nascendo e se desenvolvendo diante de uma nova era digital e estão expostos à inúmeras formas de aprendizagem.

Corroborando, a aprendizagem e a tecnologia possuem muita coisa em comum, ambas simplificam o complexo, a diferença está na velocidade. Enquanto, a tecnologia evolui com rapidez, alguns docentes insistem na apresentação de *PowerPoint*, que por vezes, dificulta o aprendizado, quando os aprendizes se encontram em outro universo em seus *smartphones* (ALVES, 2015).

Rifkin (2001, p.12) define essas mudanças como “tecnologias de comunicações digitais e comércio cultural”, onde “a cibercultura trouxe um novo modo de conhecer e conviver, com novas atitudes e fluxos de pensar”, isto é, o discente desta geração não

se satisfaz apenas em receber um conhecimento, tem necessidade de vivenciar e experimentar.

Nesse sentido, o jogo pode ser considerado um recurso inovador que contribui de forma significativa para o processo de ensino aprendizagem, que motivam os jogadores buscarem atingir um objetivo de forma contextualizada.

Tomolei (2017, p. 149) apresenta algumas possibilidades, “alguns dos princípios de aprendizagem que os jogos desenvolvem são: identidade, interação, produção, riscos, problemas, desafios e consolidação”.

Silva (2019, p. 159), acredita no desenvolvimento por inovação, apresentando três condições a serem cumpridas:

1- Em determinado período temporal, deverão existir possibilidades mais distintas ou vantajosas do ponto de vista econômico do privado. Seja na indústria como um todo ou em algum de seus segmentos. 2- Que exista acesso limitado a essas possibilidades. Essas limitações podem estar associadas a qualificações pessoais necessárias ou fatores externos. 3- A situação econômica deve permitir cálculo de custos e planejamento confiável. Assim, a situação apresentada deverá demonstrar uma situação de equilíbrio econômico.

Por sua vez, “a inovação das escolas e dos professores é uma autêntica aventura, uma viagem apaixonante marcada de dificuldades, paradoxos e contradições, mas também de possibilidades e satisfações” (CARBONELL, 2002, p. 19). Nessa direção, é necessário nos reinventar em práticas pedagógicas de modo efetivo, consciente e significativo, que acompanhem a velocidade da informação, contribuindo assim para uma sociedade diferente, tornando a instituição um ambiente de aprendizagem e preparando todos para a sociedade mais democrática.

Para Carbonell (2002, p.19), inovação

é um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe.

Conforme enfatizado por Carbonell (2002), é necessário acreditar no novo, desafiar-se, inovar posturas, desconstruir paradigmas, e sobretudo, adquirir novas linguagens e argumentos, permanecer vivo diante dos desafios diários para uma educação significativa e de qualidade. Ter coragem para transformar o método que já existe, fazendo uso do conhecimento que já existe, para criar conhecimento, conforme Carvalho (2015, p. 2) aclama que inovar é dar “[...] uma nova visão ou um olhar

diferente”.

Todavia, com a vinda desenfreada de inovações, diante das mídias digitais, exigiu-se novos espaços de conhecimentos, metodologias ativas, didáticas inovadoras. O docente necessita se inspirar e a pensar em novas práticas metodológicas de ensino para inovar constantemente em suas aulas no Ensino Superior. Afinal, a educação é um fenômeno universal e de fundamental relevância na evolução do ser humano. Para Carvalho (2015, p.2), “[...] as pessoas precisam ‘inovar’, sair do continuísmo, do instinto e do automático para refletir, questionar e buscar novas formas de pensar, agir e sonhar”.

Dessa forma, compreende-se que a Gamificação se enquadra como uma nova tendência metodológica na educação, com inserção das tecnologias de informação e de comunicação no contexto educacional. Trata-se de um conceito do jogo como agente motivador da aprendizagem, trazendo um maior engajamento motivacional para os discentes que fazem uso dos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (GARCIA, 2015).

Para Kapp (2012, p.49), Gamificação é “o uso de mecânicas, estética e pensamentos dos *games* para envolver pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. O processo de Gamificação propõe, enquanto estratégia aplicável no processo de ensino aprendizagem, apropriar-se do conjunto de elementos que estão intrínsecos no *game* e aplicá-los de maneira a gerar envolvimento e dedicação dos envolvidos, conseqüentemente, atingindo resultados significativos.

1.2 PROBLEMA

Nos últimos anos, o estudo sobre Gamificação vem ganhando visibilidade, devido a diversos estudos realizados em diferentes áreas de conhecimentos. Segundo Alves (2015, p. 30), é importante enfatizar que “*gamification* não é a transformação de qualquer atividade em *game*”. A Gamificação pode aperfeiçoar e inovar o processo de ensino aprendizagem, tornando uma prática atrativa no ambiente escolar, enquanto estratégia didática virtual ou real.

Dessa forma, emergiu como problemática central da pesquisa: Como a Gamificação pode ser utilizado como recurso inovador no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior?

1.3 JUSTIFICATIVA

A escolha da temática foi motivada pela necessidade de inovar na atuação docente, principalmente nas disciplinas de gestão financeira, visando melhorar a preparação do discente para o mercado de trabalho. Dessa forma, foi pesquisado a aplicação de um simulador para a Gamificação.

Foi fundamental que o simulador de gamificação permitisse que os participantes simulassem a gestão de uma empresa em um ambiente altamente competitivo e interativo, tomando diversas decisões do negócio com base em notícias, relatórios e gráficos gerenciais.

Esse estudo se justifica para demonstrar a gamificação como uma estratégia metodológica inovadora para o ensino e aprendizagem no ensino superior. Os resultados foram apresentados para a coordenação, sugerindo que seja implementado nos cursos superiores, para auxiliar o docente na prática, buscando a promoção do desenvolvimento cognitivo do discente e de habilidades, em um ambiente diferenciado, no qual a ação lúdica contribua para com novas aprendizagens significativas.

1.4 OBJETIVOS

1.4.1 Objetivo Geral

Analisar como a *Gamificação* pode ser utilizada como recurso inovador no processo de ensino e aprendizagem no Ensino Superior.

1.4.2 Objetivos específicos

A partir do objetivo geral, desenvolveram-se os objetivos específicos:

- 1) Caracterizar o ensino superior;
- 2) Compreender o processo ensino aprendizagem e a gamificação no contexto educacional;
- 3) Relatar o processo de aplicação da Gamificação na perspectiva dos docentes e discentes do Ensino Superior;
- 4) Descrever as potencialidades da Gamificação no processo de ensino e aprendizagem.

O estudo interdisciplinar aqui envolve diversas áreas como: administração, sociologia, educação e tecnologia. A prática da interdisciplinaridade, portanto, faz com que o pesquisador articule com as diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a contribuição de outras disciplinas e enriquecendo o conteúdo.

Segundo Nakayama (2007) a interdisciplinaridade conduz o especialista a articular com diferentes áreas do conhecimento, possibilitando a contribuição de outras disciplinas. As pesquisas interdisciplinares (quando ocorre a interação entre disciplinas ou áreas do saber), flexibilizando a inovação e o conhecimento, tornam-se imperativas para as mudanças exigidas pela sociedade.

Nesse sentido, há um reforço no conceito de interdisciplinaridade quando Gariba (2010) afirma que a reflexão sobre uma filosofia embasada na interdisciplinaridade pode proporcionar condições de intensificar as interações e estreitar as relações entre os especialistas. Esse estreitamento entre as fronteiras do conhecimento pode ser interpretado como um resgate à visão do todo e como um modo de possibilitar o raciocínio sistêmico.

Esse trabalho está estruturado em cinco seções, e cada qual representa uma peça fundamental para o desenvolvimento da proposta apresentada.

Na presente seção introduz o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa que caracterizam este trabalho.

Na segunda seção expõe a fundamentação teórica que a dissertação toma como base, com todo o suporte teórico e as visões atuais e futuristas de diversos autores, nela apresenta-se os conceitos de: Educação Superior no contexto das reformas e o valor do diploma; as percepções atuais da Educação Superior. Apresenta-se sobre o processo de ensino e aprendizagem: aprendizagem e desenvolvimento; e os principais filosóficos e teórico metodológicos, relacionados ao construtivismo e ao sociointeracionismo. E soma-se a isto, a metodologia de desenvolvimento de competências; a proposta de metodologia adotada pela IES pesquisada; apresentando de forma breve sobre o século XXI e suas competências.

Ainda nessa seção apresenta-se a metodologia de jogos no contexto educacional. Aborda-se a inovação na Educação e as metodologias ativas, das quais apresenta-se aspectos relevantes para a contribuição da pesquisa. E por fim, sobre a Gamificação e suas contribuições na aprendizagem, a partir de autores que fundamentam o tema.

Na terceira seção, abordam-se os procedimentos metodológicos da pesquisa,

em que são relacionados os procedimentos adotados na coleta de dados, os critérios para seleção da organização pesquisada.

Na quarta seção, tem-se o resultado da pesquisa, é reservada ao estudo de campo e à análise dos dados empíricos coletados. Com o intuito de fornecer dados representativos das percepções de discentes e docentes sobre a Gamificação e suas possíveis contribuições no processo de ensino e aprendizagem.

Na quinta seção, abordam-se as considerações finais e as sugestões para estudos futuros.

Para cada uma dessas etapas da pesquisa foram desenvolvidas diferentes formas de coleta e análise de dados.

O trabalho e os procedimentos de coleta de análise dos dados respectivos estão estruturados segundo os objetivos específicos atendidos.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 EDUCAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

No atual momento histórico, muitas transformações na educação superior vêm ocorrendo em função das novas exigências de uma “nova sociedade”. Segundo Bernheim e Chaui (2008, p. 18) “Universidade é uma instituição social e, como tal, expressa de determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo”. Sabendo que a universidade apresenta umas das características principais de sua existência, a de ser propulsora do progresso, está necessita estar constantemente renovando seus projetos, estruturas, enfim, toda a sua globalidade.

Diante do cenário da evolução extraordinária das tecnologias de informação e comunicação, da qual, nos permitem a partir de meios apropriados, participar quase que ao mesmo tempo de acontecimentos locais, nacionais e mundiais, segundo Sobrinho (2003, p.10), “a educação superior é hoje um campo atravessado por grandes tensões e conflitos de interesses”.

A partir de 1990, o processo de avaliação do Ensino Superior vem ganhando centralidade, com as reformas políticas e ações educacionais implantadas, tornando-se assim uma política de Estado no Brasil, e com isso novas exigências no processo de ensino aprendizagem tornam-se relevantes.

Na última década, a avaliação no Ensino Superior passou a ser realizada por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) sob lei n. 10.861, de 14 de abril de 2004, que tem por objetivo: a melhoria da qualidade da educação superior; a orientação da expansão de sua oferta; o aumento permanente da sua eficácia institucional e efetividade acadêmica e social; e o aprofundamento dos compromissos e responsabilidades sociais das instituições de educação superior, por meio da valorização de sua missão pública, da promoção dos valores democráticos, do respeito à diferença e à diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional; voltada para as instituições, os cursos e os estudantes dos cursos de graduações, da qual fica sob a responsabilidade da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação (MEC) e do Conselho Nacional de Educação (CNE) (BRASIL, 2004). Também cabe ressaltar que já a avaliação da Pós-Gra-

duação, *Stricto sensu*, cursos e programas de mestrado e doutorado, a responsabilidade volta-se da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) (BRASIL, 2004).

Diante desse contexto, buscou refletir sobre os impactos que a avaliação da educação superior vem apresentando, tecendo relações entre a expansão, a democratização do acesso e a avaliação institucional, e também refletir sobre as funções da Educação Superior, que vêm sendo modificadas ao longo das duas últimas décadas, da qual vem precisando se adequar as demandas dos sistema econômico, levando em consideração a adequação de novos modelos de estratégias em sala, com o objetivo de preparar o discente para o mercado e trabalho.

Tendo em vista a importância da avaliação do Ensino Superior e os papéis que esta vem desenvolvendo no percurso da educação, é possível dizer que ela contribuiu para o processo de democratização das ações relacionadas a Educação Superior no Brasil. Já em relação a abordagem de políticas públicas, remete-nos a educação como aspecto primordial no contexto social.

As políticas públicas, principalmente às que estão ligadas à Educação Superior, fazem com que as instituições revejam seus valores e projetos de trabalho, dessa forma, esta deve visar o bem comum, tendo em vista a sociedade onde está inserida, mas também necessita de uma certa adaptação e reformulação constante devido às mudanças econômicas e sociais.

Conforme Boneti (2007, p.38):

Uma política pública é sempre gerada de um fato político e este acompanha mesmo na instância em que os burocratas se ocupam dela na elaboração dos procedimentos administrativos e, na sua operacionalização, o fato político que a acompanha desde o seu nascimento se soma ao que ela gera com a intervenção do Estado na realidade social.

Contudo, em relação à essas políticas públicas, percebe-se que nem sempre têm como finalidade atender às necessidades da população, pois, hoje encontra-se muitos interesses particulares, de grupos econômicos, de categorias profissionais, enfim, existe uma força extrema de alguns para somente sustentar um sistema, fazendo com que muitos setores da sociedade tenham dificuldades para a idealização e operacionalidade de seus projetos.

Do mesmo modo, Boneti (2007, p. 45), destaca “[...] entende-se por políticas públicas o resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos,

classes sociais e demais organizações da sociedade civil”. Assim, as instituições públicas estão integradas nas políticas públicas e procuram direcionar atividades para construir uma sociedade que esteja voltada aos diversos grupos, e assim desenvolver um ser humano mais completo.

Enquanto as universidades como instituições educacionais de Ensino Superior estão ligadas às políticas públicas, necessitam ser revistas e planejadas a todo o momento, trazendo mudanças e resultados significativos para a população.

De acordo com Gomes (2002), houve uma melhoria no Ensino Superior no Brasil, com a reforma universitária ocorrida no ano de 1968, sob a Lei n. 5.540 e contribuiu para a expansão e desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil, beneficiando instituições menores, que se encontravam em desvantagem com o regime das grandes universidades. Essa reforma também proporcionou aos estudantes, condições mais favoráveis para o acesso ao ensino, além de contribuir com mais oportunidades de escolhas, uma vez que surgiram mais instituições.

Após a Reforma Universitária de 1968, houve uma difusão com as escolas técnicas ou profissionalizantes com vistas a expansão da educação superior, formando mão de obra necessária ao expansionismo econômico, consolidado na década de 1970, ao mesmo tempo em que mantiveram as universidades públicas como “ilhas de excelências” que seguiriam formando as elites (GOMES, 2002).

Efetivamente nos anos de 1990, as reformas do Estado e da Educação Superior tiveram por referencial teórico o liberalismo ortodoxo emulado pelo Banco Mundial. No início do século XXI, “qualquer movimento de reforma universitária que se pretende implantar no mundo, obriga-se a fazer menção ao Processo de Bolonha”¹ (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 21).

Os autores ainda enfatizam que o Brasil ao discutir a reforma universitária, precisa também discutir ao mesmo tempo seu projeto de país. “O projeto brasileiro de universidade pública, gratuita, de qualidade e com pertinência social necessita de modo urgente, ser encaminhado com a refundação do projeto de país [...]” (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p.32).

¹ Este considerado uma meta de política pública, de uma meta de Estado, iniciada em 1999, de construção de um espaço de educação superior na Europa até o ano de 2010, cujo seu objetivo seria o ganho de competitividade do Sistema Europeu de Ensino Superior frente a países e blocos econômicos (LIMA, AZEVEDO e CATANI, 2008, p. 21).

Dessa forma, cabe destacar que o Ensino Superior no Brasil continua passando por reformulações significativas, buscando continuamente reestruturar seus projetos para alcançar um melhor desenvolvimento e reconhecimento.

Nessa perspectiva, Cabral Neto *et al.* (2007, p. 80) consideram que:

[...] as políticas de expansão do Ensino Superior, traduzidas na criação de vagas, por meio de programas e de projetos, na criação de diferentes tipos de instituições e de cursos, têm promovido à ampliação do setor. Compreende-se, também, que as ações institucionais (visando à expansão e ao acesso ao Ensino Superior) decorrem da determinação e implementação de políticas articuladas e dependentes.

No Brasil, as Instituições de Ensino Superior privadas veem assumindo a formação profissional, focada para as demandas do mercado, prometendo suprir as lacunas para atuarem nos diferentes setores da economia. Entretanto, merece destaque também os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, com o foco na formação de tecnólogos e técnicos de nível médio.

Nesta perspectiva Cabral Neto *et al.* (2007, p. 83), destaca: “[...] é função do Estado assegurar o acesso à educação superior, estimulando o crescimento do setor público, como também a implantação e implementação de programas e projetos direcionados ao alcance desses objetivos”.

Dias Sobrinho (2005, p.75) acrescenta que “o conhecimento é amplamente reconhecido como principal insumo da economia e que, assim sendo, o valor do trabalho e das mercadorias se teria transferido para a aplicação de conhecimento e a capacidade gerencial”.

Percebe-se que, um dos fatores que recaíram na educação superior diz respeito ao processo de expansão das vagas, que vem acompanhada de ampla flexibilidade na organização dos currículos e na implementação de novos cursos, a partir das novas exigências da globalização econômica e do mercado de trabalho (OLIVEIRA, 2013).

Oliveira (2013, p. 56) destaca ainda que “tratar do conhecimento implica, portanto, compreender o sentido da universidade em seu tempo e, a partir desta leitura, tentar compreendê-la para transformá-la”. Afirma ainda que, para atender a qualidade do Ensino Superior, as Instituição de Ensino Superior (IES) vem sendo avaliadas em diversos aspectos que envolvem a aprendizagem do acadêmico e o compromisso com a sociedade. As instituições necessitam cumprir todas as exigências da sociedade, na

área econômica e social, e ao mesmo tempo, cumprir com seus objetivos como instituição formadora de cidadão competentes e críticos para a realidade do mercado de trabalho.

Segundo Linã (2008, p.2) “o sistema de ensino exerce uma força social, pois é o responsável pela garantia escolar dos agentes que compõem os mercados de trabalho”.

Conforme Severino (2009, p.126),

[...] o conhecimento é a única ferramenta que o homem dispõe para cuidar da orientação de sua existência, sob qualquer angulo que seja encarrada. A habilidade de lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos.

Portanto, diante dessa globalização imposta ao mundo, percebe-se que o cenário do Ensino Superior já enfrentou muitos desafios, e ainda enfrentará, entre os quais a expansão, a diferenciação, a qualificação e o financiamento do sistema, tendências comuns a serem desenvolvidas nos próximos anos. Mas para que o desenvolvimento e consolidação destes, é necessário a articulação entre os setores públicos e privado, a fim de que haja maior expansão e melhoramento significativo na qualidade dos cursos de Ensino Superior no Brasil.

2.2 PERSPECTIVAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - (LDB), nº 9394 de 1996, a Educação Superior está expressa nos arts.43 à 57, e tem por finalidade:

- I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
- II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua;
- III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive;
- IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação;
- V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração;
- VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;
- VII - promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (Incluído pela Lei nº 13.174, de 2015) (BRASIL, 2005).

Para Saviani (2011, p. 37), um dos principais destaques da nova LDB é o Plano Nacional de Educação, com aprovação ou regulamentação por lei específica, ele traz um “diagnóstico da educação no país, o estabelecimento de metas e, especialmente, quanto à previsão dos recursos relativos ao financiamento da educação que é, com certeza, o aspecto mais relevante da política educacional”.

Conforme o Decreto nº 9.235/2017, a IES no Brasil passa por uma reconfiguração, ou seja, conforme seu Artigo 15, incisos I, II e III, §4º, estabelece que:

As IES, de acordo com sua organização e suas prerrogativas acadêmicas, serão credenciadas para oferta de cursos superiores de graduação como: I - faculdades; [...] II - centros universitários; e [...] III - universidades. [...] § 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades. [...] § 2º A alteração de organização acadêmica será realizada em processo de credenciamento por IES já credenciada. [...] § 3º A organização acadêmica das IFES é definida em sua lei de criação. [...] § 4º As instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação, nos termos da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2017).

Assim, a Educação Superior, no conjunto das instituições, vem apresentando aumento gradativo em sua expansão, ou seja, será apresentado o quantitativo de IES no Brasil, por categoria Administrativa no ano de 2018, baseado em dados do Censo da Educação Superior, esse que é realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e se constitui como a mais importante pesquisa estatística sobre a educação superior no Brasil, fornecendo informações relevantes para possibilitar a formulação, o monitoramento e a avaliação de políticas públicas, além de ser elemento importante para elaboração de estudos e pesquisas sobre o setor (BRASIL, 2019).

Quadro 1 - Quantitativo de IES no Brasil por Categoria Administrativa em 2018

Categoria Administrativa	Instituições				
	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CETEF
Brasil	2.537	199	230	2.068	40
Pública	299	107	13	139	40
Federal	110	63	2	5	40
Estadual	128	40	2	86	-
Municipal	61	4	9	48	-
Privada	2.238	92	217	1.929	-

Fonte: BRASIL/MEC/INEP - Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.

Diante desse quadro, observa-se no conjunto das IES no Brasil, há prevalência de instituições Privadas- 2.238, ou seja, 88,2% do total. E somente, há 299 Instituições privadas públicas (11,8%). Em relação às IES públicas- 128 são estaduais (42,8%); 110 são federais (36,8%); e 61 são municipais (20,4%). Também cabe destacar que há prevalência em universidades pública, com 53,8% do Total.

Por outro lado, em relação as IES privadas, predominam as faculdades, com percentual de 86,2%. E em relação as IES federais, 57,3% correspondem às universidades, 36,4% aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS); somente 1,8% às faculdades e 4,5% são centros universitários.

Quadro 2 – Número de Cursos e Matrículas de Graduação Presenciais e à Distância no Ensino Superior no Brasil por Categoria Administrativa – 2018

Categoria Administrativa	Matrículas em Cursos de Graduação Presenciais e a Distância					Número de Cursos (Bacharelado, Licenciatura, Tecnólogo)				
	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CETEF	Total	Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e CETEF
Brasil	8.450.755	4.467.694	1.906.327	1.879.228	197.506	37.962	15.981	7.440	12.972	1.569
Pública	2.077.481	1.735.000	23.851	121.124	197.506	10.526	8.229	163	565	1.569
Federal	1.324.984	1.123.649	2.276	1.553	197.506	6.503	4.912	11	11	1.569
Estadual	660.854	578.586	1.578	80.690	-	3.442	3.132	15	295	-
Municipal	91.643	32.765	19.997	38.881	-	581	185	137	259	-
Privada	6.373.274	2.732.694	1.882.476	1.758.104	-	27.436	7.752	7.277	12.407	-

Fonte: BRASIL/MEC/INEP - Sinopse Estatística da Educação Superior 2018.

Observa-se que no Quadro 2, apresenta número significativo de matrículas em IES privadas, com 75,4% de matrículas e 72,2% do total de cursos, no Brasil. Verifica-

se também que um percentual importante de matrículas em universidades (públicas e privadas), equivalendo a 63,4% de matrículas na Educação Superior. As universidades públicas mantêm maior presença, no campo em número de universidades, detêm o maior número de cursos 8229, 477 cursos a mais em relação às universidades privadas 7.752, que são em menor número de instituições. Porém, cabe destacar que apresenta menor número de matrículas 24,5% (2.077.481) em relação à rede privada 75,4% (6.373.274).

De acordo com Noletto e Oliveira (2019, p.442), destacam:

É possível analisar que as regulações dos sistemas público e privado no Brasil se impõem de tal forma que controlam o financiamento bem como as políticas para tal; promovem adequações em processos de distribuição da demanda entre o setor público e privado, tangenciando de forma tendenciosa a privilegiar o setor privado. O mercado educacional, em especial no que se refere ao corpo de IES privadas, torna-se algo próspero, pois gera lucros e ganhos altíssimos e se torna um campo de interesses não só do capital no Brasil, mas em todo o mundo, com a massificação e intensificação da mercantilização da educação. Em sentido mais específico, tem-se a intenção de formar profissionais mais sintonizados com a atual cultura empresarial, que visa aumentar à produtividade e ao empreendedorismo; [...].

Ainda conforme o Censo de 2018, o número de ingressantes teve um crescimento de 6,8% em relação a 2017. Em relação à rede privada continua sua expansão. Em 2018, o número de ingressos aumentou 8,7%. Em 2017, quando comparado com 2016, o aumento foi de 7,3%. No período compreendido entre 2008 e 2018, a rede privada cresceu 59,3%, sendo que a rede pública aumentou 7,9% no mesmo período (BRASIL, 2019).

O aumento do número de ingressantes entre 2017 e 2018 é ocasionado, exclusivamente, pela modalidade a distância, que teve uma variação positiva de 27,9% entre esses anos, enquanto nos cursos presenciais houve uma variação de -3,7%. Já no período entre 2008 e 2018, o número de ingressos variou positivamente 10,6% nos cursos de graduação presencial e triplicou (196,6%) nos cursos a distância. Enquanto a participação percentual dos ingressantes em cursos de graduação a distância em 2008 era de 19,8%, essa participação em 2018 foi para quase 40%.

Entretanto, no que se refere os cursos à distância é uma questão que revela o caráter mercadológico, ou seja, nas salas de aulas apresenta-se um número quantitativos de discentes, com massificação dos cursos. De acordo com o MEC, conceitua o Educação a Distância (EAD) “ensino que possibilita a autoaprendizagem, com a

mediação de recursos didáticos [...] organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação” (BRASIL, 2007).

“As universidades devem exercer sua autonomia institucional para propor cursos novos, flexibilidade curricular, caminhos de formação adaptados a cada realidade local” (BRASIL, 2002, p. 22). Contudo, observa-se que a flexibilização, passa a ser uma estratégia política para a expansão do sistema, ou seja, além de maior liberdade para o ingresso no processo seletivo, também tem uma flexibilidade na criação da IES, na organização acadêmica e de cursos (NOLETO; OLIVEIRA, 2019).

Em 2018, quase 60% dos ingressantes em cursos superiores escolheram um curso de bacharelado. Entretanto, em dez anos, esse número dobrou nos cursos tecnológicos. No período de 2008 a 2018, o número de ingressantes nos cursos tecnológicos registrou um crescimento de 102,9%.

Percebe-se que o ensino superior é um processo complexo e desafiante, afinal, é necessário se inventar e reinventar todos os momentos, buscando excelência na qualidade de ensino.

2.3 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Procurando compreender sobre o processo de ensino aprendizagem, essa subseção discorre-se sobre aspectos relacionados aos mesmos. O ensino por sua vez deve estar sintonizado com a realidade, os problemas da sociedade, o conhecimento do mundo físico e natural, a realidade política e social, as diferentes culturas e etnias, proporcionando habilidades e competências, que o tornem um ser crítico e preparado para as vivências do dia a dia (REGO, 2000).

Consoante com o Relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, é preciso desenvolver no ser humano quatro competências básicas que estão alicerçadas aos quatro pilares para a educação do século XXI: Competência Pessoal (aprender a ser); Competência Relacional (aprender a viver juntos); Competência Produtiva (aprender a fazer); Competência Cognitiva (aprender a conhecer) (DELORS, 2001).

O APRENDER A CONHECER – supõe antes de tudo, aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento. Assim, o aluno irá beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação durante toda a vida.
APRENDER A FAZER - demonstra a necessidade de se garantir na formação

dos indivíduos a aquisição de competências e habilidades diversas, visando tornar os alunos aptos para enfrentarem diferentes situações e trabalhar em equipe. O APRENDER A VIVER JUNTOS – se refere ao desenvolver no aluno a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos em comum e preparando-se para gerir conflitos, no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz. O APRENDER A SER - a educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade (DELORS, 2001).

Dessa forma, isso exige que a instituição tenha por princípios: a) a formação da autonomia intelectual do educando por meio de competências que lhe permitam desenvolver o senso crítico; b) a contextualização de temas e assuntos, ou seja, vincular os conteúdos de forma intencional e permanente à vivência em sociedade do educando; c) o trabalho interdisciplinar por excelência, onde os docentes desenvolvam uma prática docente comum, com objetivos de aprendizagem que estabeleçam relações possíveis entre diversos conteúdos e conhecimentos; d) a associação do ensino com pesquisa, onde o educando possa interagir permanentemente com o objeto de estudo, condição fundamental para desenvolver sua autonomia intelectual (BRASIL, 2007).

Segundo Perrenoud (2000), educar para o desenvolvimento de competências, indica a capacidade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos: saberes, habilidades e informações, para enfrentar e solucionar com pertinência uma situação. E, se a instituição tem a preocupação de ligar os conteúdos a situações de vida, é preciso que os discentes aprendam em situações reais.

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (2007) para uma educação voltada para a cidadania, requer uma prática direcionada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental (BRASIL, 2007).

Segundo Severino (2009, p.125) em seus estudos discute e argumenta que:

[...] o ensino não é mesmo uma coisa fácil, pois, de fato, ninguém ensina ninguém, não há como acontecer uma transposição mecânica, automática, do saber do professor para a mente do aluno. O ensino não produz automaticamente a aprendizagem, pois a experiência do aprender é uma experiência autônoma do aprendiz. O que o ensino pode fazer é contribuir para que essa experiência do aluno ocorra, que ele a vivencie.

Nessa perspectiva, o docente para mediar o processo de ensino necessita ser efetivo. Assim entendemos, que a mediação pedagógica do docente é uma forma de organizar e orientar o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes, onde o planejamento do “que ensinar”, “como ensinar” e “quando ensinar” é instrumento de

ação e avaliação deste processo (GOMES, 2002).

Aproximar o discente de seus recursos intelectuais, criar oportunidades para que o próprio discente administre seus acertos e erros, além de propiciar um clima de liberdade de expressão, pode ser uma prática que estimule o discente na conquista de sua autonomia intelectual, possibilitando a visualização da realidade a partir de vários ângulos, adaptando seus conhecimentos a valores, atitudes e comportamentos reelaborando diferentes saberes (OLIVEIRA, 2010).

Conforme Severino (2009, p.126):

Trata-se de mostrar ao aluno que o conhecimento é a única ferramenta de que o homem dispõe para cuidar da orientação de sua existência, sob qualquer ângulo que ela seja encarada. A habilidade de lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos.

Todavia, transformar as práticas de aprendizagem dos discentes, para que estes, construam conhecimentos e desenvolvam capacidades de uso de várias linguagens de modo, a adquirir instrumentos para elaborar formas diferenciadas de pensar, analisar e criticar informações, fatos e situações, relacionar-se com outras pessoas e atuar com autonomia nos âmbitos políticos, econômico e social de seu contexto de vida, são desafios colocados a todos os educadores contemporâneos (MESSINA, 2001).

O uso da Gamificação como recurso didático é uma ferramenta inestimável para os docentes no processo pedagógico e ajuda a promover a sociabilização e contribuir para com a inclusão social no contexto escolar. Os elementos de elaboração e que compõem os jogos educativos digitais, são ferramentas valiosas e utilizá-las requer discernimento, cuidado e conhecimento. A utilização incorreta desses elementos, resulta em uma experiência de entretenimento pouco atrativa e até insignificante (GARCIA, 2015).

O docente ao conduzir seus discentes na construção do conhecimento, poderá criar um complexo pedagógico, envolvendo uma série de atividades de ensino e aprendizagem, permitindo aos discentes a exploração de suas habilidades na busca de novos conhecimentos, ou seja, indo ao encontro de seu crescimento intelectual e o desenvolvimento de suas aptidões. Explorar, conceituar, produzir, elaborar, desenvolver e analisar são algumas propostas desse desafio. Essas alternativas instigarão o discente pesquisador a submeter seu potencial criativo na busca de

soluções (OLIVEIRA, 2010).

Em outras palavras, o docente deve ser parceiro do discente e sua interferência no processo de aprendizagem deve ser no sentido de instigar, orientar, facilitar e mediar à apropriação do conhecimento que será o suporte na busca de alternativas para superar suas dificuldades (VYGOTSKY, 1991). Conjugando os conhecimentos, registrá-los de forma organizada, compatibilizar com suas novas atribuições, são fatores que resgatam todo o conhecimento adquirido, detalhando a informação e possibilitando a elaboração de novos conceitos (VYGOTSKY, 1991).

Dessa forma, a Gamificação está em ascensão como metodologia e pode auxiliar de forma grandiosa o processo ensino e aprendizagem.

2.3.1 Princípios filosóficos e teórico metodológicos

As correntes teóricas que buscam compreender pesquisas relacionadas ao construtivismo e ao sociointeracionismo. Destacam-se aspectos dos seguintes pensadores: Piaget; Vigotsky; Feuerstein e Paulo Freire; dos quais contribuem de forma significativa para a compreensão de como acontece os significados e influências no processo de ensino aprendizagem.

A aprendizagem é compreendida como um processo de construção do conhecimento, colocando ênfase nas correntes teóricas denominadas interacionistas e nas ações pedagógicas a ela relacionadas. Nesse sentido, o construtivismo de Piaget (1970), enfatiza a ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, enquanto o sociointeracionismo de Vygotsky (1991) evidencia a interação social. Os discentes, nesse sentido, são seres ativos, que constroem conhecimentos no seu contexto geográfico, cultural, social, político e histórico.

Para a abordagem interacionista o conhecimento é construído na interação entre sujeito e objeto, efetivamente, esta construção é desencadeada pela ação do sujeito que aprende sobre o objeto a ser conhecido através de seus mecanismos de adaptação e organização (LOPES, 2015).

Nesse sentido, o docente tem um papel de facilitador do processo de construção do conhecimento, não atua diretamente sobre o discente, mas proporciona-lhe desafios para que ele próprio contenha suas conclusões, elaborando hipóteses, testando-as e comprovando-as. A abordagem sociointeracionista compreende que o sujeito se constitui na relação social, nas ações partilhadas e mediadas pelo meio em que vive (REGO, 2000).

Para Vygotsky (2001), as relações de ensino-aprendizagem ocorrem a partir da inter-relação entre o sujeito que aprende, o sujeito mediador e o conhecimento. O autor defende a ideia de que as funções mentais superiores são o produto da história socialmente construída e o reflexo das relações dialéticas entre o sujeito e o mundo. Consequentemente, a mente é concebida como uma construção social e cultural (VYGOTSKY, 2001).

A abordagem histórico-cultural evidencia a aprendizagem e o desenvolvimento como fenômenos humanos semiticamente mediados, considerando a linguagem o instrumento imprescindível para a construção do conhecimento. Ressalta ainda que, em um movimento dialético, ao mesmo tempo em que o sujeito sofre a ação dos fatores sociais, culturais e históricos, ele age de forma consciente sobre essas forças – processo que se desenvolve sem a ruptura entre a dimensão biológica e simbólica constituinte do ser (VYGOTSKY, 1988).

A prática pedagógica não se restringe a conceber o conhecimento como algo acabado, pois os saberes e as habilidades do discente estão integrados a sua vida como cidadão no desenvolvimento e na construção da aprendizagem (FREIRE, 1996).

A construção do conhecimento pela interação entre pares, é requisito da proposta pedagógica de Paulo Freire, o qual sustenta não haver conhecimento válido se não for compartilhado, pois é por meio do diálogo que um conjunto de pessoas legitimam uma ideia (FREIRE, 1996).

Por conseguinte, a instituição é concebida como um espaço aberto à iniciativa dos discentes que, interagindo entre si e com o professor, constituem sua própria aprendizagem, construindo seus conhecimentos (OLIVEIRA, 2010). Ao docente cabe o papel de acompanhar os discentes, auxiliando-os nesse processo de aprendizagem, incentivando-os a resolver problemas significativos e encorajando-os a explorar possibilidades e soluções criativas com uso do conhecimento científico (GOMES, 2002).

A intervenção do docente ocorre no sentido de aproveitar os conceitos espontâneos que os discentes possuem para elaboração de conceitos científicos e também no caminho inverso, ou seja, utilizar os conceitos científicos numa atitude metacognitiva, ajudando o discente a ter consciência, a deliberar acerca de seu conhecimento, estabelecendo relações entre conceitos (GOMES, 2002).

Da mesma forma, reconhecendo que tanto a teoria quanto a prática são importantes no processo de ensino-aprendizagem, na relação professor-aluno não é possível excluir um dos polos da relação em benefício do outro. Em síntese, teoria e prática,

assim como docente e discente, são elementos indissociáveis do processo pedagógico (OLIVEIRA, 2010).

Desse modo, a relação entre homem e mundo não é direta, mas mediada, como preconizam Vygotsky e Feuerstein, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural- TMCE (1997) e da Experiência de Aprendizagem Mediada- EAM, de Feuerstein (1997), resgatam elementos do construtivismo de Piaget e do sociointeracionismo de Vygotsky, reconhecendo a essência biológica e social do ser humano e sua relação dialética.

Vale a pena destacar que a concepção de Feuerstein (1997) de que todo indivíduo é modificável, e de que o fator determinante para o desenvolvimento das capacidades mentais é o tipo de interação do sujeito com o meio. Nesta perspectiva, o docente exerce a função de mediador no processo de aprendizagem.

“A visão do organismo como uma entidade estável, com traços determinados seja por sua biologia ou pelo ambiente, pressupõe um determinismo permanente, uma inabilidade para se adaptar a novas e diferentes situações” (SOUZA, DEPRESBITERIS, MACHADO, 2004, p.27).

Por isso, a aprendizagem é o processo pelo qual o indivíduo adquire diferentes saberes a partir de seu contato com a realidade, com o meio e as outras pessoas. Por sua vez, é o processo de aprendizagem que gera o desenvolvimento.

O papel mediador do docente tem o objetivo de promover avanços no desenvolvimento individual e coletivo dos discentes, e de planejar situações de ensino que incentivem a curiosidade, possibilitando troca de informações, atitudes e procedimentos (GOMES, 2002).

Souza, Depresbiteris e Machado (2004, p.41) definem que “a aprendizagem mediada é o caminho pelo qual os estímulos são transformados pelo mediador, guiado por suas intenções, intuições, emoções e cultura”.

Assim, o estado por definição é modificável, pode ser influenciado. Tem-se como premissa, que o ser humano é um sistema aberto e permeável a mudanças, e tem o foco no potencial dos sujeitos, na propensão a aprender e não no ambiente no qual estejam inseridos (SOUZA, DEPRESBITERIS, MACHADO, 2004).

Gomes (2002 p.73) corrobora descrevendo que “o desenvolvimento cognitivo e a manifestação da aprendizagem são efeitos de um tipo específico de interação humana por excelência”. Na maioria dos casos, as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas tanto a problemas cognitivos, como emocionais, normalmente um,

desencadeia o outro (GOMES, 2002).

Acrescenta-se que, uma aprendizagem em constante movimento de ação-reflexão-ação requer um ensino cada vez mais dinâmico, atualizado, que leve em conta tanto processos internos de desenvolvimento humano, como também, o meio sociocultural e a natureza dos conteúdos que se pretende ensinar.

Por consequência, o conhecimento relevante para o discente é aquele que é capaz de desenvolver suas capacidades cognitivas, que permite produzir conhecimentos significativos, estabelecer relações, justificar, analisar e criar (GOMES, 2002).

O processo de ensino aprendizagem é desenvolvido a partir de modelos pedagógicos, que conseqüentemente se desenvolvem por meio de políticas e ensino e estratégias metodológicas que são aplicadas em sala de aula.

Resumindo, o ensino aprendizagem deve abrir possibilidades, reflexões, raciocínios e proporcionar espaços para a interdisciplinaridade, com o objetivo de ampliar e compreender sempre mais as relações do ser humano com ele próprio, com os outros seres humanos e com o meio em que está inserido participando consciente e criticamente na construção de sua própria história e da sociedade da qual faz parte.

2.4 METODOLOGIA DE DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS

Na perspectiva de compreender o método utilizado pela instituição pesquisada, essa subseção, discorre sobre a metodologia de desenvolvimento de competência. Qualquer metodologia que contribuem no processo de aprendizagem possui como alicerce, a concepção que o ser humano precisa se desenvolver, ou seja, precisa aprender.

De acordo com Libâneo (2009, p.32):

A educação associa-se, pois, a promessa de comunicação e interação pelos quais os membros de uma sociedade assimilam saberes, habilidades, técnicas, atitudes, valores existentes no meio culturalmente organizado e, com isso, ganham patamar necessário para produzir outros saberes, técnicas, valores [...].

Pressupõe-se um processo de aprendizagem reconhecendo o discente como ator de sua própria experiência, enquanto busca soluções para problemas empresariais e sociais (KULLER; RODRIGO, 2013). Nesse aspecto, a educação não se restringe a conceber o conhecimento como algo acabado, pelo contrário, o saber e a

habilidade do discente são integrados à sua vida como cidadão, enquanto constrói seu próprio conhecimento (KULLER; RODRIGO, 2013).

O discente adquire conhecimento a partir do momento em que, na sua relação consigo mesmo, com seus pares, com os docentes e com o mundo, reconstrói suas estruturas cognitivas e consegue modificar sua realidade (KULLER; RODRIGO, 2013).

Essas concepções pedagógicas influenciam ao longo da vida e da prática, pois, “competência é uma palavra polissêmica” (KULLER; RODRIGO, 2013, p. 39). Isto é, a necessidade de compreender ainda mais sobre o desenvolvimento da mesma e sua efetividade no processo de ensino aprendizagem, mais especificamente no Ensino Superior.

Do mesmo modo, afirma “[...] desenvolver competência é diferente de transmitir informações, “passar” conteúdo ou demonstrar como fazer uma tarefa técnica ou operação profissional invariável. É diferente também de construir conhecimentos” (KULLER; RODRIGO, 2013, p. 65).

Equitativamente, “o desenvolvimento de competência se dá na prática, em situações complexas, envolvendo problemas que exigem a mobilização e a busca de saberes para a sua resolução” (KULLER; RODRIGO 2013, p.65).

Assim, ainda em se tratando da definição de competência:

Implica o desempenho sempre potencialmente criativo e renovado. Para isso, é necessária a reflexão constante sobre o trabalho a desenvolver ou o trabalho desenvolvido. A concepção do trabalho, a criatividade, o planejamento e a autonomia no fazer são características fundamentais do que entendemos por competência (KULLER; RODRIGO, 2013, p.65).

Efetivamente, a metodologia do desenvolvimento de competências vêm sendo, cada vez mais discutido e implementando nas propostas pedagógicas do contexto educacional. Com isso, entende-se que a proposta metodológica deve estar ligada com os objetivos de aprendizagem, o que significa aplicar metodologias ativas, onde o centro é o discente.

O novo perfil de discentes, não permite mais a predominância de uma abordagem de ensino, com aulas expositivas, fazendo com que o docente se invente e reinvente diariamente em suas estratégias metodológicas para que o aprendizado tenha êxito.

Godoy *et al.* (2009, p.267) citam no âmbito da corrente francesa que pesquisa competências, o pesquisador Le Boterf (1999), para o qual “[...] a competência é constituída pela integração do saber (*savoir*), saber fazer (*savoir-faire*) e saber agir (*savoir-agir*) [...]”. E no Brasil, Fleury e Fleury (2001, p.185) definem competência apoiados no modelo francês, por meio do conceito, “[...] um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas”.

Kuller e Rodrigo (2013), descreve um compilado e combinações de vários trabalhos realizados, a partir da metodologia criada, buscando privilegiar a aprendizagem do discente.

Para o desenho da metodologia de desenvolvimento de competências, foi considerado o conjunto de métodos ativos. Analisando a organização estrutural desses métodos e procurando por uma estrutura comum a todos eles, chegou-se a um conjunto de sete passos fundamentais: 1 - contextualização e mobilização; 2 - definição da atividade de aprendizagem; 3 - organização da atividade de aprendizagem; 4 - coordenação e acompanhamento; 5 - análise e avaliação das atividades de aprendizagem; 6 - acesso a outras referências e 7 - síntese e aplicação (KULLER; RODRIGO 2013, p.75).

Assim, acredita-se que esses passos podem ser aplicados quando se propõe uma atividade metodológica para o discente (KULLER; RODRIGO, 2013). Todavia, pode ser um instrumento facilitador, nesse processo de construção do conhecimento, e as metodologias de aprendizagem ativas são imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino por competências.

Nesse momento, será discorrido sobre a proposta pedagógica proposta para o SENAC, baseada no desenvolvimento de competência, criada em 2009. Trata-se uma metodologia que não está pautada em notas (quantitativas), mas sim, no desenvolvimento de Conhecimentos, Habilidades e Atitudes/Valores (CHA).

2.4.1 Metodologia do Desenvolvimento de Competência- SENAC

A proposta pedagógica da faculdade SENAC-SC, identifica-se com essa concepção, no qual os mediadores devem assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento cognitivo de seus mediados, reconhecendo que a aprendizagem propicia o desenvolvimento dos sujeitos, permitindo atingir níveis cada vez mais altos de autonomia, sendo este, objetivo maior de aprendizagem humana. Esta proposta, traduzida

na matriz curricular dos cursos superiores de tecnologia, é estruturada por eixos temáticos, e fortalece o princípio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade (SENAC, 2016).

As disciplinas não têm o sentido restritivo de um determinado conteúdo do conhecimento, mas sim de parte de uma proposta transdisciplinar. Significa o que Morin (2008) chama de um “pensamento organizador”, que atravessa as disciplinas dando uma espécie de unidade e construindo uma noção de totalidade. Isso significa que o discente deve saber não apenas os pontos fundamentais encontrados nos diversos tipos de conhecimento, em cada disciplina, mas que tem de ser capaz de estabelecer conexões, uma vez que o todo não é apenas a soma das partes, pois pressupõe interações e relações, que vão além do agrupamento de disciplinas.

Na matriz curricular do curso, aparece um cruzamento de eixos com os semestres, procurando relacionar as disciplinas de cada eixo com as disciplinas do semestre, possibilitando ao discente resgatar e relacionar os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, culminando com o desenvolvimento do Trabalho de Conclusão do Último Semestre (SENAC, 2016).

No desenvolvimento do trabalho de conclusão do último semestre do curso, pautado na integração entre as disciplinas, abre possibilidades de os discentes compreenderem as relações existentes entre as disciplinas do semestre e entre as disciplinas dos eixos temáticos, com uma visão sistêmica do processo (SENAC, 2016).

Da mesma maneira, o discente poderá desenvolver o seu perfil profissional de conclusão tendo o docente como mediador e orientador desse processo. Com tal entendimento, o papel do docente é intervir e estimular a descoberta, permitindo ao discente resgatar os conhecimentos adquiridos em cada eixo e contextualizar as teorias apreendidas com sua consequente aplicação prática (SENAC, 2016).

2.4.2 Sistema de avaliação da aprendizagem- SENAC

A avaliação da aprendizagem utilizada pela IES pesquisada, está pautada na análise dos resultados de desempenho do discente em relação ao conhecimento (saber), habilidades (saber fazer) e atitudes (saber ser) desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem.

Pressupõe um processo de avaliação formativa, buscando verificar o desempenho do discente em relação aos indicadores de aprendizagem. A avaliação pode ser feita em grupos e são realizadas diversas atividades (SENAC, 2016).

Os resultados do processo avaliativo são apresentados aos discentes, ressaltando-se o que deve ser melhorado e/ou o que requer adequação em cada indicador e propondo atividades para sanar as deficiências do processo de aprendizagem.

A função da avaliação da aprendizagem é coletar informações e evidências significativas e fornecer aos discentes e educadores elementos necessários e bases para a tomada de decisão no que concerne à melhoria do processo de ensino-aprendizagem, oferecendo-lhes condições de acompanhar e monitorar seus próprios resultados de aprendizagem, com vistas ao desenvolvimento do perfil profissional de conclusão do curso (SENAC, 2016).

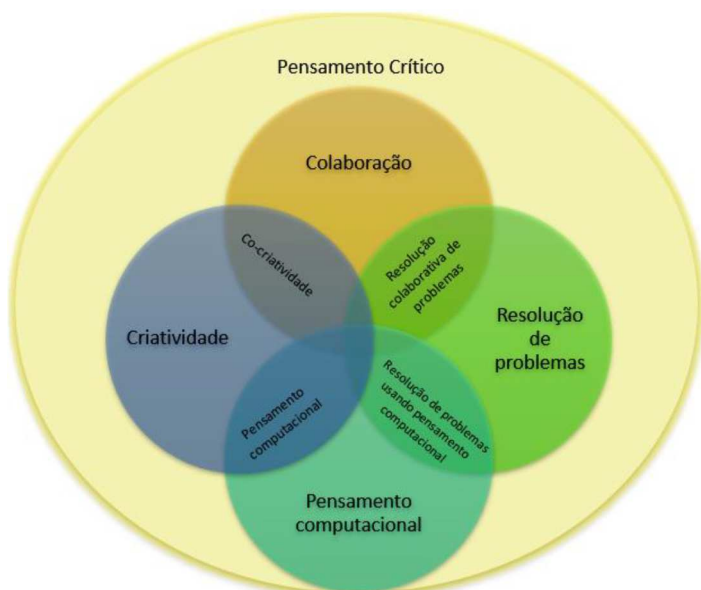
2.5 SÉCULO XXI E SUAS COMPETÊNCIAS

Diante das mudanças na sociedade, surgem novas profissões, desafiando as IES a analisarem o processo formativo de seus discentes para desenvolverem as competências necessárias para o mercado de trabalho do século XXI. Diante deste cenário, Perrenoud (2013, p. 45) apresenta na ótica da ciência da educação e do trabalho: “a competência é o poder de agir com eficácia em uma situação, mobilizando e combinando, em tempo real e de modo pertinente, os recursos intelectuais e emocionais”.

Romero *et al.* (2015) apresentam as contribuições dos jogos para o desenvolvimento de habilidade para o século XXI, fundamentada nas metodologias ativas, incentivando os discentes a se envolverem em desafios e proporem soluções para alcançar os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Nesse contexto, Romero (2016), apresenta na Figura 1, as competências necessárias para o século XXI:

Figura 1 - Competências para o Século XXI



Fonte: Adaptado Romero (2016)

A Figura 1 demonstra que o pensamento crítico é a competência de sustentação para as demais indicadas: criatividades, pensamento computacional, resolução de problemas e colaboração (ROMERO, 2016). Assim, cabe destacar que o profissional precisa se desenvolver cognitivamente, foco no pensar, nos quais são fatores imponderáveis, que exigem para o desempenho das atividades do século XXI.

Segundo Silva (2018) as competências são um novo conjunto de necessidade para obter o sucesso na aprendizagem, no trabalho e na vida. Para obter o desenvolvimento efetivo, é necessário a adoção de metodologias ativas que auxiliem o aprendizado.

Palfrey e Gasser (2011, p. 14) completam:

Os jovens estão se tornando alunos universitários e ingressando na força de trabalho, embora vivendo grande parte de suas vidas online, são diferentes de nós em muitas dimensões. Diferentemente daqueles nós um pouquinho mais velhos, esta nova geração não tem que reaprender nada para viver vidas de imersão digital. Eles começaram a aprender na linguagem digital; só conhecem o mundo digital.

Contribuindo nessa perspectiva, Kenski (2012) relata que as competências e habilidades dos novos discentes estão mudando e o efeito disso é um movimento que impulsiona novos comportamentos no contexto educacional.

Entretanto, as duas principais competências, que são indispensáveis para obter sucesso na sociedade moderna, trata-se da comunicação e da colaboração, estas

habilidades, são identificadas nas principais características desenvolvidas pelos jogos (ROMERO, 2016).

2.6 METODOLOGIA DE JOGOS NO CONTEXTO EDUCACIONAL

A invenção dos jogos surgiu há aproximadamente três mil anos atrás, no reino da Lídia, chamado *Atys*, utilizou-se das estratégias do jogo de dados para contornar a escassez de recursos em seu governo, ou seja, esse jogo seria a solução para o problema da fome. Ele instituiu ao povo da época, em alternar entre dias para jogar e comer, e isso se manteve por dezoito anos, para conseguir ultrapassar a escassez que estava no momento (MCGONIGAL, 2012).

Dessa forma, os jogos podem contribuir de forma significativa nos ambientes de aprendizagem, pois na maioria das vezes, trazem consigo características e recursos encontrados na cultura digital e por ser um gênero de entretenimento, que cativa pessoas de todas as gerações (ALVES, 2015).

O jogo está presente no cotidiano do ser humano desde a primeira infância, é a primeira forma de experimentação do ser humano com o mundo, por isso é importante para que ao longo de sua formação, o discente desenvolva de maneira eficaz o seu raciocínio lógico (KAMII, 1990).

O jogo se diferencia do ato de brincar, conforme Vygotsky (1991, p.124) explica:

O jogo possui um resultado, uma pontuação, um indicador mensurável que mostre o desempenho do jogador em um determinado momento. Alguns poderiam argumentar que o que diferencia o jogo da brincadeira seriam as regras, porém, defende-se aqui que o que realmente os diferencia é a saída quantificável (que não deixa de ser uma regra, mas o que é argumentado aqui é que a saída quantificável é um elemento, contido nas regras, imprescindível ao jogo, enquanto o termo "regras" faria menção à todas as regras que regem determinado jogo). A brincadeira, mesmo livre, também possui regras. Por exemplo, "a criança imagina-se como mãe e a boneca como criança e, dessa forma, deve obedecer às regras do comportamento maternal.

O jogo pode causar uma experiência ímpar, seja ela de diversão, de interações, de sensações, de desafios e possibilidades de desenvolvimento cognitivo no processo aprendizagem (VYGOTSKY, 1991).

De acordo com Prensky (2012, p. 172) "o jogo está ligado a uma forma de brincadeira e diversão". Cabe destacar que nem sempre todas essas estruturas estarão presentes, sendo elas: regras; metas ou objetivos; resultados e *feedback*; conflito/competição/desafio/oposição; interação e a representação e o enredo (PRENSKY, 2012).

Uniformemente, todos esses elementos contribuem na complexa conceituação chamada jogo, no qual, ele possui uma amplitude de possibilidades, diferentes tipos de emoções que são possibilitadas a partir da interação e cooperação.

A utilização de diversos tipos de recursos didáticos são ferramentas que contribuem para o aprendizado, sendo diferente da sua rotina habitual, pois ela distancia o discente daquele ensino tradicional, podendo contribuir na sua aquisição de conhecimentos de forma mais ágil, dinâmica e prazerosa (FORTUNA, 2003). De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais em relação aos jogos:

Um aspecto relevante nos jogos é o desafio genuíno que eles provocam no aluno, que gera interesse e prazer. Por isso, é importante que os jogos façam parte da cultura escolar, cabendo ao professor analisar e avaliar a potencialidade educativa dos diferentes jogos e o aspecto curricular que se deseja desenvolver (BRASIL, 1997, p. 36).

Assim, saber utilizar as estratégias de jogos no contexto educacional, pode ser assertivo para o desenvolvimento de ensino dos discentes. É preciso desenvolver alternativas de modo que estimule e motive o discente na sua aprendizagem, para resolver problemas, que se torne um discente mais atencioso, concentrado, confiante e cooperativo com os demais indivíduos a sua volta (D'AMBROSIO, 2012).

De acordo com Kamii (1990, p. 73),

Os jogos servem, particularmente, para promover o desenvolvimento de cooperação, porque as crianças são motivadas pelo divertimento do jogo a cooperar voluntariamente (autonomamente) com outros, seguindo as regras. Jogos requerem, em grande parte, adequação e coordenação interindividual e as crianças são motivadas a usar sua inteligência para compreender como jogar bem o jogo.

Todavia, o jogo como recurso de aprendizagem facilita e contribui no desenvolvimento de habilidades dos discentes. A sua aplicação deve ser considerada como parte integrante pedagógica no processo de ensino aprendizagem, considerando-o como promotor de aprendizagem (BORIN, 1996).

Efetivamente, a aula se torna mais dinâmica levando o discente a pensar e refletir em relação aos conteúdos que está aprendendo, por meio de recursos didáticos estimulador (BORIN, 1996). Ao mesmo tempo, o docente pode mediar a atividade e avaliar o discente, questionando-o sobre as estratégias, quais os critérios utilizados e de que forma aconteceram os erros e acertos. Portanto, recursos como esses são eficientes na formação do discente, pois, contribui na sua aprendizagem. Sendo assim, pode-se considerar um importante recurso para se utilizar no Ensino Superior, com o intuito de estimular o desenvolvimento cognitivo.

2.6.1 Jogos empresariais

A estrutura do jogo de empresa retrata situações específicas da área empresarial, no qual, durante o jogo, a equipe realiza uma sequência de interações e coloca em prática suas habilidades técnicas. Contudo, essas vivências contribuirão para o aperfeiçoamento da performance da equipe, quando colocado diante de uma situação realista, do qual exige resposta e ações concretas (GRAMIGNA, 2007).

Na mesma perspectiva, Marques (2001) enfatiza que jogo de empresa em um ambiente empresarial como simulação, ocorre onde os jogadores, atuam como gerentes empresários de uma empresa, levando em consideração várias tomadas de decisões, analisando e avaliando cenários fictícios de negócios e os possíveis caminhos e consequências que cada um levará.

Boocock e Schild (1968) descrevem que jogos empresariais foram inseridos no contexto educacional com a mais excitante e realística metodologia de ensino, da qual é capaz de superar os convencionais estudos de casos e textos de estudo, provendo ao estudante uma importante ferramenta eficiente e eficaz para o processo de ensino aprendizagem do gerenciamento empresarial.

Carlson e Missahauk (1972, p.11) definem jogos de empresas como uma “técnica ou veículo de ensino que faz uso de situações especialmente projetadas para representar as reais condições ambientais do mundo dos negócios”.

Contudo, além de aprimorar habilidades técnicas, o jogo proporciona melhoria nas relações sociais, buscando atender os objetivos. Os jogadores passam por um processo de comunicação intra e intergrupar, que exige habilidades tais como: ouvir, processar, entender, passar informações, fornecer e receber feedback, discordar com cortesia, adotar posturas de cooperações, ceder espaços, flexibilidade, tratar ideias conflitivas com flexibilidade e neutralidade (GRAMIGNA, 2007).

De acordo com Gramigna (2007), quatro características são fundamentais num jogo de empresa: possibilidade de modelar a realidade da empresa; papéis claros; regras claras; condições para um jogo ser atrativo e envolvente.

Contudo, os jogos de empresas, é um processo extremamente dinâmico, em que sua flexibilidade permite que o mediador possa adaptá-los de acordo com as tendências econômicas e sociais, e às mudanças de legislação (BEPPU, 1984). Pode-se evidenciar que os jogos são eficazes ferramentas de ensino, da qual simula a realidade de um ambiente empresarial, levando em consideração as principais

variáveis que agem nestes ambientes.

Percebe-se que os jogos empresariais vieram para contribuir e qualificar o processo de ensino, seja para a empresa ou para a instituição de ensino. Afinal, trata-se de uma experiência vivenciada que traz resultados significativos para o desenvolvimento cognitivo.

2.7 INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO

A inovação consiste em uma temática complexa, pois, pode estar relacionada a diferentes áreas do conhecimento, setores, organizações, bem como ligadas a determinados processos, produtos e tecnologias. Nessa subseção aborda-se a inovação especificamente no que tange a educação.

Etimologicamente, a palavra inovação tem origem no latim, *innovation*, significando renovação, o prefixo *in* encontrado no início da palavra assume a função de ingresso, ou seja, algo novo deverá acontecer, algo que não era feito antes, ou seja, designa uma novidade (NOGARO & BATTESTIN, 2016).

No Brasil a gênese da inovação na educação começou aproximadamente 1920 à 1930, devido as ideias dos pioneiros da Educação Nova, no entanto, os reflexos surgiram somente nos anos 70, afinal nessa década a mudança na educação é concebida como parte de um processo social de mudança acelerada (MESSINA, 2001).

Tidd; Bessant e Pavitt (2008, p. 35) afirmam que “a inovação é uma questão de conhecimento, criar possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos”.

Saviani (1980) destaca que para cada vertente de pensamento há um *modus operandi* próprio e uma finalidade para a educação:

- 1) São mantidas intactas a instituição e as finalidades do ensino. Quanto aos métodos, são mantidos no essencial, sofrendo, no entanto, retoques superficiais.
- 2) São mantidas a instituição e as finalidades do ensino. Os métodos são substancialmente alterados.
- 3) São mantidas as finalidades do ensino. Para atingi-las, entretanto, a par das instituições e métodos convencionais, retocados ou não, utilizam-se formas para institucionais e/ou não-institucionalizadas.
- 4) A educação é alterada nas suas próprias finalidades. Buscam-se os meios considerados mais adequados e eficazes para se atingir as novas finalidades (SAVIANI, 1980, p. 26).

Contudo, percebe-se que as tecnologias digitais afetaram diretamente o homem com a sociedade e vice-versa. Essas configurações afetaram o ser humano a pensar, agir e transformar. Com isso, faz se necessário transformar as práticas

pedagógicas na sala de aula.

A inovação das instituições e para docentes é marcada de desafios, paradoxos e contradições, mas também de possibilidades e satisfações (CARBONELL, 2002). Legitimando com a ideia, Gadotti (2001, p. 3) afirma que “cabe a ela organizar um movimento global de renovação cultural aproveitando-se de toda essa riqueza de informações”.

Assim, faz-se necessário, reinventar as práticas pedagógicas de modo efetivo, consciente e significativo, que acompanhem a velocidade da informação, contribuindo assim para uma sociedade diferente, tornando a IES um ambiente de aprendizagem e preparando todos para a sociedade mais democrática.

As tecnologias digitais no século XXI apresentaram mudanças significativas e influenciaram diretamente a cultura e a sociedade, e a educação sofre com essas transformações, e essa virada de milênio exige uma escola que venha incorporar a cultura digital em seu meio (CARVALHO, 2009).

Percebe-se muitas vezes que esse “bombardeio tecnológico” causa um certo estranhamento para alguns profissionais ao prepararem suas aulas, por vários motivos, tais como falta de recursos financeiros, estruturas- laboratórios de informática, *softwares*, acesso a rede de informação.

Portanto, com a vinda desenfreada de inovações, diante das mídias digitais, exigiu-se novos espaços de conhecimentos, metodologias ativas, didáticas inovadoras, ou seja, o docente deve se inspirar a pensar em novas práticas metodológicas de ensino para inovar constantemente suas metodologias. Afinal, a educação é um fenômeno universal e de fundamental relevância na evolução do ser humano.

2.7.1 Metodologias Ativas no Ensino Superior

Nota-se a necessidade dos docentes do Ensino Superior contribuírem para o desenvolvimento das competências profissionais do século XXI, em seus discentes, buscando uma formação crítico social. Diante disso, é preciso, substituir os modelos tradicionais de ensino, por metodologias ativas de aprendizagem, que possam ser utilizadas como recursos didáticos inovadores na prática docente. Para que isso ocorra, é fundamental aproximar o conteúdo ministrado com a vivência do discente, assim comprometendo-os e envolvendo-os com a disciplina.

Para Debald (2003, p.1):

O maior desafio do docente no Ensino Superior é fazer com que o acadêmico tenha uma participação efetiva na discussão de sala de aula. A prática pedagógica no Ensino Superior deve ser encarada com muita seriedade. Requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor.

Verifica-se que a maior dificuldade não está no conteúdo, mas no quesito metodológico, nota-se que o docente possui domínio do conteúdo, mas por vezes, possui dificuldade para encontrar uma forma didática de abordá-la possibilitando a aprendizagem (DEBALD, 2003).

Por isso, a necessidade de buscar metodologia ativas para instigar o desenvolvimento crítico dos discentes. Para Berbel (2011), as metodologias ativas são formas de desenvolver o processo de aprender, buscando utilizar de experiências reais ou simuladas.

Freire (1996) defende as metodologias ativas, reconhecendo que, para que haja educação, a superação de desafios, resolução de problemas e a construção de novos conhecimentos a partir de experiências prévias, são fundamentos para impulsionar a aprendizagem.

Do mesmo modo, Bastos (2006) aborda que as metodologias ativas, é o processo interativo de conhecimento, estudos, pesquisas e decisões, com a finalidade de encontrar soluções para um problema. Nesse contexto, o docente necessita atuar como facilitador, sendo que, o discente, deve realizar a pesquisa e reflexão para alcançar os objetivos.

Assim, as metodologias ativas despertam a curiosidades dos discentes, na medida que eles vão se inserindo na teorização e trazendo novos elementos ainda não abordados em sala de aula, em outras palavras, haverá contribuição no processo de aprendizagem, se os participantes compreenderem a aplicação do método (BERBEL,2011).

Já Silva e Bruni (2017, p.217) abordam que a aprendizagem ativa acontece a partir da “organização de esquemas de ações estruturadas em função das experiências vividas e do meio onde o aluno vive”. Ainda os autores apresentam as atividades que podem ser utilizadas neste processo, sendo elas: estudos dirigidos, aprendizagem experienciais, a partir de entrevista com profissionais no mercado, seminários com toda a classe, mesa redonda, debates com participação de todos os discentes, aprendizagem baseada em problemas, ensino em pequenos grupos de

pesquisa, ensino à distância, estudos de casos, oficinas (laboratórios ou *workshops*), escritórios, laboratórios ou empresas modelo, simulações e jogos (SILVA E BRUNI, 2017). Contudo, demanda planejamento para o docente, para envolver o discente ativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Guimarães *et al.* (2016), em sua pesquisa apresenta a aplicação de metodologias ativas, na disciplina de Contabilidade e Análise de Custos. Os compararam duas turmas de Ciências Contábeis, sendo que na Turma 1, aplicou o processo de aprendizagem ativa, e na Turma 2, utilizou-se o modelo de ensino tradicional. Os resultados apresentaram que a Turma 1: teve maior autonomia e motivação dos discentes na construção do conhecimento, entretanto, nas avaliações não foi identificado desempenho superior, por parte dos discentes da primeira turma. Verificou-se uma passividade dos discentes em buscar conteúdos além dos propostos pelo docente. Logo, evidencia que a motivação e engajamento são elementos essenciais para utilização das metodologias ativas.

A partir das discussões compreende-se que o maior desafio dos docentes no Ensino Superior, é engajar os discentes nas discussões durante a aula, e mediar todo o processo de ensino aprendizagem, para o mesmo se torne efetivo, e contribua para o desenvolvimento de competência exigidas pelo mercado de trabalho.

As metodologias ativas vêm sendo divulgado e implementado nos diferentes cursos e instituições de ensino, como um diferencial inovador, a qual contribui de forma positiva para o processo de ensino, ou seja, aprendizagem centrada no desenvolvimento do discente (BERBEL,2011).

Inúmeras possibilidades que vêm surgindo em relação a metodologias ativas, sendo elas: a aprendizagem baseada em problemas ou PBL - *Problem-Based Learning*; a aprendizagem Baseada em Equipes ou TBL - *Team-Based Learning*; o método do caso; problematização; *Peer Instruction- PI*; *Just-in-Time Teaching – JiTT*; grupos operatórios; a sala de aula invertida; e Gamificação (AZEVEDO, PACHECO, SANTOS, 2019).

Nesse contexto, esse estudo será abordado o tema de Gamificação como uma metodologia ativa, que busca evidenciar as potencialidades e influências no processo de ensino aprendizagem, que faz parte do tema de pesquisa.

2.8 GAMIFICAÇÃO E SUAS CONTRIBUIÇÕES NA APRENDIZAGEM

Cabe às Instituições de Ensino Superior contribuir para o avanço da ciência,

desenvolvimento com empresas, da comunidade e educação a um nível elevado. De acordo com Lopes e Mesquita (2015), que concebeu, desenhou e implementou o processo de Gamificação, afirmam que necessita reestruturar e organizar a unidade curricular num curso de Engenharia de Informática.

Lopes e Mesquita (2015), revelam que há uma alteração substancial na motivação dos discentes, quando se compara a sua motivação em aulas transmissivas com aulas onde se utilizam jogos. Os discentes sentem-se atraídos pelo processo gamificado, interessados e envolvidos em aprender os conteúdos associados, as regras na dinâmica dos jogos. Eles demonstraram níveis elevados de persistência, e resolução de problemas, maiores níveis de complexidade e criatividade, maior confiança e perseverança, ao longo do tempo.

O fenómeno chamado Gamificação surge no ambiente do marketing e aplicações na web no início deste século, com o objetivo de alavancar projetos e motivar e engajar clientes e usuários. Segundo Kapp (2012), Gamificação é a utilização de elementos de *games* fora do contexto dos *games*, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, ajudar na resolução de problemas e favorecer aprendizagens. Elementos característicos dos jogos e games como regras, objetivos, *ranking*, diversão, competição estão presentes na Gamificação.

A Gamificação enquanto estratégia didática se apresenta como um elemento que favorece a concretização da interatividade e aprendizagem colaborativa, os quais são necessários para a construção de um conhecimento significativo. Utilizou a Gamificação como recurso inovador, buscando compreender as potencialidades da metodologia e as possíveis influências no processo de ensino aprendizagem (KAPP, 2012).

Procurando uma definição sobre o termo Gamificação, Kapp (2012, p.49), apresenta que “[...] é o uso de mecânicas, estéticas e pensamentos dos games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas”. Compreende-se que o processo de Gamificação propõe enquanto estratégia aplicável no processo de ensino aprendizagem, apropriar-se do conjunto de elementos que estão intrínsecos no *game* e aplicá-los de maneira a gerar envolvimentos e dedicação dos envolvidos, conseqüentemente atingindo resultados significativos.

Colaborando com isso, Zichermann e Cunningham (2011, p.16), “Gamificação é o processo de utilizar o pensamento e as mecânicas dos games para envolver usuários e resolver problemas”.

Diante destes pressupostos, evidencia-se que a Gamificação pode desenvolver potenciais em pessoas e torná-las competentes para resolver problemas e uma estratégia pedagógica que irá contribuir de forma significativa para o ensino.

Com isso, entende-se que a ideia geral da Gamificação é o uso de mecanismo de jogos orientados com objetivo de resolver problemas práticos ou de despertar engajamento entre um público específico (VIANNA *et al.*, 2013).

Para que ocorra uma participação ativa na Gamificação, necessita motivar o discente, que segundo Moore (1989), ocorre quando o discente, apesar de não se fazer presente no processo das discussões de atividades em grupo, aprende observando e interagindo silenciosamente, com a discussão/interação dos demais. A interatividade e aprendizagem como elementos centrais nos processos de ensino aprendizagem, tanto presencial, quanto com toda a potencialidade de interfaces.

Sendo assim, a aplicação das técnicas de Gamificação, visa tornar o conteúdo mais divertido, promovendo o envolvimento dos discentes e ao mesmo tempo possibilitando uma análise do (desempenho) comportamento destes.

Para que ocorra a análise do comportamento, os jogadores precisam compreender quais são os elementos do jogo. Para Zichermann e Cunningham (2011), os elementos de jogos são regras, dinâmicas, princípios, mecanismos de controle, recompensas e níveis, para transformar as tarefas diárias, em atividades lúdicas.

Do mesmo modo, o envolvimento de qualquer público deve estar baseado em estruturas de recompensa, esforços e *feedbacks*, apoiadas por mecânicas e sistemáticas que potencializam o envolvimento do indivíduo (ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011). Contudo, estes autores, reforçam que os mecanismos encontrados em jogos funcionam como um motor motivacional do indivíduo, contribuindo para o engajamento deste nos mais variados aspectos e ambientes.

Werabh e Hunter (2013) defendem que o cérebro, precisa de experiências que os jogos oferecem, como resolver enigmas e receber as respostas, esses estímulos ativam o sistema de dopamina no cérebro. Foster (2012), aborda que os jogos provocam efeitos neurológicos e fisiológicos, no sucesso pela superação de um desafio. Diante disso, o crescimento exponencial da computação e das novas mídias digitais, evidência o interesse da população por jogos.

Em síntese, a Gamificação pode ser aplicada a qualquer segmento ou nas fases cotidianas da vida, podendo ser observada nos setores empresariais e na

educação. Sendo assim, torna-se uma estratégia de motivação, com foco na tomada de decisão, cujo objetivo é motivar o usuário.

Paz (2013) aborda que os usuários mais comuns da Gamificação são as empresas e que auxilia a tomada de decisão, incentivando a soluções criativas pelos profissionais.

Schmitz, Klemke e Specht (2012) demonstram que a Gamificação, contribui para o desenvolvimento do cognitivo e para a motivação do estudante, evidenciando que esse recurso tem em sua base a ação de se pensar como em um jogo, usando as sistemáticas e mecânicas da prática de jogar.

“A Gamificação, quando estruturada adequadamente, pode ser utilizada para atingir uma ampla gama de resultados desejados” (LEE; HAMMER, 2011, p. 2). Ainda os autores relatam que a Gamificação extrai o poder motivacional dos jogos e passa a ser usada para resolver problemas de motivação na educação, trabalho ou vida pessoal, trazendo significados para eles.

A motivação supracitada, incentiva comportamentos de colaboração, conclusão ou repetição de tarefas, para obter maior envolvimento dos usuários. Fardo (2013) demonstra que a Gamificação proporciona um feedback aos usuários, através de indicadores do progresso, exemplo: níveis, fases, rankings, conquistas e medalhas. Isso colabora para o senso de desafio e conquista, diante disso, aumentando os níveis de produtividade e eficiência.

Dessa forma, a Gamificação é apresentada como uma tendência educacional. Pereira (2017) demonstra as 12 tendências tecnológicas educacional, conforme figura abaixo:

Figura 2 - 12 Tendências Tecnológicas Educacional

NMC Horizon Report 2015: Edição Ensino Superior	NMC 2015 – Panorama Tecnológico para as Universidades Brasileiras	NMC 2014 – Panorama Tecnológico para as Universidades Brasileiras
Período de tempo para adoção: 1 Ano ou menos		
<i>BYOD (traga seu próprio dispositivo)</i> Sala de Aula Invertida Análise da Aprendizagem Aplicativos móveis	Computação na nuvem Jogos e Gamificação Aprendizagem online Redes sociais	Sala de Aula Invertida Jogos e gamificação Aplicativos móveis Aprendizagem online
Período de tempo para adoção: 2 a 3 Anos		
Ambientes colaborativos Jogos e gamificação <i>Makerspaces</i> Tecnologia utilizável	<i>BYOD (traga seu próprio dispositivo)</i> Sala de Aula Invertida Análise da Aprendizagem Aprendizado Móvel	Análise da Aprendizagem Aprendizagem Móvel Conteúdo aberto Laboratórios Remotos e Virtuais
Período de tempo para adoção: 4 a 5 Anos		
Aprendizagem adaptativa Exposições flexíveis A Internet das Coisas Energia sem fio	Realidade Aumentada Internet das Coisas Tradução instantânea Laboratórios Remotos e Virtuais	Realidade Aumentada Internet das Coisas Localização inteligente Assistentes virtuais

Fonte: Pereira (2017).

Analisando a Figura 2, a Gamificação está presente entre as tendências educacionais, possibilitando assim mudanças significativas no contexto educacional. Corroborando Silva (2018), a Gamificação foi indicada como uma tendência a ser implementada no Ensino Superior especialmente, para atender ao perfil dos discentes do século XXI.

Kapp (2012) descreve em seus estudos que a Gamificação é um movimento crucial para a educação, diante dos métodos tradicionais não condizem com as pessoas que cresceram jogando videogames por uma média de 20 anos. Ainda o autor aborda que na Gamificação, o engajamento, a relevância e a imersão aumentam e facilitam a condução da aprendizagem, trazendo influência e significado no processo de ensino (KAPP, 2012).

Mattar (2014, p. 43), apresenta e reforça a importância da inclusão dos jogos no processo de ensino e aprendizagem, ao afirmar que:

Como educadores, precisamos procurar compreender como os designers de games conseguem atrair as pessoas para aprender games complexos, longos e difíceis. Os designers de games utilizam métodos eficientes para

fazer as pessoas aprender e gostar de aprender, sendo, por isso, teóricos práticos do aprendizado. Precisamos então prestar atenção a bons jogos de computador e videogames, e aplicarmos os princípios de aprendizado que eles envolvem.

Diante disso, percebe-se que a Gamificação enquanto tendência no processo de ensino e aprendizagem, poderá inovar as estratégias metodologias de forma assertiva, no qual o docente, passa a ser o mediador do processo e contribui para o desenvolvimento das competências do Século XXI.

Na pesquisa desenvolvida por Fardo (2013) abordou as potencialidades que os jogos digitais, podem desencadear durante o processo de ensino e aprendizagem. O autor compreendeu que há uma necessidade de a educação utilizar estratégias diferenciadas para atingir os indivíduos cada vez mais envolvidos com as mídias e tecnologias digitais, e conclui que:

[...] a Gamificação parece promissora, certamente não para curar todos os males da educação, mas sim como mais uma opção, aparentemente positiva, para auxiliar na solução de muitos problemas encontrados hoje nos ambientes de aprendizagem, principalmente nas escolas (FARDO, 2013, p. 96).

Silva (2018), afirma que a Gamificação na educação pode ser utilizada como uma estratégia de aprendizagem, visando o engajamento dos discentes nos cursos e disciplinas, tanto presenciais como a distância.

Segundo Alves, Diniz e Minho (2014, p. 76), destaca em suas pesquisas que:

[...] o Ministério de Educação levantou a possibilidade de também gamificar a avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), que mede a habilidade de estudantes de 15 anos em matemática, leitura e ciências, e a Prova Brasil, exame realizado com alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental e 3º ano de ensino médio de escolas públicas brasileiras.

Todavia, existe por parte do governo, a possibilidade de implementação da Gamificação na Educação Básica, isso torna relevante pelo fato que é um recurso que atrai todos os públicos, pois, o jogo permite interações, trocas e engajamentos, tornando o processo prazeroso.

Silva (2018) aborda ainda que a Gamificação não vai resolver todos os problemas da educação e que apesar dos resultados positivos na educação, ela pode ser prejudicial. E para Toda; Valle e Isotani (2017) em seus estudos identificam 4 resultados negativos que a Gamificação pode causar: perda de desempenho, comportamento indesejado, indiferença e efeitos de declínio.

Toda; Valle e Isotani (2017) evidenciaram que os déficits de desempenho são decorrentes do não entendimento das regras, por penalizações ocorridas, de

jogadores focarem mais nas mecânicas, do que no conteúdo ou na dificuldade propostas pelas atividades gamificadas.

Este comportamento indesejado ocorre devido ao mal planejamento ou a falta do mesmo, causando um efeito diferente do esperado, uma competição excessiva, frustração por não conseguir completar os objetivos e sistemas pouco atraentes e/ou com erros (SILVA, 2018).

A Gamificação não influencia os jogadores, onde não haja engajamento dos discentes, nesta ocasião, os discentes chegam ao ponto de preferirem o sistema tradicional. Por fim, este declínio causa a perda gradual da motivação e de desempenho com o tempo (SILVA, 2018).

Para Silva *et al.* (2018) só engajar os alunos não é o suficiente, é fundamental engajá-los pelas razões certas, precisa fazer sentido para o aluno. A estratégia de ensino gamificado necessita influenciar a aprendizagem, demonstrando assim um propósito e que não seja utilizada apenas para promessas de experiência surreais.

Levando em consideração os pressupostos dos estudos até o presente momento, justifica-se a utilização da Gamificação como estratégia didática, voltada para o interesse dos indivíduos, considerando as potencialidades culturais, inseridos no mundo digital. Somente assim, envolverá os indivíduos em uma missão de acreditar na educação como solução de um ideal para uma sociedade melhor, mais justa e democrática.

3 METODOLOGIA

3.1 CONTEXTO DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA

Nessa seção apresenta-se breve caracterização do SENAC que fazem parte do *corpus* empírico.

O Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, criado pelo Decreto-Lei nº. 8.621/46 em 10 de janeiro de 1946 (BRASIL, 1946). Trata-se de uma Instituição de Ensino, de Direito Privado, sem fins lucrativos, administrada pela Confederação Nacional do Comércio e que oferece serviços de educação profissional em todo território nacional. A instituição atua em todas as Unidades da Federação, na oferta da Educação Profissional, pautada na vinculação entre educação profissional e trabalho (SENAC, 2017).

O SENAC é uma instituição de ensino de direito privado, sem fins lucrativos, com atuação em todo o estado de Santa Catarina, tendo como base trabalhar o desenvolvimento e possibilitar que cada discente adquira as competências necessárias para ingressar e/ou se manter no mercado de trabalho, cada dia mais competitivo (SENAC, 2017).

O ano de 1947 ficou marcado na história de Santa Catarina como a data de criação do SENAC no Estado, como uma instituição privada sem fins lucrativos. Desde então, empresários do comércio de bens, serviços e turismo e o povo catarinense desenvolveram suas habilidades profissionais por meio dos cursos e atividades realizadas pelo SENAC em Santa Catarina (SENAC, 2017).

O crescimento da organização acompanhou a evolução econômica de Santa Catarina, com 28 pontos fixos de atendimento, sendo dezesseis Unidades ofertantes de Ensino Superior, dois centros especializados, além dos centros de educação profissional e Unidades Móveis. Devido à inserção em Santa Catarina, as Unidades Operativas do SENAC estão organizadas por regiões e presentes nas seguintes cidades: Região Oeste (Caçador, Concórdia, Chapecó, Joaçaba, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê), Região Sul (Florianópolis, São José, Criciúma, Araranguá, Palhoça, Curitibanos, Lages e Tubarão) e Região Norte-Vale (Balneário Camboriú, Blumenau, Brusque, Itajaí, Rio do Sul, Jaraguá do Sul, Joinville, Canoinhas, Porto União, Timbó, São Bento do Sul e Mafra) (SENAC, 2017).

A organização oferece cursos divididos em diferentes eixos tecnológicos, conhecidos como áreas de atuação, sendo eles: desenvolvimento educacional e

social; ambiente e saúde; gestão e negócios; turismo, hospitalidade e lazer; informação e comunicação; infraestrutura; produção alimentícia; produção cultural e design; recursos naturais; e segurança. Esses eixos permitem ao empresariado e à sociedade contar com cursos de desenvolvimento profissional em diversas áreas (SENAC, 2017).

O SENAC oferece cursos de formação inicial e continuada, para aperfeiçoamento profissional, cursos técnicos de nível médio, que formam o trabalhador em uma determinada área de atuação com o certificado de técnico, cursos superiores de tecnologia, profissionais com habilidades para atender as demandas do mercado de trabalho, cursos superiores de pós-graduação e cursos à distância, visando contribuir com o crescimento de Santa Catarina (SENAC, 2017).

3.2 TIPO DE PESQUISA

Considerando a problemática construída e os objetivos traçados, a investigação toma como abordagem metodológica alicerçada na pesquisa qualitativa e quantitativa, sendo realizada a pesquisa de campo em quatro Unidades do Senac-SC. A pesquisa qualitativa foi por meio de entrevistas com três docentes e observação participante, no dia da aplicação da Gamificação na turma de Pós-Graduação em Custos e Finanças. Enquanto a abordagem quantitativa compreende a aplicação de questionários com perguntas fechadas para os discentes.

Oliveira (2010, p. 38) considera a abordagem qualitativa "[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo e seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação". Enquanto, para Richardson (1999, p. 39) evidencia que a pesquisa quantitativa é "adequada para entender a natureza de um fenômeno social," como meta é traçada a coleta e análise de dados acerca dos discentes da turma de Pós-Graduação.

De acordo com Flick (2013) os métodos qualitativos e quantitativos têm sido adaptados para pesquisa *online*, passando a ser uma nova forma de comunicação em e sobre pesquisa social. "Entrevistas por e-mail ou através de outros meios virtuais, pesquisas de levantamento online e etnografia virtual são agora parte Kit de ferramentas metodológicas dos pesquisadores sociais" (FLICK, 2013, p.25).

3.2.1 Pesquisa de Campo

A pesquisa de campo permite o contato com o grupo de pessoas envolvidas, podendo obter informações consideráveis, pois aproxima o pesquisador da realidade através da coleta de dados, dando maior credibilidade ao trabalho. De acordo com Ribas e Fonseca (2008), a pesquisa de campo requer a realização de uma pesquisa bibliográfica, permitindo que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência, que auxiliará na elaboração do plano geral da pesquisa. Devem se determinar as técnicas que serão empregadas na coleta de dados e na determinação da amostra que deverá ser representativa e suficiente para apoiar as considerações finais.

Na pesquisa de campo Severino (2007, p. 123), afirma que “o objeto/fonte é abordado em seu meio ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem, sendo assim diretamente observados, sem intervenção e manuseio por parte do pesquisador”.

Tendo em vista essa metodologia de pesquisa, o presente estudo consistiu em relacionar assuntos e a coleta de dados a campo para corroborar para futuras pesquisas na forma que ocorre a Gamificação no processo de ensino aprendizagem.

3.2.2 Estudo de Caso

A presente pesquisa buscou uma aproximação com a realidade e para a coleta das informações realizou-se um estudo de caso que conforme Severino (2007, p. 121), “deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências”. Já Lüdke e André (1986, p. 17) apontam que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois, tem um interesse próprio, singular”. Desse modo, entende-se que embora sejam realizados estudos com temas semelhantes, cada um terá o seu modo particular de apresentação, baseados no levantamento de dados, na pesquisa bibliográfica e nas suas conclusões.

O estudo de caso pode ser dividido em três fases sendo: exploratória, sistematização da coleta de dados e análise e interpretação sistemática de dados para a elaboração de relatório. Lüdke e André (1986, p. 21-22) apresentam as três fases da seguinte maneira:

Na fase exploratória [...] é o momento de especificar as questões ou pontos críticos, de estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, de localizar os informantes e as fontes de dados necessárias para o estudo [...]; na sistematização de coleta de dados [...] a importância de determinar os

focos da investigação e estabelecer os contornos do estudo decorre do fato de que nunca será possível explorar todos os ângulos do fenômeno num tempo razoavelmente limitado. A seleção de aspectos mais relevantes e a determinação do recorte é, pois, crucial para atingir os propósitos do estudo de caso e para chegar a uma compreensão mais completa da situação estudada; na análise sistemática, [...] esses “rascunhos” de relatório podem ser apresentados aos interessados por escrito ou constituir-se em apresentações visuais, auditivas, etc. Por exemplo, após um determinado período de permanência em campo, o pesquisador pode preparar um relatório curto trazendo a análise de um determinado fato, o registro de uma observação, a transcrição de uma entrevista [...].

Todos esses elementos constituem o estudo de caso, que resume basicamente em pesquisar sobre o assunto, fazer um recorte e determinar o que se quer investigar, e por fim, expor por meio da pesquisa todos aqueles dados que foram levantados e constatados de forma clara e compreensiva aos leitores que terão acesso ao trabalho desenvolvido.

3.2.3 Observação Participante

O procedimento de Observação, realizada durante a pesquisa é particular, pois, se colocar duas pessoas em um mesmo espaço e solicitar o que ambas observaram, mesmo que se trate da mesma situação e do mesmo ambiente, cada uma pode apontar um aspecto diferente. Para focar em determinado ponto, é preciso definir em primeiro lugar, qual o objetivo se quer alcançar para que os olhos se voltem para determinada situação e seja capaz de identificar algo relevante, o que irá contribuir para a coleta de dados. Para Lüdke e André (1986, p. 25):

Planejar a observação significa determinar com antecedência “o que” e “o como” observar. A primeira tarefa, pois, no preparo das observações é a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los.

No modelo de pesquisa participante que se utilizou, o pesquisador pode identificar os pesquisados. Para Severino (2007, p. 120-125) o pesquisador “[...] passa a interagir com eles em todas as situações, acompanhando todas as ações praticadas pelos sujeitos”, a observação “[...] permite acesso aos fenômenos estudados. É etapa imprescindível em qualquer tipo ou modalidade de pesquisa”, sendo assim, melhorando o procedimento de coleta de dados a partir de um contato mais próximo.

Há diferentes formas de registros das observações, podem ser somente anotações ou materiais transcritos de gravações, tudo isso vai depender de cada pesquisador, para Lüdke e André (1986, p. 32) “do ponto de vista essencialmente

prático, é interessante que, ao iniciar registro, o observador indique o dia, a hora, o local da observação e o seu período de duração [...]”, pontua também, que é necessário que se deixe um espaço para observações gerais em uma margem ao lado do documento. De um modo geral, as contribuições de todas as informações coletadas no ambiente de pesquisa a partir das observações serão de suma importância para se atingir a conclusão de estudos e trabalhos de pesquisas.

3.3 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O estudo realizou-se em turmas de Pós-Graduação SENAC em um dos municípios da mesorregião Sul, em três municípios das mesorregiões do Oeste Catarinense. O total de participantes foram 78 discentes e 3 docentes, sendo que um dos docentes trabalhou nas unidades da turma 1 e 3.

Turma 1: Pós-Graduação em Custos e Finanças, com 22 discentes, o questionário foi aplicado presencialmente e como Observação Participante em toda a disciplina, realizada antes do Decreto que suspendeu as atividades presenciais. A aplicação do questionário aconteceu após o término da aula, no sábado à tarde, no qual todos os discentes responderam ao questionário pelo *Google Docs*.

Nas turmas 2, 3 e 4 foram realizadas de forma online, com questões fechadas, encaminhados por *e-mail* e nos grupos de aplicativo de mensagem. Dos 56 questionários enviados, retornaram 40 respostas. Turma 2: Pós-Graduação em Gestão Empresarial, com 18 discentes; Turma 3: Pós-Graduação em Custos e Finanças, com 17 discentes; e Turma 4: Pós-Graduação em Custos e Finanças, com 21 discentes.

Em relação às entrevistas realizadas com os três docentes, foram encaminhados por *e-mail* a entrevista com perguntas abertas.

Em relação aos critérios de inclusão, se deu por eixos, ou seja, optei por cursos de Pós-Graduação que compõe o eixo Empresarial e Financeiro que aconteceriam nos meses de fevereiro, março e abril, em todas as unidades do Senac Santa Catarina, no entanto, obtivemos somente quatro unidades que ofereciam essa disciplina dentro do período planejado da pesquisa.

O objetivo inicial dessa pesquisa foi de aplicar a Gamificação presencialmente em quatro turmas diferentes, porém, devido aos Decretos do Governo do Estado nº 525 de 23/03/2020; Decreto Estadual nº 535 de 30/03/2020; Decreto Estadual nº 550 de 07/04/2020, Decreto Estadual nº 554 de 11/04/2020, Decreto Estadual nº 587 de

30/04/2020, que decretou o fechamento de todas das Instituições de Ensino, referente à Pandemia do COVID-19, o estudo limitou-se a aplicar questionários *online* sobre a percepção junto aos discentes e entrevista com três docentes.

A partir desse contato, definiu-se a aplicação do simulador Jogos Empresariais (Simulare), na turma de Pós-graduação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – SENAC, em três unidades localizadas na Região Oeste e uma na Região Sul do Estado de Santa Catarina.

A proposta dos Jogos Empresariais, permite que os participantes simulem a gestão de uma empresa em um ambiente altamente competitivo e interativo, tomando decisões do negócio com base em notícias, relatórios e gráficos gerenciais. Com isso, pretendeu-se observar o envolvimento dos discentes, na estratégia proposta durante as aulas, nas quatro turmas. No final da disciplina “Simulação Empresarial” realizou-se a entrevista com o docente mediador e questionário com os discentes, com o objetivo de levantar aspectos que comprovem ou não a eficiência dos jogos como recurso inovador no processo de ensino aprendizagem.

Dessa forma, houve somente uma aplicação presencial, os demais, realizou – se uma busca nas unidades do SENAC que oferecessem a disciplina de Gamificação nos meses de fevereiro, março e abril. Com autorização dos coordenadores de Pós-graduação foram enviados questionários pelo *Google Docs.*, por *e-mail* e nos grupos de *Whatsapp* para os 56 discentes que cursavam a disciplina de Gamificação.

Cabe destacar que antes da aplicação definitiva dos questionários realizou-se um pré-teste com um discente da Pós de Custos e Finanças e um docente, a fim de qualificar o instrumento. De acordo com Gil (1999, p.137), a finalidade do pré-teste “é evidenciar possíveis falhas na redação dos questionários, tais como: complexidade das questões, imprecisão na redação, desnecessidade das questões, constrangimento ao informante, exaustão etc.”.

Dos 78 questionários enviados, retornaram apenas 62 questionários e é sobre esse número que recai a análise dos dados desse instrumento.

3.4 COLETA DE DADOS

Para a coleta das informações realizou-se o estudo de caso nos cursos de Pós-Graduação do SENAC, no estado de Santa Catarina. Esse estudo empregou a combinação de métodos quali-quantitativos de pesquisa, sendo realizada a pesquisa de campo. A pesquisa qualitativa foi por meio de entrevistas com três docentes e

observação participante, no dia da aplicação da Gamificação na turma de Pós-Graduação em Custos e Finanças. Enquanto a abordagem quantitativa compreende a aplicação de questionários com perguntas fechadas para os discentes.

Para Severino (2007, p. 121) “os dados devem ser coletados e registrados com o necessário rigor e seguindo todos os procedimentos da pesquisa de campo. Devem ser trabalhados, mediante análise rigorosa, e apresentados em relatórios qualificados”.

Sendo assim, é importante que o pesquisador busque várias informações acerca do objetivo que ele almeja alcançar, e essas informações devem ser buscadas em diferentes momentos, que conforme Lüdke e André (1986, p. 19) ao dar o exemplo de que se o estudo realizado é feito nas turmas de Pós-Graduação oferecida pela SENAC.

O pesquisador procurará fazer observações em situações de aula, de reuniões, de merenda, de entrada e de saída, das crianças; coletará dados no início, no meio e no final do semestre letivo; ouvirá professores, pais, alunos, técnicos, serventes etc. Com essa variedade de informações, oriunda de fontes variadas, ele poderá cruzar informações, confirmar ou rejeitar hipóteses, descobrir novos dados, afastar suposições ou levantar hipóteses alternativas.

A coleta de dados não se baseia apenas em juntar um amontoado de informações e fatos, Severino (2007, p. 126) pontua que “só a teoria pode caracterizar como científicos os dados empíricos, assim, [...] ela só gera ciência se estiver articulando dados empíricos”. Desse modo, todos os dados empíricos coletados devem estar respaldados junto a teoria para que eles tenham validade e para que seja desenvolvido um bom trabalho de pesquisa.

A fim de garantir a confidencialidade dos entrevistados, os docentes foram descritos como: Docente 1 (D1), Docente 2 (D2) e Docente 3 (D3), conforme Apêndice A, B e C. E para os discentes, foram descritos de acordo com a tabulação do questionário, conforme Apêndice D.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados realizou-se a análise dos dados, que conforme Ludke e André (1986, p. 45), busca:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documentos e as demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o

material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões serão reavaliados, buscando-se relações e inferências num nível de abstração mais elevado.

A análise de dados pode ser realizada a partir de diversos recursos, como relatos escritos, entrevistas, imagens, entre outros, o que é preciso compreender realmente, é o que o trabalho procura explicar. A análise de dados envolve,

Análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. As linguagens, a expressão verbal, os enunciados, são vistos como indicadores significativos, indispensáveis para a compreensão dos problemas ligados às práticas humanas e a seus componentes psicossociais. As mensagens podem ser verbais (orais ou escritas), gestuais, figurativas, documentais (SEVERINO, 2007, p. 121).

Cabe salientar, que para toda a pesquisa foi realizado análise de dados presentes em diversos documentos, o que torna o trabalho mais consistente.

Durante esse processo aplicou-se questionário com os discentes (APÊNDICE D), de acordo com Oliveira (2010, p.83), “o questionário pode ser definido como uma técnica para obtenção de informações sobre sentimentos, crenças, expectativas, situações vivenciadas e sobre todo e qualquer dado que o pesquisador (a) deseja registrar para atender os objetivos de estudo”. Para a autora, é necessária uma “dose” de sensibilidade para “conquistar” o pesquisador (a) a fim de que ele (a) se sinta motivado, bem à vontade para responder e tenha a consciência de que está colaborando para o avanço do conhecimento”.

Tomando como referência metodológica a análise de conteúdo, nos termos de Bardin (2009), são analisados dados colhidos com a realização de entrevistas a docentes da disciplina e aplicação de questionários a discentes do SENAC, definidos na pesquisa.

Tomando por referência essas colocações de Bardin (2009), no tocante às entrevistas e as categorias eleitas, consideraram o agrupamento dos seguintes aspectos abordados nas questões efetuadas aos docentes: desafios de lecionar nos dias atuais; recursos e ferramentas didáticas que são utilizadas no dia a dia; relação de teoria e prática a partir da Gamificação; contribuições da Gamificação para a proposta pedagógica; pontos positivos e negativos da estratégia; participação dos discentes a partir do recurso; indicação da Gamificação para cursos de graduação.

Em relação aos questionários, considerou-se o agrupamento dos seguintes aspectos do formulário de questões aos discentes: idade e gênero; experiência com Gamificação na Educação Básica e na graduação; Gamificação enquanto estímulo

para aprendizagem de forma significativa; relação de teoria de prática; relação com as práticas profissionais do mercado; comunicação com o mediador; feedback durante o processo de aplicação; como um recurso inovador; motivação ao vivenciar; exigências da metodologia; articulação de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Para a análise do material, foram consideradas três entrevistas realizadas com docentes (foram realizadas em cada turma, porém um docente trabalhou em duas unidades) e 62 questionários, de um total de 78 encaminhados.

Para preservar a identidade dos informantes, os docentes são identificados pela legenda “D”, seguida de uma numeração que vai de um (1) a três (3), conforme a unidade em que atuam. As respostas fornecidas pelos docentes constam no Apêndices 1, 2 e 3, e as dos discentes constam no Apêndice 4, da dissertação.

Os dados obtidos por essas fontes de coleta de informações foram coligidos e agrupados, considerando três categorias a partir das quais foram efetuadas as análises acerca da percepção de docentes e discente sobre a Gamificação, como recurso no processo de ensino aprendizagem.

Constituem, portanto, categorias de análise dos dados levantados:

- a) Percepções de docentes sobre a Gamificação, enquanto estratégia de aprendizagem;
- b) Percepções dos discentes sobre a Gamificação, enquanto estratégia de aprendizagem;
- c) Possíveis influências no processo de ensino aprendizagem.

Essas categorias foram tomadas tanto para a análise das percepções de docentes como de discentes, considerando o agrupamento das questões dos dois formulários (entrevista e questionário).

Bardin (2009, p. 145), destaca que:

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (destaque do autor). Para completar, informa, ainda, que “as categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos.

Na análise, a denominação das unidades de pesquisas omitiu-se, sendo identificadas apenas por uma numeração (D1, D2 e D3) para docentes. E a análise

das falas dos discentes, foram apresentados de acordo com a tabulação dos questionários.

4 RESULTADOS

Nesta seção, serão apresentados os resultados da pesquisa, seguidos das principais discussões que os dados permitem levantar.

4.1 OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE DA APLICAÇÃO DA GAMIFICAÇÃO

Consoante mencionada, a aplicação da Gamificação, acontece na última disciplina a ser cursada, ou seja, compõe o eixo interdisciplinar promove a relação entre teoria e prática e fortalece o princípio da interdisciplinaridade e da transdisciplinaridade, permitindo ao discente contextualizar os conhecimentos adquiridos em cada disciplina, com sua consequente aplicação na realidade social e no mercado de trabalho.

A turma estava concluindo a Pós-Graduação em Custos e Finanças, com 22 discentes (Turma 1), sendo possível observar a expectativa dos discentes, antes mesmo do docente chegar em sala.

Segundo Zanten (2004, p.35):

É importante sermos rigorosos porque nossas provas empíricas não constituem nunca totalmente uma prova, mas permitem, pelo menos, uma transparência na discussão. Se um pesquisador nos mostra o material que dispõe, o que selecionou, o que montou, há um debate possível entre os atores e é possível que digamos que interpretamos diferentemente dele. Isto permite a transparência e um tipo de discussão que me parece essencial. Creio que a validade da pesquisa repousa, em grande parte, sobre a maneira rigorosa como vamos tratar o material levantado.

Essa metodologia, permite aos discentes administrarem empresas fictícias, competindo uns com os outros. No primeiro momento, os discentes foram divididos em equipes; posteriormente foram repassadas as orientações sobre o jogo, sendo que cada equipe administra uma empresa e as equipes competem entre si durante o jogo. Essa atividade teve início na sexta e o término foi no sábado à tarde.

Diante da observação participante, cabe ressaltar que foi uma experiência para os discentes, no qual todos ficaram empolgados com a disciplina, pois puderam reforçar os conhecimentos adquiridos durante o curso, de “forma prática” e num trabalho de equipe, estimulando a tomada de decisões e envolvendo muita competitividade. A cada fase concluída, era uma nova expectativa, que a ferramenta proporcionava.

Contudo, observou-se que os discentes tiveram facilidade em manusear a simulador, o qual opera de forma simples, dinâmico e envolvente. Outro aspecto, observado é que o material do docente - mediador, permitiu tirar todas as dúvidas em

relação ao funcionamento da mediação. Pois, para o docente, além da estratégia gamificada ser assertiva é necessário que a aprendizagem aconteça de forma efetiva.

Percebe-se que essa metodologia de ensino gamificada parece estimular ativamente a participação de todos. Pois, diverte, motiva e possivelmente garante um aprendizado significativo.

4.2 PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DISCENTES SOBRE A GAMIFICAÇÃO

Esta subseção tem por objetivo de relatar o processo de aplicação da Gamificação na perspectiva dos docentes e discentes do Ensino Superior. E ainda descrever as potencialidades da Gamificação no processo de ensino e aprendizagem.

Dados das entrevistas revelaram que o tempo de atuação dos docentes no Ensino Superior varia de 10 a 16 anos: D1- 10 anos; D2- 16 anos; D3- 12 anos. Já em relação ao tempo de atuação na disciplina de Gamificação, D1- 7 anos; D2- 2 anos e 6 meses; D3- 6 anos.

Quanto aos discentes, a faixa etária variou entre 20 a 48 anos. Já em relação ao gênero: 25 do sexo masculino e 37 do sexo feminino.

A seguir serão apresentadas as análises das percepções dos docentes, dos discentes e as possíveis influências no processo de ensino aprendizagem.

4.2.1 Percepções de docentes sobre a Gamificação, enquanto estratégia de aprendizagem

Os docentes das unidades aqui referidas destacaram a experiência em trabalhar com a Gamificação: docente 1 afirmou: “É uma disciplina que gosto muito de trabalhar porque torna-se muito dinâmica e instiga o processo de raciocínio dos discentes e a reflexão sobre suas tomadas de decisões” (D1); docente 2, afirmou: “Foi bem produtiva” (D2).

E o docente 3, afirmou:

Sempre é incrível, pois os Jogos Empresariais estimulam a ação integrada entre o racional e o emocional, proporciona o crescimento profissional técnico e humano através de atividades lúdicas. As atividades desenvolvidas nos jogos estimulam os participantes à cooperação, iniciativa, integração entre o grupo, flexibilidade, motivação, desenvolvimento da comunicação, relação interpessoal e a visão sistêmica. Acima de tudo não se deixar vencer pelos obstáculos sempre buscando uma nova estratégia para vencer os mesmos. Despertando vários sentimentos que antes alguns participantes desconheciam ou até mesmo, não expressavam. Sentimentos tais como: espírito de grupo, vontade de vencer, espírito de liderança, tomada de atitude, ansiedade e comprometimento. Para tal, a gamificação foi importante,

adequando-se perfeitamente a proposta da Faculdade (D3).

Os docentes reconhecem as potencialidades e influências que a Gamificação proporciona para o processo de ensino aprendizagem, ou seja, a Gamificação, pode também ser compreendida como a utilização de características presentes nos jogos, sendo empregadas em outros ambientes, que não propriamente dito o jogo, com o objetivo de resolver problemas, motivando e engajando os participantes (KAPP, 2012; ZICHERMANN; CUNNINGHAM, 2011).

De acordo com Alves (2015, p. 30), a “*gamification* não é a transformação de qualquer atividade em game”. Pode-se evidenciar que essa transformação pode ser concebida como uma estratégia de melhorar o processo de aprendizagem. Corroborando com a ideia, Garcia (2015), argumenta que a Gamificação é uma nova tendência metodológica na educação, com inserção das tecnologias de informação e de comunicação no contexto educacional.

Os docentes concordam que a Gamificação contribuiu para relacionar teoria e prática, conforme afirma D2: “os acadêmicos puderam vivenciar o processo de análise e tomada de decisão estratégica”.

D1: Contribui muito. A disciplina proporciona que o aluno conecte os conteúdos aprendidos por vezes somente teoricamente durante sua formação de forma prática, e proporciona que ele interprete as consequências de sua tomada de decisões.

D3: Comecei a utilizar o jogo de empresas na graduação no ano de 2015- 1 na Faculdade onde leciono. E trabalhar com esse Simulador está trazendo muitos aprendizados para meus alunos. Pois através do Simulador eles têm a capacidade de unir a teoria adquirida na Faculdade à prática. Com isso as aulas se tornam mais dinâmicas com os alunos envolvidos em todo o processo. Sempre na busca de melhores resultados a cada decisão e estratégias utilizadas, fazendo com que eles desenvolvam capacidades de liderança diante das tomadas de decisões e como consequência de toda essa dinâmica também criando o espírito de competição.

Efetivamente, a aprendizagem é um processo pelo qual o discente absorve conhecimentos a partir de seu contato com a realidade, com o meio e as outros discentes. Contudo, é o processo de aprendizagem que gera o desenvolvimento cognitivo.

A Gamificação como estratégia, está amparada com as teorias educacionais, destacadas anteriormente, pois, essas que levam em consideração o contexto social, cultural e referencial dos discentes como fatores extremamente importantes no momento da aprendizagem.

Conforme Vygotsky (1991) a mente é concebida como uma construção social

e cultural, pois, são as funções mentais superiores é o produto da história socialmente construída e o reflexo das relações dialéticas entre o sujeito e o mundo.

Por isso, a teoria de Vygotsky (1991), a criação e utilização de práticas que fazem uso da Gamificação podem ser entendidas com facilidade quando se percebe que as novas gerações, “exigem” diferentes formas de aprender em sala de aula e muitas vezes, quando utilizado com as tecnologias como a Gamificação, essas podem ser assertivas.

No entanto, teoria e prática podem e devem ser consideradas na especificidade que as diferenciam, ainda que distintas, esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro, assumindo-se como complementares.

Segundo Vygotsky (1991), o docente necessita ser parceiro do discente e sua interferência no processo de aprendizagem deve ser no sentido de instigar, orientar, facilitar e mediar à apropriação do conhecimento que será o suporte na busca de alternativas para superar suas dificuldades.

Outro aspecto a ser considerado, é em relação a mediação Feurteim (1997), do qual, o papel mediador docente, possui importância no desenvolvimento individual e coletivo dos discentes e planejar situações de ensino que incentivem a curiosidade, possibilitando troca de informações, atitudes e procedimentos (GOMES, 2002).

Os docentes destacam também que lecionar atualmente, parece ser desafiante, D3: “[...] principalmente em se tratando da nova geração. Jovens sem perspectivas, ficam o tempo todo no celular, falta comprometimento, responsabilidade. Por isso, faz-se necessário inovar sempre nas aulas”. Na mesma perspectiva D1 afirma:

[...] manter a atenção dos alunos e concentração no conhecimento que está sendo repassado. Com a alta conexão e o acesso a internet a distração torna-se um desafio, pois o aluno precisa ser muito disciplinado para não se distrair durante as aulas com conteúdo que não estão relacionados a mesmas”.

Dessa forma, percebe-se que ao longo dos anos vem se alterando o perfil dos discentes drasticamente, principalmente com os avanços tecnológicos. E com isso, é necessário novas técnicas e estratégias de ensino, que sejam implementadas como forma de dar mais autonomia a esses discentes na construção do próprio conhecimento.

Atualmente, faz se necessário as instituições de ensino acompanhem os avanços tecnológicos, buscando aproximar o universo do discente com o da

instituição. Para Moran (2009) em seus estudos, descreve como uma busca constante de transformar o universo educacional em ambientes motivadores e significativos para o aprendizado, acrescentando ao discente, a necessidade de ser pesquisador, crítico e com tomada de decisão, pautado nos conhecimentos científicos.

As ferramentas digitais podem ajudar discentes e docentes a interagir de forma contínua e segura em vários dispositivos, permitindo a elaboração e disponibilização de ambientes virtuais de aprendizado, dinamizando o processo de ensino, frente às necessidades de uma sociedade mergulhada nas mais diversas tecnologias.

Conforme Cruz (2008, p.22):

Para que o sujeito esteja plenamente incluído no mundo moderno, torna-se necessário assumir que as tecnologias de informação e comunicação se tornaram uma das variáveis das relações de poder na sociedade contemporânea e que o seu domínio é uma questão de fortalecimento do sujeito à dinâmica social, uma vez que o mundo está digitalizado.

Assim, entende-se que as tecnologias digitais facilitam a construção de um processo de ensino e aprendizagem, e podem sim ser eficiente, porém, a tecnologia sozinha não faz milagres, ela pode ser parte da solução, quando utilizada de forma construtiva.

Um dos desafios no Ensino Superior é fazer com que os discentes participem de forma efetiva durante as aulas, ou seja, “requer posturas e comprometimentos com um processo que eduque para a autonomia do acadêmico, mediado pelo professor” (DEBALD, 2003, p.1). Por isso, faz-se necessário inovar no contexto educacional, com novas práticas metodológicas, novos espaços de conhecimentos, metodologias ativas e didáticas inovadoras, contribuindo assim, com que os discentes construam seu próprio conhecimento.

De acordo com as experiências dos docentes entrevistados, também questionamos sobre o uso de recursos/ferramentas didáticas, que utilizam em suas aulas, além da Gamificação. Destacaram o seguinte:

D1: Continuamente nesta disciplina trago as situações das tomadas de decisão e os resultados delas para o cotidiano das empresas atuais, buscando realizar a conexão entre o mundo virtual (jogo) e o ambiente empresarial. Em outras disciplinas trabalho com metodologias ativas como resolução de problemas, sala de aula invertida e atividades práticas.

D2: Construção de planilhas de verificação. Desenvolvimento de estratégias a partir das análises. Construção de reuniões de tomada de decisão gerencial (ppt).

D3: Utilizo inúmeras ferramentas, tais como metodologias ativas, *kahoot*, *google for education*, *edupulses*, *teams*... enfim, todas essas ferramentas contribuem para prender a atenção dos alunos e assim acontecer a aprendizagem efetiva, pois elas são necessárias e é urgente que o professor

saia do ensino tradicional.

Em relação ao conjunto de respostas, percebe-se as tentativas de inovar e utilizar diferentes estratégias e ferramentas, cujo horizonte é a melhoria do processo de ensino, tornando assim aprendizagem efetiva e significativa.

Dessa forma, entende-se que o uso das ferramentas citadas na entrevista e entre outras, proporcionam ao docente maior flexibilidade e autonomia para o planejamento das aulas, fazendo com que o uso de tecnologia deixe de ser uma dificuldade, tanto para o discente, quanto para o docente, passando a ser utilizada como meio para auxiliar no desenvolvimento cognitivo dos discentes.

Silva e Bruni (2017, p.217) abordam que a aprendizagem ativa acontece a partir da “organização de esquemas de ações estruturadas em função das experiências vividas e do meio onde o aluno vive”.

Nessa mesma perspectiva, o docente precisa mediar e acompanhar os discentes, auxiliando-os nesse processo de aprendizagem, incentivando-os a resolver problemas e encorajando-os a explorar possibilidades e soluções criativas com uso do conhecimento científico, conseqüente, estimulará o discente na conquista de sua autonomia intelectual.

A propósito, as metodologias ativas, contribuem para instigar a curiosidades nos discentes, conforme forem se inserindo na teorização e apresentando novos elementos, assim, haverá contribuição no processo de aprendizagem, quando os discentes compreenderem a aplicação do método (BERBEL, 2011).

No que tange a percepção sobre a Gamificação, pode contribuir de forma significativa na proposta pedagógica e assim auxiliar o processo de ensino aprendizagem, os três docentes concordam: D1: “Sim, [...]”, D2: “Certamente, pois podemos trazer diversas situações problema de modo a contextualizar e construir as analogias”.

Comungando da ideia, D3 afirma:

Sem dúvida alguma, é uma estratégia excelente, proporciona uma revisão de conhecimento, desenvolve muitas habilidades e atitudes nos alunos, de modo prático, inovador e interativo. Ou seja, a gamificação traz benefícios inúmeros benefícios que vão ao encontro do perfil de conclusão dos nossos cursos, em se tratando de minha experiência, é possível afirmar que tivemos um significativo aumento nas habilidades dos nossos alunos, disponibilizando-o para o mercado de trabalho como um profissional de alto desempenho.

Esses posicionamentos, responde ao objetivo da pesquisa, evidenciando que a Gamificação contribui para a aprendizagem, fazendo com que os discentes se

desenvolvam e que estes construam individualmente e coletivamente seus conhecimentos, articulando os conhecimentos, habilidades e atitudes/valores.

De acordo com a proposta pedagógica da IES pesquisada, os mediadores devem assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento cognitivo de seus mediados, reconhecendo que a aprendizagem, por meio de uma interação mediada de qualidade, conduz ao desenvolvimento dos sujeitos, permitindo atingir níveis cada vez mais altos de autonomia, sendo o objetivo maior de qualquer aprendizagem humana (SENAC, 2017).

Ainda neste contexto, “o desenvolvimento de competência se dá na prática, em situações complexas, envolvendo problemas que exigem a mobilização e a busca de saberes para a sua resolução” (KULLER, RODRIGO, 2013, p.65). Assim, a metodologia adotada pela IES, o desenvolvimento de competência, faz com que o discente tenha um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem.

Também, conforme estudado no construtivismo de Piaget (1970), o discente constrói seu conhecimento com base na ação do sujeito sobre o objeto do conhecimento, enquanto o sóciointeracionismo de Vygotsky (1991), evidencia que é a partir da interação social. Contudo, a aprendizagem é compreendida como um processo de construção do conhecimento, em que os discentes são seres ativos.

Sobre os pontos positivos na utilização da Gamificação como recurso metodológico, o D1: considera “o processo de aprendizagem aprender fazendo torna-se o principal ponto positivo. A prática é essencial para que o discente possa assimilar o conteúdo ministrado pelo professor, e o jogo possibilita esta assimilação de uma forma facilitada em relação a outras disciplinas”. Na mesma linha D2: acrescenta que considera os seguintes pontos: “desenvolvimento do senso crítico, tomada de decisão, trabalho em equipe, liderança, comunicação”.

Para D3:

Utilizar o simulador tem sido ótimo pois os alunos aprendem realmente como funciona a dinâmica do mercado. Eles têm possibilidade de simular, analisar e modificar decisões conhecendo os seus efeitos sobre o resultado da empresa, o que é fantástico, pois, abre muitas possibilidades de atuação. O sistema está sempre recebendo melhorias e ficando mais amigável e eficiente. Os alunos, por sua vez, aprovam as ferramentas e ficam ansiosos para conhecer o resultado das suas decisões por isso considero-o uma ótima ferramenta para materializar os conteúdos para os alunos propiciando a relação entre teoria e prática.

Esse excerto pode ter tomado como uma síntese da opinião dos docentes dessa pesquisa, para os docentes, a Gamificação oferece potencialidades no

processo de ensino aprendizagem. Os docentes concordam que o simulador promove o desenvolvimento cognitivo dos discentes, tornando-os capazes de colocar em prática os conhecimentos adquiridos no curso. Segundo Romero *et al.* (2015), os jogos contribuem para o desenvolvimento de habilidade para o século XXI, pois estimular os discentes a se envolverem em desafios e proporem soluções para alcançar os objetivos de aprendizagem.

De acordo com Boocock e Schild (1968) descrevem que jogos empresariais foram inseridos no contexto educacional com a mais excitante e realística metodologia de ensino, da qual é capaz de superar os convencionais estudos de casos e textos de estudo, provendo ao estudante uma importante ferramenta eficiente e eficaz para o processo de ensino aprendizagem do gerenciamento empresarial.

Por outro lado, sob os pontos negativos na utilização da Gamificação como recurso metodológico, foi unanime ao afirmarem D1: “Não observo nenhum ponto negativo”; D2 “Por enquanto nada observado”; e D3: “Impossível não dar certo esse recurso, toda instituição e professor se adaptará facilmente”.

Quanto à essas convicções, os docentes parecem reconhecer a Gamificação como um recurso capaz de impulsionar o processo de ensino aprendizagem. Esse simulador - SIMULARE, nada mais é do que a imitação da prática, como problematização, tomada de decisão e resultados que também podem ser positivos ou negativos- dois aspectos indispensáveis para a aprendizagem efetiva (SIMULARE, 2019).

A Gamificação contribui para o desenvolvimento integral do discente, quando ele vivencia (durante o jogo), vários níveis de complexidades, aplicado por profissionais capacitados, com iniciativas para resolver conflitos, visando atender a necessidade do mercado.

Quanto a percepção dos docentes, em relação a participação dos discentes, na Gamificação jogos empresariais, o D1, afirma que “o feedback dos discentes nas avaliações da disciplina, sempre é positivo. Observo que eles se mantem atentos e imersos no jogo, buscando alcançar o melhor resultado e entender onde estão errando na gestão das empresas”, D2: “[...] a receptividade é muito alta”, D3: “Sim, percebo que a maior dificuldade é a aplicação dos conceitos teóricos na vivência da gamificação, uns mais, outros menos”.

Apesar de reconhecerem que existe de forma geral participação efetiva, o D3, identifica que alguns discentes apresentam dificuldade com a aplicação de conceitos

teóricos, ou seja, traz considerações importantes, uma vez que esses conhecimentos teóricos fizeram parte da efetivação do processo de ensino aprendizagem, em disciplinas anteriores ou até mesmo na graduação.

Por isso, é importante a interferência do docente no processo de aprendizagem, no sentido de instigar, orientar, facilitar e mediar o conhecimento, que poderá ser o suporte para superar suas dificuldades (VYGOSTSKY, 1991).

Cabe considerar a importância da mediação pedagógica do docente, é uma forma de organizar e orientar o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes, onde o planejamento do “que ensinar”, “como ensinar” e “quando ensinar” é instrumento de ação e avaliação deste processo (GOMES, 2002).

Diante disso, percebe-se que esse aspecto levantado também faz parte do processo de aprendizagem, pois cada ser humano é único e precisa ser respeitado os diferentes ritmos de aprendizagem. Cabe ressaltar a importância de trabalhar com diferentes metodologias ativas, buscando estimular o cognitivo do discente e tornando a aprendizagem significativa.

Em relação à percepção das turmas que lecionou, considera um recurso inovador importante, D1: “Sim, [...], a receptividade dos alunos é muito alta”; D2: “Certamente. Necessário”; e D3:

Sem dúvida, [...], é urgente a necessidade de o professor inovar, e a gamificação vem ao encontro disso, tem se mostrado uma empresa moderna, por oferecer diversos cenários de um sistema que muito se aproxima do cenário real, e uma empresa ágil no meu atendimento como moderador. Os jogos promovem um ambiente de aprendizado único em nossos cursos de Pós-graduação. Os alunos se defrontam com a metodologia *learning by doing* e aprendem a se posicionar gerencialmente praticando o processo de tomada de decisão. Consideramos o discernimento como competência chave a um gestor. E aprender a decidir corretamente, nos mais variados cenários, capacita os nossos alunos a enfrentar os desafios inerentes a alta gerência no mercado de trabalho.

Os docentes afirmam que a Gamificação proporciona para os discentes o conhecimento de uma empresa real e uma experiência única. Por isso, podemos afirmar que esse recurso, é uma tendência importante para o processo de ensino aprendizagem, em que o docente passa a ser o mediador do processo e contribui para o desenvolvimento das competências do Século XXI. Todavia as metodologias de aprendizagem ativas são imprescindíveis para o sucesso do processo de ensino por competências, podendo ser considerada um instrumento facilitador, nesse processo de construção de conhecimento (KULLER; RODRIGO, 2013).

Destaca-se que esse recurso permite aos discentes, a simulação da gestão de

uma empresa em um ambiente altamente competitivo e interativo, o qual torna atrativo para qualquer público. E quando, os discentes, necessitam tomar diversas decisões do negócio com base em notícias, relatórios e gráficos gerenciais, faz com que os mesmos, vivenciem os desafios do mundo corporativo.

Os docentes recomendam a Gamificação como estratégia nas turmas de graduação, D1: “Sim e já indiquei e usamos nas IES que eu atuo como docente na graduação (curso de administração e ciências contábeis)”; D2: “Com certeza”; D3:

Utilizo esta solução em turmas de pós-graduação do SENAC e em turmas de último período de administração, o feedback dos alunos e da coordenação são os melhores possíveis! Percebemos que através deste sistema podemos oferecer um projeto integrador e multidisciplinar, preparando nossos alunos de uma forma muito mais eficaz para o mercado de trabalho.

Diante das percepções dos docentes em relação à Gamificação, essa metodologia contribui significativamente na construção do conhecimento, além de desenvolverem oportunidades para que os discentes, vivenciem na prática os conhecimentos aprendidos no curso para resolver problemas, criando soluções inovadoras e acima de tudo, tornando se um profissional que atende as competências do século XXI, ou seja, um profissional de sucesso no mercado de trabalho.

Portanto, constatou-se que se implementado a Gamificação nos cursos de graduação, poderá atender as demandas que a atual educação e mundo corporativo exigem, “na formação de competências sociais, como liderança, iniciativa, capacidade de tomar decisões, autonomia no trabalho, habilidade de comunicação [...]” (MELLO, 1991, p.10).

4.2.2 Percepções dos discentes sobre a Gamificação, enquanto estratégia de aprendizagem

Após coleta de dados por intermédio de questionário, conforme Apêndice D, foi possível identificar a percepção dos 62 discentes em relação a experiência com a Gamificação no processo de aprendizagem.

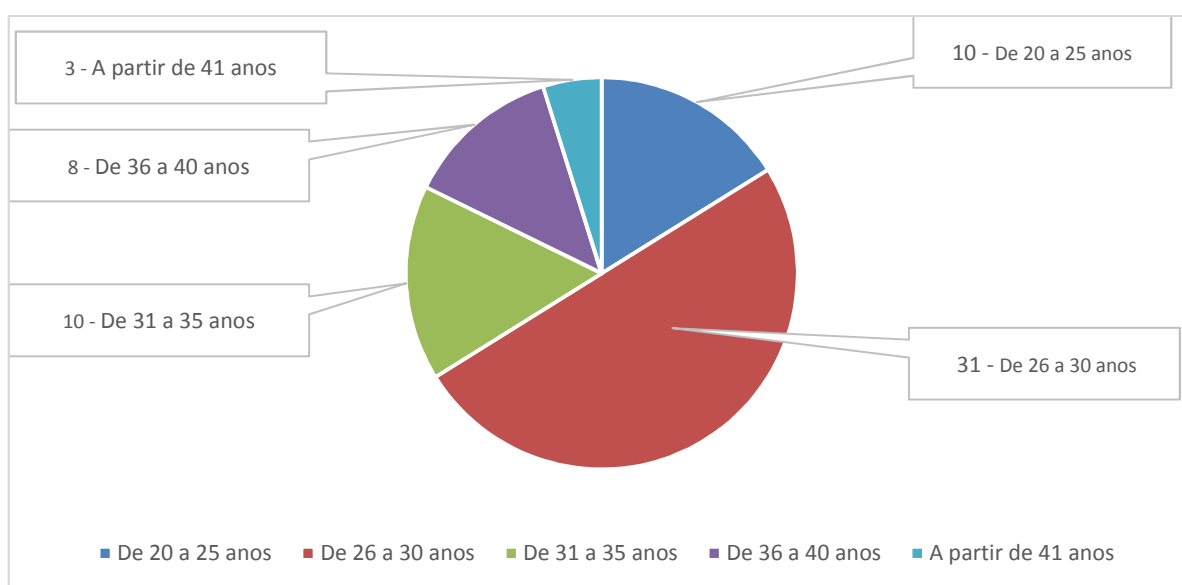
Para a coleta de dados, foram enviados 78 questionários, sendo que apenas 62 discentes responderam. Os discentes vivenciaram a Gamificação por 12 horas, visando relacionar a teoria com a prática em disciplina de “Simulação Empresarial”.

Visando conhecer as características (perfil) dos discentes, foram elaboradas quatro questões sobre o gênero, faixa etária, experiência com a Gamificação na educação básica e na graduação.

De acordo com a questão 1 sobre gênero, demonstra que do total de 62 discentes, 25 (41%) discentes são do gênero masculino e 37 do gênero feminino. Destaca-se que 59% são do gênero feminino, que buscam por qualificações profissionais nos cursos de Pós-Graduação da IES pesquisada.

A figura 3, dos 62 discentes: 10 discentes encontram-se na faixa etária de 20 a 25 anos, 31 discentes entre 26 a 30 anos, 10 discentes entre 31 a 35 anos, 8 discentes entre 36 a 40 anos e 4 discentes a partir de 41 anos. O maior público se encontra na faixa etária entre 26 a 30 anos, totalizando 50%.

Figura 3 - Faixa Etária dos discentes



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Quanto ao uso da Gamificação durante a Educação Básica e/ou na graduação, de acordo com a questão 3, mostra que apenas um discente, teve a vivência com metodologias que se envolve a Gamificação na Educação Básica.

Já em relação a experiência da Gamificação na Graduação, a questão 4, mostra que 17 discentes já tiveram disciplinas que fizeram uso da Gamificação.

Levando em consideração os dados da Graduação, observa-se que apenas 27,41% dos discentes tiveram contato com a Gamificação, isso vai ao encontro com o que Silva (2018) mencionou que a Gamificação é uma tendência a ser implementada no Ensino Superior, buscando o atendimento do perfil dos discentes do século XXI.

Ainda neste contexto, ao analisar as tendências tecnológicas educacional apresentada na Figura 1 (na seção dois), percebe-se a pesquisa de Pereira (2017) corrobora com os achados sobre a Gamificação, quando trata que será uma tendência

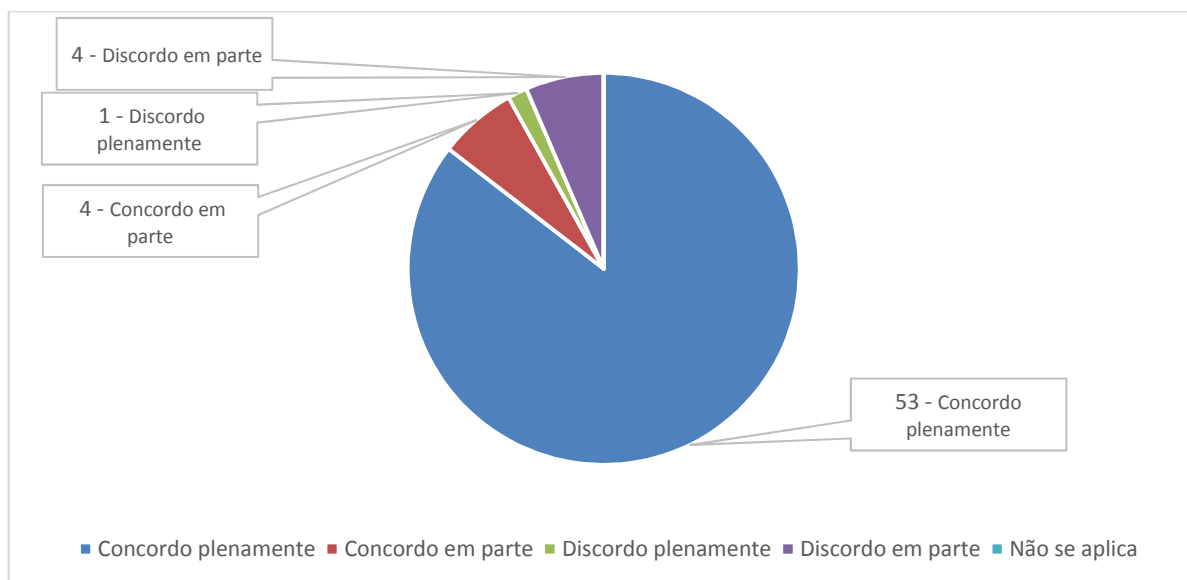
educacional nos próximos: 2 a 3 anos, ou seja, a partir do presente ano, a Gamificação passará estar presentes nas ementas educacionais. Assim, indo ao encontro da baixa taxa de discente que vivenciaram o uso da Gamificação antes de cursar a Pós-Graduação.

Buscando identificar a percepção dos discentes, sobre o uso da Gamificação no processo da aprendizagem, as questões de 5 a 15, apresentaram as evidências e aspectos necessários para fundamentação desta subseção.

Para Kapp (2012), a Gamificação é a utilização de elementos de games fora do contexto dos games, ou seja, para a sala de aula ou empresa, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, ajudar na resolução de problemas e favorecer aprendizagens.

A figura 4, mostra que 53 discentes concordam que Gamificação estimula o aprendizado, indo ao encontro pelo que foi apresentado por Schmitz, Klemke e Specht (2012), que afirmam que a Gamificação, contribui para o desenvolvimento do cognitivo e para a motivação do estudante.

Figura 4 - Gamificação enquanto estímulo na aprendizagem significativa



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Na mesma perspectiva, Werabh e Hunter (2013) defendem que o cérebro, precisa das experiências que os jogos oferecem, evidenciando assim contribuições para o desenvolvimento do cognitivo dos discentes. Assim, a proposta de Gamificação vai ao encontro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2007), que requerem uma prática voltada a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades

em relação a vida pessoal, coletiva e ambiental.

Neste sentido, a Gamificação pode contribuir para o desenvolvimento das competências através da experiência prática, onde envolve problemas e a busca pela resolução através dos saberes, conforme apresentado por Kuller e Rodrigo (2013).

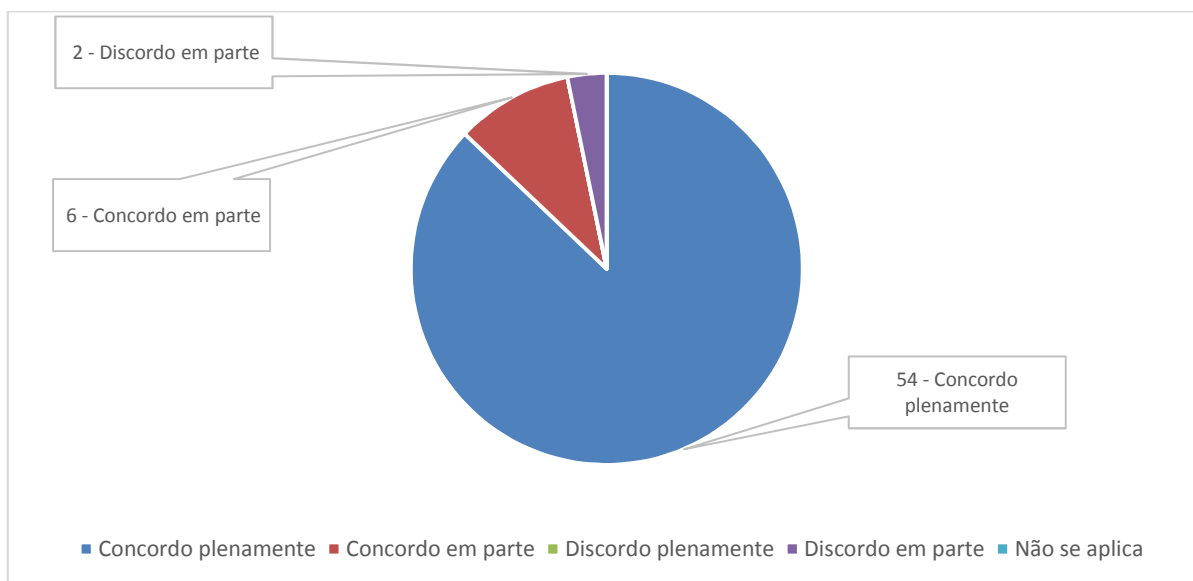
Dessa forma, ficou evidente que a Gamificação pode ser um recurso importante para o desenvolvimento da aprendizagem, comprovado pela satisfação de 85% dos discentes. Em contrapartida, 4 discentes concordam em parte, 4 discentes discordam em parte e apenas 1 discente discorda plenamente.

Para Severino (2009, p.126) “a habilidade de lidar com o conhecimento como ferramenta de intervenção no mundo natural e no mundo social é pré-requisito imprescindível para qualquer profissão, em qualquer área de atuação dos sujeitos humanos”. Enfim, o conhecimento mediado pelo docente, deve fazer sentido para o discente, explorando assim suas habilidades na busca de novos conhecimentos e desenvolvimento intelectual.

Quando indagados sobre o uso da Gamificação na aprendizagem, na disciplina “Simulação empresarial”, a Figura 5 mostra que 54 discente responderam que concordam plenamente, 6 discentes concordam em parte e 2 discentes discordam em parte. Os resultados corroboram com Zichermann e Cunningham (2011), quando abordam que o jogo busca envolver os usuários a resolver problemas, utilizando do pensamento e as mecânicas dos *games*, com isso, os discentes foram oportunizados a vivenciar a teoria e a prática.

Para os discentes que não concordaram plenamente, podemos relacionar com as variáveis abordadas por Toda, Valle e Isotani (2017), onde os discentes podem não ter compreendido as regras do jogo, focaram mais nas mecânicas, do que no conteúdo, que buscou ser repassado ou por não terem o domínio das tecnologias digitais.

Figura 5 - A disciplina de Gamificação e suas contribuições na relação de teoria e prática



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Assim, a metodologia estudada, pode não ser assertiva em sua totalidade, devido algumas restrições cognitivas de cada discentes, afinal, cada discente se desenvolve de uma maneira, dentro de suas condições intelectuais.

De acordo com a abordagem sócio interacionista compreende que o discente se constitui na relação social, nas ações partilhadas e mediadas pelo meio em que vive (LOPES, 2015). Por isso, o docente possui um papel fundamental no processo de construção de conhecimento, buscando desafiar os discentes e fazendo com que ele tenha consciência do desenvolvimento.

Contudo, cabe enfatizar que tanto a teoria quanto a prática são importantes no processo de ensino-aprendizagem, são elementos indissociáveis do processo pedagógico.

Ao se manifestarem em relação a disciplina de Gamificação, e se esta relaciona os conteúdos com as práticas profissionais de mercado, de acordo com o questão 7, 62 discentes responderam que concordam plenamente, ou seja, entendemos aqui os discentes sentem-se atraídos pelo processo gamificado, interessados e envolvidos, possibilitando uma experiência em uma empresa fictícia, com isso, os profissionais adquirem a expertise, para solucionar problemas e resolver conflitos, assim, indo ao encontro das competências exigidas para o Século XXI.

Parece ser muito significativo esse aspecto, onde 100% dos discentes

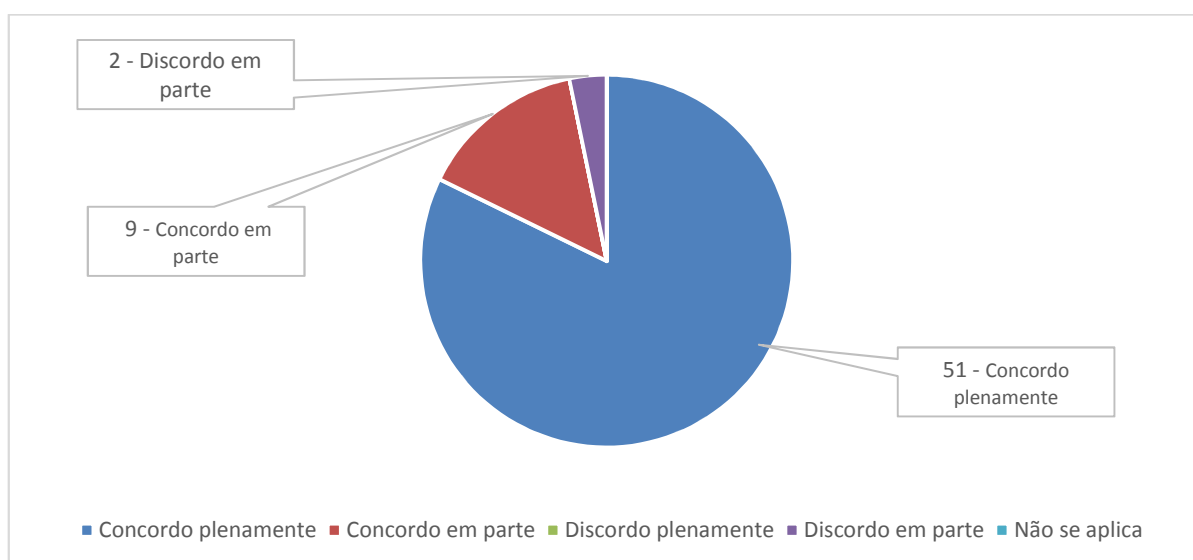
perceberem essa relação, afinal, nem sempre a metodologia possibilita um relacionamento direto com o mercado. Então, nessa oportunidade, a Gamificação, se mostra preparada para atender essa demanda, nos cursos de Ensino Superior.

“A Gamificação, quando estruturada adequadamente, pode ser utilizada para atingir uma ampla gama de resultados desejados”, conforme Lee e Hammer (2011, p. 2). Contudo, os profissionais precisam agir com eficácia, mobilizando e relacionando soluções inovadoras e assertivas, levando em consideração seus recursos intelectuais e emocionais para desenvolverem a competência ideal (PERRENOUD, 2013).

No que tange a percepção dos discentes em relação a comunicação do mediador/docente, se ela ocorreu de forma clara, durante a disciplina. De acordo com a Figura 6, 51 discentes responderam que concordam plenamente, 9 discentes concordam em parte e 2 discentes discordam em parte.

Buscando conhecer se a Gamificação estimulou o aprendizado, as evidências da Figura 4, constatou-se que 9 discentes não concordaram plenamente e na Figura 6, 11 discentes não concordaram plenamente, que a comunicação do mediador/docente ocorreu de forma clara. Para que ocorra uma aprendizagem significativa, a mediação do docente deve ser feita de forma clara e assertiva. Logo, se os discentes não compreenderam os elementos dos jogos regras, dinâmica, princípios e mecanismos Zichermann e Cunningham (2011), a atividade lúdica não atingirá seu propósito na totalidade.

Figura 6 - A comunicação entre mediador/docente e discentes



Fonte: dados da pesquisa (2020).

Isso mostra que o mediador precisa estar engajado com a disciplina e com os discentes, para não acarretar comportamentos indesejados pela falta de comunicação, causando uma frustração de não compreender e conseqüente não atingir os objetivos da atividade, ou seja, não influenciando os jogadores a participarem, causando esse declínio ou perda gradual da motivação e desempenho (SILVA, 2018).

Entretanto, vale enfatizar que 82% dos discentes consideram a comunicação e mediação de forma ativa. De acordo com Feuerstein (1996), o ser humano é um sistema aberto e permeável às mudanças, dependendo do docente para potencializar o aprendizado no qual estejam inseridos.

Quando indagados sobre a realização de feedback por parte do docente, durante o processo de Gamificação, na questão 9, demonstra que 58 discentes concordam plenamente e 4 discentes concordam em parte.

Percebe-se que nas quatro turmas das IES pesquisadas, o percentual de 93% o docente /mediador realizou *feedbacks* durante o processo gamificado. Portanto, essa mediação seguida de *feedbacks*, passa a ser elemento fundamental para o processo de ensino, quando o discente terá consciência sobre seu erro ou acerto, transformando assim o processo em aprendizagem significativa. Para Gomes (2002) o docente mediador tem como objetivo contribuir para o avanço no desenvolvimento dos discentes, estimular a curiosidade, possibilitando assim trocas no coletivo.

Dentro dessas perspectivas, a aula passa a ser mais dinâmica, levando o discente a refletir sobre os conhecimentos estudados, afinal, as metodologias ativas, nesse caso a Gamificação, têm seu caráter estimulador. Da qual, possibilita ao discente construir seu aprendizado.

Corroborando com isso, Zichermann e Cunningham (2011) descrevem que o envolvimento de qualquer público deve estar baseado em estruturas de recompensa, esforços e *feedbacks*, apoiadas por mecânicas e sistemáticas que potencializam o envolvimento do indivíduo.

Sobre o posicionamento dos discentes em relação a Gamificação enquanto recurso inovador, de acordo com a questão 10, percebe que 59 discentes concordam plenamente e somente 4 discentes concordam em parte.

Nessa questão, ficou evidente outro aspecto positivo, pois, 95% dos discentes estão satisfeitos com a metodologia de Gamificação aplicada na disciplina, e o consideram um recurso inovador.

Portanto, além do recurso ser inovador, faz se necessário que o docente

reinvente suas práticas metodológicas continuamente, criando assim “[...] possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos”, pois, “a inovação é uma questão de conhecimento” (TIDD, BESSANT E PAVITT, 2008, p. 35).

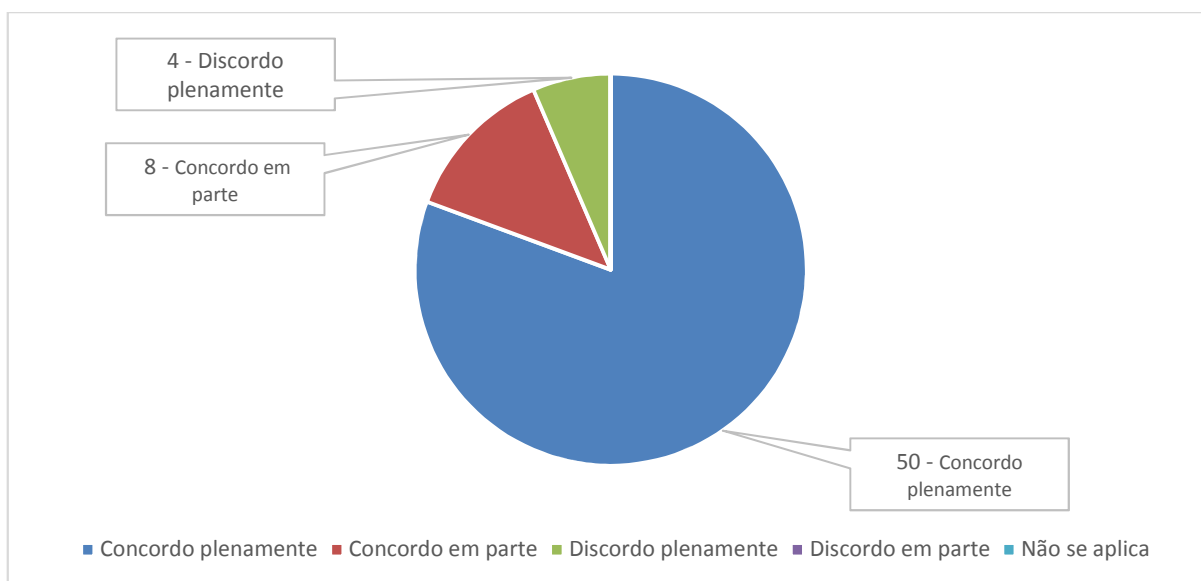
Tomando por referência essas colocações, Vygotsky (1991), também traz considerações pertinentes, “conjuguar os conhecimentos, registrá-los de forma organizada, compatibilizar com suas novas atribuições, são fatores que resgatam todo o conhecimento adquirido, detalhando a informação e possibilitando a elaboração de novos conceitos”.

Seguindo nessa direção, os discentes se sentem motivados ao realizarem as atividades com a Gamificação, com 50 discentes que concordam plenamente, 8 discentes concordam em parte e 4 discentes discorda plenamente. A proporção de 80% dos discentes concordam plenamente que a metodologia gamificada, contribui de forma significativa no processo de aprendizagem, fazendo com que os jogadores fiquem por horas, na busca pelo objetivo.

Respaldao “alguns dos princípios de aprendizagem que os jogos desenvolvem são: identidade, interação, produção, riscos, problemas, desafios e consolidação”, conforme destaca Tomolei (2017, p.149).

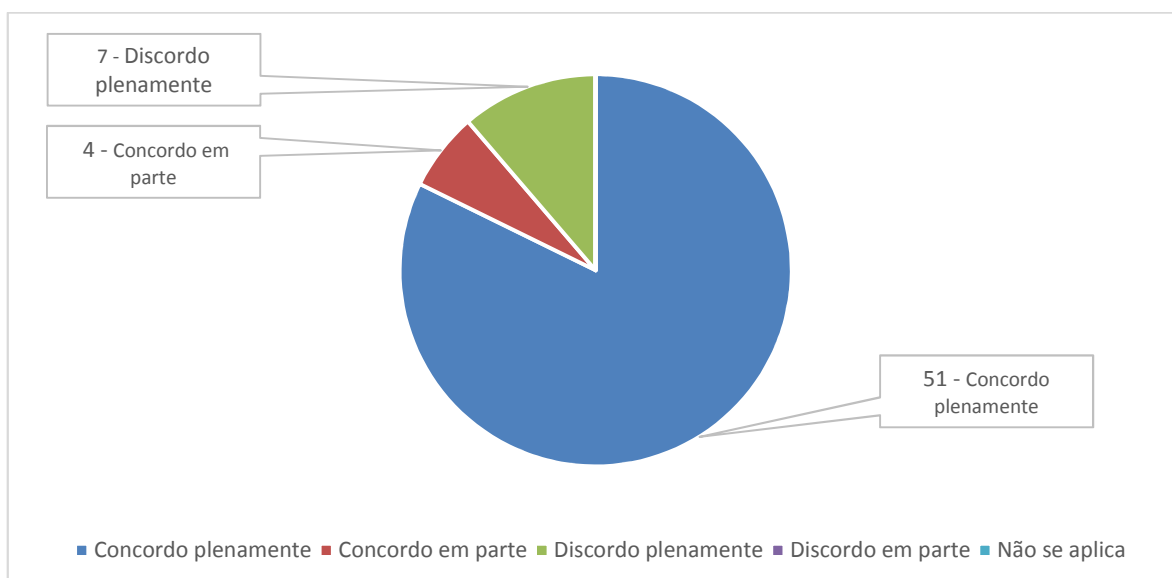
Contudo, a Gamificação, trata-se de um conceito do jogo como agente motivador da aprendizagem, trazendo um maior engajamento motivacional para os discentes (GARCIA, 2015). Por isso, nota-se que a motivação e engajamento são elementos essenciais para utilização das metodologias ativas.

Nesse contexto, constata-se que é importante a participação ativa na atividade gamificada, promover um ambiente estimulante ao discente, que para Moore (1989), acontece quando o discente, apesar de não se fazer presente no processo das discussões de atividades em grupo, aprende observando e interagindo silenciosamente, com a interação dos demais membros do grupo.

Figura 7 - Motivação por meio da Gamificação

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Instados a se manifestarem sobre metodologias tradicionais em relação gamificada, essas exigem mais trabalho em equipe e resolução de problemas que as demais. Nota-se que 51 discentes concordam plenamente, 4 discentes concordam em parte e 7 discentes discordam plenamente.

Figura 8 - Gamificação em relação as metodologias tradicionais

Fonte: dados da pesquisa (2020).

Percebe-se que 82% consideram que a metodologia gamificada, possibilita um trabalho em equipe, e facilita o desenvolvimento de resolução de problemas. Esses aspectos, fazem parte das competências e habilidades do Século XXI, ou seja, as

contribuições dessa metodologia, incentiva os discentes a se envolverem em desafios e proporem soluções inovadoras para alcançar os objetivos de aprendizagem (ROMERO *et al.* 2015).

As afirmações apresentadas pelo discentes revelam que há motivação dos discentes, quando se compara a sua motivação em aulas tradicionais, com aulas onde se utilizam jogos. Entende-se que os discentes demonstram atraídos pelo processo de Gamificação, que aconteceu nessa disciplina.

Em relação aos sete discentes que responderam que discordam plenamente, foi devido a possíveis dificuldades em lidar com as mídias digitais, preferindo as aulas expositivas.

E por último, indagou-se os discentes sobre a contribuição da Gamificação na articulação dos conhecimentos, habilidades e atitudes, da qual, faz parte da proposta pedagógica da IES pesquisada. Analisando a questão 13, os resultados demonstram que todos percebem a contribuição da metodologia utilizada, ou seja, 53 discentes concordam plenamente e 9 discentes concordam em parte.

Percebe-se uma relação direta da proposta pedagógica com a finalidade da Gamificação, no processo de ensino aprendizagem. Para Borin (1996) o jogo, passa a ter o caráter de material de ensino, quando considerado promotor do desenvolvimento da aprendizagem. Cabe considerar que a proposta pedagógica busca resultados de desempenho do discente em relação ao conhecimento, habilidades e atitudes desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem. Na qual, a teoria fará sentido, quando acionada pelo homem, na tentativa de resolver os problemas presentes pela prática. Nessa linha, Kuller e Rodrigo (2013) afirmam, que “o desenvolvimento de competência se dá na prática, em situações complexas, envolvendo problemas que exigem a mobilização e a busca de saberes para a sua resolução”.

Com as percepções dos discentes, evidenciou que vários fatores qualificam esse processo gamificado e bem aceito para as quatro turmas investigadas.

De acordo com Noleto e Oliveira (2019, p.442), destacam “[...] a intenção de formar profissionais mais sintonizados com a atual cultura empresarial, que visa aumentar à produtividade e ao empreendedorismo”. Por isso, a metodologia gamificada se aproxima da experiência do mundo corporativo, quando os discentes precisam desenvolver saberes e habilidades para a tomada de decisões, de uma forma interativa e colaborativa. Afinal, sabe-se que o conhecimento é reconhecido

como o “principal insumo da economia” (DIAS SOBRINHO, 2005, p.75).

4.4.3 Possíveis influências no processo de ensino aprendizagem

Buscando conhecer as influências da metodologia gamificada no processo de ensino e aprendizagem, foram coletados e tabulados os dados das entrevistas e questionários que tratavam das percepções de docentes e discentes.

Percebeu-se na aplicação da disciplina presencial, a expectativa e empolgação dos discentes em praticar o simulador, a possibilidade de gerenciar uma empresa fictícia em um ambiente competitivo, interativo e estimulando a tomada de decisões.

Essa percepção vai ao encontro dos que os docentes relataram sobre a experiência no trabalhar com a Gamificação, quando afirma D1 “[...] torna-se muito dinâmica e instiga o processo de raciocínio dos alunos e a reflexão sobre suas tomadas de decisões”; D2 “Foi bem produtiva”; D3 “estimulam a ação integrada entre o racional e o emocional, proporciona o crescimento profissional técnico e humano através de atividades lúdicas [...]”.

O mercado educacional necessita capacitar profissionais mais sintonizados com a cultura empresarial, que tem como objetivo melhorar a produtividade e empreendedorismo (NOLETO E OLIVEIRA, 2019). Portanto, cabe as IES de ensino, buscar melhorar e inovar os processos metodológicos, que visam atender as competências do mercado.

Segundo Nogaro e Battestin (2016, p. 362) a inovação na educação, “preocupa-se em buscar soluções diversas e refletir sobre que possibilidades existem e quais podem ser consideradas para uma decisão efetiva nas didáticas, metodologias e novas estratégias para cada perfil de aluno”. Nesse sentido, faz-se necessário uma reflexão na busca por metodologias ativas que desperte novos conhecimentos.

Outra evidência está relacionada a mediação como uma ação fundamental para potencializar o desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano no processo de aprendizagem. Para Gomes (2002) no processo de ensino, o docente necessita ser efetivo na mediação, organizar e orientar o processo de ensino e de aprendizagem dos discentes, onde o planejamento do “que ensinar”, “como ensinar” e “quando ensinar”.

Levando em consideração outro aspecto que comprovem o indício de influências da Gamificação, os docentes consideram que vivenciar na prática, qualifica o processo de aprendizagem. A prática é essencial para que o discente possa

assimilar o conteúdo ministrado pelo professor, e o jogo possibilita esta assimilação de uma forma facilitada em relação a outras disciplinas”. Segundo Lee e Hammer (2011, p. 2), afirmam que a Gamificação “quando estruturada adequadamente, pode ser utilizada para atingir uma ampla gama de resultados desejados”.

A Gamificação vai ao encontro das inovações tecnológicas educacionais, pois “a aprendizagem e a tecnologia têm muita coisa em comum, afinal ambas buscam simplificar o complexo” (ALVES, 2015, p.2). De acordo, com as percepções dos docentes eles reconhecem que é um recurso inovador, que contribui para o processo de aprendizagem, quando D3 [...] é urgente a necessidade do professor inovar, e a gamificação vem ao encontro disso, tem se mostrado uma empresa moderna, por oferecer diversos cenários de um sistema que muito se aproxima do cenário real, e uma empresa ágil [...].

Para Carbonell (2002, p. 19), enfatiza que “inovação é um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”.

Portanto, a Gamificação aplicada, proporciona aos discentes uma experiência significativa, para o desenvolvimento do ensino. Segundo Fardo (2013, p.78):

A gamificação se propõe a utilizar uma linguagem a qual os jovens já estão adaptados, a utilizar esses meios dentro dos ambientes de aprendizagem, sendo uma alternativa que leva em conta conhecimentos e habilidades dos indivíduos, adquiridos através das incontáveis horas de interação e aprendizagem no contexto dos games e da cultura digital.

Então, é necessário substituir os modelos tradicionais, por metodologias ativas, conforme Berbel (2011), elas são formas de desenvolver o processo de aprender, buscando utilizar de experiências reais ou simuladas.

A expectativa dos novos discentes, na busca pela formação acadêmica, exige competências e habilidades do século XXI, dessa forma, faz se necessários novos padrões no contexto educacional. A gamificação visa buscar resultados qualitativos dos jogadores, estimular a capacidade já existente em cada participante, buscando implementar e aprimorar o planejamento estratégico, incitar o pensamento criativo, permitir a observação de processos e melhorar o trabalho em grupo, onde seus desafios estimulam o aprendizado dos discentes e permitem que eles vivenciem assuntos e cenários do ramo empresarial, capacitando-os para a realidade do mercado de trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo objetivou analisar como a Gamificação enquanto recurso inovador, e as influências no processo de ensino aprendizagem, a partir das percepções de docentes e discentes do Ensino Superior Pós-graduação.

Para dar conta dessa proposta, foi necessário aprofundar a compreensão sobre as especificidades da metodologia, bem como levantar aspectos da institucionalização sobre o Ensino Superior, de modo a compreender como foi se evoluindo o processo de ensino aprendizagem.

Logo, pode-se dizer que os objetivos específicos propostos foram alcançados da seguinte forma:

1) Objetivo específico 1: Caracterizar o Ensino Superior. Esse objetivo foi alcançado quando foram analisados no campo teórico, a educação no ensino superior. Essa reflexão possibilitou evidenciar que as relações entre o contexto da educação superior e as exigências do sistema econômico vem influenciando no trabalho do docente, sendo necessário inovar suas metodologias.

2) Objetivo específico 2: Compreender o processo ensino aprendizagem e a Gamificação no contexto educacional. Esse objetivo foi alcançado com o estudo sobre o processo de ensino aprendizagem, cujos dados permitiram compreender princípios filosóficos e teóricos metodológicos; a metodologia de desenvolvimento de competências; e a metodologias de jogos no contexto educacional; no qual isso tudo, impulsionada em grande medida a aplicação de novas metodologias ativas- Gamificação, que vem constituindo um importante recurso, que visa atender as competências do século XXI, contribuindo assim para a melhor qualidade educacional.

3) Objetivo específico 3: Relatar o processo de aplicação da Gamificação na perspectiva dos docentes e discentes do Ensino Superior. Esse objetivo foi alcançado com a aplicação da Gamificação em quatro turmas, e os resultados produziu efeitos positivos ao identificar nas falas dos docentes e dos discentes, as evidências das potencialidades que a Gamificação contribuiu para relacionar teoria e prática, pois esses aspectos são inseparáveis, definindo-se e caracterizando-se sempre um em relação ao outro, afinal é no processo de aprendizagem que gera o desenvolvimento cognitivo. De acordo com Garcia (2015), a Gamificação é uma nova tendência metodológica na educação, com inserção das tecnologias de informação e de comunicação no contexto educacional. É fundamental que as IES busquem diferentes

metodologias ativas para compreender suas diferenças, especificidades e seus efeitos sobre o processo ensino-aprendizagem. Do mesmo modo, é importante um olhar cuidadoso sobre os métodos que estão aplicando nos cursos para atender as demandas que o mundo corporativo espera. Nesse viés, a Gamificação pode contribuir de forma significativa, pois proporciona aos discentes, a possibilidade de gerenciar uma empresa fictícia em um ambiente competitivo, interativo e estimulando a tomada de decisões.

4) Objetivo específico 4: Descrever as potencialidades da Gamificação no processo de ensino e aprendizagem. Esse objetivo foi alcançado quando os resultados mostram a necessidade de efetivas mudanças educacionais, utilizando novas práticas metodológicas e tecnológicas, novos espaços de conhecimentos, metodologias ativas e didáticas, que o discente construa seu próprio conhecimento, de forma que os interesse e envolva-os, durante a experiência educacional. Outro aspecto importante, é a mediação do docente diante dos recursos metodológicos, auxiliando e incentivando-os a resolverem problemas e encorajando-os a explorar possibilidades e soluções criativas com uso do conhecimento científico, estimulando o discente na conquista de sua autonomia intelectual.

Nesse cenário, os objetivos foram alcançados, mesmo com limitações de aplicar a pesquisa presencialmente, conforme estava previsto. Um dos fatores limitantes para esse trabalho foi a coleta de dados, quando em meio à Pandemia causada pelo Coronavírus (Covid-19) e em meio a quarentena e isolamento social previsto pelos Decretos do Estado de Santa Catarina nº 525 de 23 de março de 2020, nº 550 de 7 de abril de 2020, nº 554 de 11 de abril de 2020, nº 562 de 17 de abril de 2020 e nº 587 de 30 de abril de 2020 limitaram a coleta de dados presenciais, necessitando ser realizada, em grande parte, pelo aplicativo *WhatsApp* e *Google Docs*.

Pode-se afirmar que a ação gamificada é um recurso inovador e significativo na aprendizagem dos discentes. Próximo passo será apresentar para a coordenação dos cursos superiores da Instituição, sugerindo que seja implementado nos cursos superiores, como estratégia metodológica, para auxiliar o docente na prática, buscando a promoção do desenvolvimento cognitivo do discente e de habilidades, em um ambiente diferenciado, no qual a ação lúdica contribua para com novas aprendizagens significativas.

O tema de Gamificação não se esgota com essa pesquisa, sugere-se novos

temas para futuros estudos: (1) Realçar as implicações de metodologias ativas no trabalho docente; (2) Verificar as contribuições efetivas na melhoria da qualidade educacional; (3) Utilizar de metodologias ativas na promoção da formação crítica do discente do Ensino Superior.

Por fim, entende-se que nenhuma das possibilidades de análises foram esgotadas, visto que as técnicas possíveis dentro da Gamificação são inúmeras, novas possibilidades surgem continuamente na comunidade científica e comercialmente.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Flora. **Gamification - como criar experiências de aprendizagem engajadoras**. Um guia completo: do conceito à prática. 2ª ed. São Paulo: DVS, 2015.
- ALVES, Lynn; DINIZ, Marcelo; MINHO, Marcelle. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, Luciane (*et al.*) (Org.). **Gamificação na Educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.
- AZEVEDO, Sandson Barbosa; PACHECO, Veruska Albuquerque; SANTOS, Elen Alves dos. Metodologias Ativas no Ensino Superior: Percepção de docentes em uma Instituição Privada Do Distrito Federal. *Rev. Docência Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002573, 2019. Disponível em: <file:///C:/Users/Aluno/Downloads/2573-Texto%20do%20artigo-40831-3-10-20191129.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2020.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. ed., Lisboa, Portugal, 2009.
- BASTOS, C. C. **Metodologias ativas**. 2006. Disponível em: <http://educacaoemcine.blogspot.com.br/>. Acesso em: 14 março. 2019.
- BEPPU, Clóvis I. **Simulação em forma de “jogo de empresas” aplicada ao ensino da contabilidade**. São Paulo, Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade., FEA/USP, Dissertação de Mestrado, 1984.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun., 2011.
- BERNHEIM, Carlos Tünnermann; CHAUÍ, Marilena de Souza. Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior. Brasília: **UNESCO**, 2008.
- BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas Públicas por dentro**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2007.
- BOOCOOCK, S.S. SCHILD E. **Simulation Games in Learning**. Beverly Hills: Sage, 1968.
- BORIN, Júlia. **Jogos e resolução de problemas**: uma estratégia para as aulas de matemática. São Paulo: IME-USP; 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Escritos da Educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BOURDIEU, Pierre; BOLTANSKI, Luc. O diploma e o Cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: OLIVEIRA, João Ferreira de. ASSIS, Lúcia Maria de. A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 51-69, jan./abr.

2013.

BRASIL. **Decreto nº 8.621/1946**. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, 10 de janeiro de 1946.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm Acesso em: 22 abr. 2019.

_____. Congresso Nacional. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. **Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes)**. Brasília, 2004.

_____. **Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art.80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 24 de mar. 2019.

_____. **Portaria Normativa Nº 2**. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. Rio de Janeiro, MEC., 10 jan. 2007.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: matemática** /Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 2007.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior. **Instrumento de avaliação de cursos de graduação presencial e a distância**. Brasília, maio 2012.

BRASIL. **Decreto nº 9.235/17**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. Rio de Janeiro, 20 dez. 2017.

_____. Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)** Brasília, 2019. Disponível em: <<http://inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso 20 de mar. 2020.

CABRAL NETO, Antônio; RODRIGUEZ, Jorge. Reformas educacionais na América Latina: cenários, proposições e resultados. In: CABRAL NETO, Antônio; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; FRANÇA, Magna; QUEIROZ, Maria Aparecida de (Org.). **Pontos e contra-pontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Líber Livro, 2007

CARBONELL, Jaime. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARLSON; Missahauk. Introduction to Gaming: management decision simulations. New Your: John Wiley and Sons. Inc. 1972.

CARVALHO Breno. Gamificação: vivendo através de conceitos de jogos. **Jogos Digitais** Unicap. 27 set. 2009. Disponível em: <http://www.unicap.br/tecnologicos/jogos/?p=1050>. Acesso em: 19 abr. 2019.

CARVALHO, Marinilza Bruno de. **A inovação tecnológica em educação e saúde: um caminho promissor**. 2015. Disponível em: www.telessaude.uerj.br/resource/goldbook/pdf/41.pdf. Acesso em: 23 jul. 2019.

CRUZ, R.M.R. **Limites e possibilidades das tecnologias digitais na educação de jovens e adultos**. 2008. 162 f. Dissertação (mestrado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG. Belo Horizonte. 2008.

D'AMBROSIO, Ubiratan. **Educação matemática: Da teoria à prática**. – 23ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2012.

DEBALD, B. S. A docência no ensino superior numa perspectiva construtivista. **Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais No Brasil**. Cascavel, 2003.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5ª ed. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação da educação superior: regulação e emancipação. **Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior**, Campinas, SP, Ano 8, v. 8, n. 2, p. 31-47, 2003.

_____. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FARDO, Marcelo Luís. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, 2013.

FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). **Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FEUERSTEIN, R. **Teoria de la modificabilidad cognitiva estructural**. In R. Feuerstein. *Es modificable la inteligencia?* Madrid: Bruño. 1997.

FLEURY, Maria Tereza Leme. FLEURY, Afonso. **Desenvolver competências e gerir conhecimentos em diferentes arranjos empresariais**. In: Fleury, Maria Tereza Leme; OLIVEIRA JR, Moacir de Miranda (Org.). *Gestão estratégica do conhecimento: integrando aprendizagem, conhecimento e competências*. São Paulo: Atlas, 2001.

FORTUNA, T. R. Jogo em aula: recurso permite repensar as relações de ensino aprendizagem. **Revista do Professor**, Porto Alegre, v. 19, n. 75, p. 355-381, 2003.

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e a construção democrática no Brasil: da ditadura civil-militar à ditadura do capital. *In: FÁVERO, Osmar; SEMERARO, Giovanni (Orgs.). Democracia e construção do público no pensamento educacional brasileiro*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**/Uwe Flick; tradução: Magda Lopres; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

GADOTTI, Moacir. **Diálogo e conflito, pensamento e ação: uma perspectiva freireana no século XXI**. In: Seminário Internacional, Valência, 2001.

GARCIA, Adriana. **Gamificação como prática pedagógica docente no processo ensino e aprendizagem na temática da inclusão social**. Dissertação. 2015. 91 f. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Londrina, 2015.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GODOY, Arilda Schmidt *et al.* O desenvolvimento de competência de alunos formandos do curso de Administração: um estudo de modelagem de equações estruturais. **Revista de Administração da USP**, São Paulo, v. 44, n.3, p. 265- 278, jul./ago./set. 2009.

GOMES, Alfredo Macedo. Política de avaliação da educação superior: controle e massificação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 277-300, set, 2002.

GOMES, Cristiano Mauro Assis. **Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GRAMIGNA, Maria Rita. **Jogos de Empresa**. 2ª ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

GUIMARÃES, Milla Lúcia Ferreria, CITTADIN, Andreia, GIASSI, Dourival, GUIMARÃES FILHO, Leopoldo Pedro, BRISTOT, Vilson Menegon. Reflexos do uso de metodologias ativas no ensino da contabilidade de custos. **ABCustos**, São Leopoldo, v. 11, n.3, p. 60-84. Set./dez.2016

HERMANN, Nadja. Phronesis: a especificidade da compreensão moral. In.: **Educação**, Porto Alegre/RS, v. 30, n. 2, p. 365-376, maio/ago., 2007.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens**: o jogo como elemento da cultura. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

KAMII, Constance. **A criança e o número**: Implicações educacionais da teoria de Piaget para a atuação com escolares de 4 a 6 anos / Constance Kamii; tradução: Regina A. de Assis. – 11ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 1990.

KAPP, Karl M. **The Gamification of Learning and Instruction**: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer, 2012.

KENSKY, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. 8ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2012.

KÜLLER, José Antonio; RODRIGO, Natalia de Fátima. **Metodologia de desenvolvimento de competências**. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 2013.

LEE, Joey. HAMMER, Jessica. **Gamification in education**: What, how, why bother?. Academic exchange quarterly, v. 15, n. 2, p. 146, 2011.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LIMA, Licínio C.; AZEVEDO, Mário Luiz Neves de; CATANI, Afrânio Mendes. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. **Avaliação**, Campinas/SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LIÑAN, Márcia Boen Garcia. O Valor do Diploma. 2008. Disponível em: <http://www.sbneurociencia.com.br/profamarcia/artigo6.htm> Acesso em: 04 Dez. 2019.

LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>. Acesso em: 25 set. 2019.

LOPES, Rui Pedro, MESQUITA, Cristina. Gamificação: uma experiência pedagógica no ensino superior. **Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior – CNaPPES**. Leira, p. 73-80, 2015.

LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas / Menga Lüdke, Marli E.D.A. André. – São Paulo: EPU, 1986.

MARQUES, Waldemar. Brasil, terra de contrastes. **Avaliação**, Campinas/SP, v. 19, n. 3, p. 749-771, 2014. Disponível em: Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-40772014000300011&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em: 26 jul. 2018.

MARQUES Fº, P. A. (2001) Jogos de Empresas: uma estratégia para o ensino de gestão e tomada de decisão. São Paulo. 175 p. **Dissertação**- Mestrado em

Engenharia de Produção- Universidade Paulista, Campus Bacelar.

MATTAR, João. **Design educacional: educação a distância na prática**. 1. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2014.

MCGONIGAL, Jane. **A Realidade em Jogo**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.5, n.13, p. 7-47, 1991.

MESSINA, Graciela. **Mudança e inovação educacional**: notas para reflexão. Cadernos de Pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n 114, p. 225-233, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742001000300010&script=sci_abstract&lng=pt. Acesso em: 12 jan., 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. 31ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MORAN, José. **O que é educação à distância**. São Paulo: USP, 2009. Disponível em: <<http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>>. Acesso em: 12 de abril de 2020.

NOGARO A. BATTESTIN C. Sentidos e contornos da inovação na educação. Revista: **HOLOS**, ano 32 p.357-372. mar. 2016.

NOLETO, Sylvana de Oliveira. OLIVEIRA, João Ferreira. Estado, Educação Superior e universidade no Brasil: processos de reconfiguração em tempos de reestruturação do capital. **RBPAE**, v. 35, n. 2, p. 427 - 446, mai./ago. 2019.

OLIVEIRA, João Ferreira de. ASSIS, Lúcia Maria de. A avaliação da educação superior no contexto das reformas e políticas educacionais. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 19, n. 38, p. 51-69, jan./abr. 2013.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 3. ed. revista e ampliada. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 2010.

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto Alegre: Artmed, 2011.

PAZ, Blanca Merino de. **GAMIFICATION**: A tool to improve Sustainability. Manchester, Efforts. 2013. 184 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências, University Of, Manchester, 2013.

PEREIRA, Teresa Avalos. Inovações tecnológicas que influenciarão o mundo acadêmico nos próximos anos. Revista de Iniciação Científica, Tecnológica e Artística Edição Temática em Tecnologia Aplicada Vol. 6; nº 4, abril de 2017, São

Paulo: Centro Universitário Senac. Disponível em:
<<http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistainiciacao/wp-content/uploads/2017/04/1-207.pdf>> Acesso em: 28 mar. 2020.

PERRENOUD, Philippe. **Desenvolver competências ou ensinar saberes?** 1. ed. Penso, 2013.

_____. **Epistemologia genética**. Petrópolis: Vozes, 1973.

PIAGET, Jean. **Psicologia e Pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1970.

PRENSKY, Marc. **Aprendizagem baseadas em jogos digitais**. São Paulo: Editora Senac, 2012.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

RIBAS, C. C. C. FONSECA, R. C. V. da. Manual de Metodologia: OPET. Curitiba: 2008. Disponível em:
http://www.opet.com.br/biblioteca/PDF's/MANUAL_DE_MET_Jun_2011.pdf. Acesso em: 12 set. 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RIFKIN, Jeremy. **A era do acesso**. São Paulo: Makron Books, 2001.

ROMERO, Margarida; USART, Mireia; OTT, Michela. Os jogos sérios podem contribuir para o desenvolvimento e manutenção das habilidades do século XXI? *Games and Culture*, v. 10, n. 2, p. 148–177, 2015.

ROMERO, Margarida. Habilidades para o século XXI. 2016. Disponível em:
<<https://margaridaromero.me/2016/02/13/competences-du-21e-siecle/>>. Acesso em: 06. Dez. 2019.

SAVIANI, Demerval. **A Política Educacional no Brasil**. In: STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) *Histórias e Memórias da Educação no Brasil*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. A Filosofia da Educação e o problema da inovação em educação. In: GARCIA, W.E. (Org.) **Inovação educacional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1980.

SCHMITZ, Birgit; KLEMKE, Roland; SPECHT, Marcus. Effects of mobile gaming patterns on learning outcomes: a literature review. p. [S.I.], *Journal Technology Enhanced Learning*, 2012.

SENAC. **Concepções e princípios**. Rio de Janeiro, Departamento Nacional, 2015.

_____. **Diretrizes da educação profissional do Senac**. Rio de Janeiro,

Departamento Nacional, 2014.

_____. **Modelo Pedagógico Nacional**. Rio de Janeiro: Departamento Nacional Senac, 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Docência Universitária: A Pesquisa como Princípio pedagógica. **Revista @mbienteeducação**, v. 2, n.1, 2009.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

QUEM SOMOS: Um pouco sobre a Simulare. **Simulare**, 2019. Disponível : <<https://simulare.com.br/jogos-empresariais-simulare-quem-somos/>>. Acesso em: 07, set. 2019.

SILVA, João Batista da. ANDRADE, Maria Helena. OLIVEIRA, Rannuely Rodrigues de. SALES, Gilvandenys Leite. ALVES, Francisco Regis Vieira. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. *Revista Thema*, n. 2, v. 15, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci-edu/v17n1/05.pdf> Acesso em: 18 abr. 2020.

SILVA, Lúcio de Souza. Schumpeter: desenvolvimento por meio da inovação. 2019. Disponível em: <http://via.ufsc.br/schumpeter-inovacao/> .Acesso em: 03 Nov. 2019.

SILVA, Uilcleides Braga da. BRUNI, Adriano Leal. O que me ensina a ensinar? Um estudo sobre fatores explicativos das práticas pedagógicas no ensino de contabilidade. **Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade**, p.214-230. 2017.

SOBRE O SENAC- SC. **Portal Senac Santa Catarina**. 2017. Disponível : <<https://portal.sc.senac.br/portal/site/institucional/sobre-o-senac/sc>>. Acesso em: 07, out. 2019.

SOUSA, Sandra Zákia Lian de; OLIVEIRA, Romualdo Portella de. Políticas de avaliação da educação e quase Mercado no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 84, p.873- 895, set. 2003.

SOUZA, Ana Maria Martins de. DEPRESBITERIS, Léa. MACHADO, Osny Telles Marcondes. **A Mediação como princípio educacional** – bases teóricas de Reuven Feuerstein. São Paulo, Editora Senac. São Paulo, 2004.

TIDD, Joe. BESSANT, John. **Gestão da Inovação**. 5. Ed. Porto Alegre: Bookman, 2008.

TOMOLEI, Bianca Vargas. A Gamificação como Estratégia de Engajamento e Motivação na Educação. **Revista científica de educação a distância**, Rio de janeiro, v. 7, n. 2, 2017.

TRINDADE, Helio. **Universidade em perspectiva: sociedade, conhecimento e poder.**; Caxambu: Anped, 1998.

VIANNA, Ysmar *et al.* **Gamification** Inc.: Como reinventar empresas a partir de jogos. Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERBACH, Kevin. HUNTER, Dan. “**For The Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**”. Filadélfia, Pensilvânia: Wharton Digital Press, 2012.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. For the win: how game thinking can revolutionize your business. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

ZANTEN, Van Angès. Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização. **Perspectiva**: Florianópolis, v.22, n.01, p.25-45, jan/jun. 2004.

ZICHERMANN, Gabe. CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design**. O'Reilly Media, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A - ENTREVISTA DOCENTE - D1

Prezado docente,

Convidamos você a responder as questões referentes a disciplina de Jogos Empresariais - SIMULARE, da pós-Graduação do SENAC. Sua contribuição é fundamental para que possamos qualificar o processo de ensino e aprendizagem da qual estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado.

Questões

1.	Quanto tempo você atua como docente no Ensino Superior? 10 anos
2.	Como foi a experiência em trabalhar a Gamificação na Pós-Graduação? É uma disciplina que gosto muito de trabalhar porque torna-se muito dinâmica e instiga o processo de raciocínio dos alunos e a reflexão sobre suas tomadas de decisões.
3.	Quanto tempo você trabalha com a Gamificação (Simulare)? 7 anos
4.	Na sua percepção, quais são os desafios para lecionar nos dias atuais? Manter a atenção dos alunos e concentração no conhecimento que está sendo repassado. Com a alta conexão e o acesso a internet a distração torna-se um desafio, pois o aluno precisa ser muito disciplinado para não se distrair durante as aulas com conteúdo que não estão relacionados a mesma.
5.	Você faz uso de recursos/ferramentas didáticas como auxílio no processo de ensino aprendizagem? Se sim, cita-as. Sim. Continuamente nesta disciplina trago as situações das tomadas de decisão e os resultados delas para o cotidiano das empresas atuais, buscando realizar a conexão entre o mundo virtual (jogo) e o ambiente empresarial. Em outras disciplinas trabalho com metodologias ativas como resolução de problemas, sala de aula invertida e atividades práticas.
6.	No que se refere ao uso da gamificação para a aprendizagem, nessa disciplina, esta contribuiu para relacionar teoria e prática? Qual sua percepção em relação a isso? Contribui muito. A disciplina proporciona que o aluno conecte os conteúdos aprendidos por vezes somente teoricamente durante sua formação de forma prática, e proporciona que ele interprete as consequências de sua tomada de decisões.
7.	Você considera que a Gamificação, pode vir a contribuir de forma significativa na proposta pedagógica e assim auxiliar o processo de ensino aprendizagem? Sim, pelo motivo acima que mencionei.
8.	Relate abaixo os pontos que considera positivos na utilização da gamificação como recurso metodológico? O processo de aprendizagem aprender fazendo torna-se o principal ponto positivo. A prática é essencial para que o aluno possa assimilar o conteúdo ministrado pelo docente, e o jogo possibilita esta assimilação de uma forma facilitada em relação a outras disciplinas.
9.	Relate abaixo os pontos que considera negativo na utilização da gamificação como recurso metodológico? Não observo nenhum ponto negativo.
10.	Qual sua percepção em relação aos discentes, ao utilizar a Gamificação como recurso, teve participação esperada? O feedback dos alunos nas avaliações da disciplina (sugiro consultar se possível) sempre é positivo. Observo que eles se mantem atentos e imersos no jogo, buscando alcançar o melhor resultado e entender onde estão errando na gestão das empresas.
11.	Qual sua percepção em relação às turmas que lecionou, considera um recurso inovador importante? Sim, pelos mesmos motivos acima mencionados, a receptividade dos alunos é muito alta.
12.	Você indicaria para a instituição de ensino que atua, que seja implementado como estratégia nas turmas de graduação? Sim e já indiquei e usamos nas IES que eu atuo como docente na graduação (curso de administração e ciências contábeis).

Registre aqui algum comentário que você considera importante e não foi abordado nesse questionário.

Agradeço a sua colaboração!

APÊNDICE B - ENTREVISTA DOCENTE – D2

Prezado docente,

Convidamos você a responder as questões referentes a disciplina de Jogos Empresariais - SIMULARE, da pós-Graduação do SENAC. Sua contribuição é fundamental para que possamos qualificar o processo de ensino e aprendizagem da qual estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado.

Questões

1. Quanto tempo você atua como docente no Ensino Superior? 16 anos
2. Como foi a experiência em trabalhar a Gamificação na Pós Graduação? Foi bem produtiva.
3. Quanto tempo você trabalha com a Gamificação (Simulare)? 2 anos e 6 meses
4. Na sua percepção, quais são os desafios para lecionar nos dias atuais? Incluir desafios no processo de aprendizagem de modo significativo
5. Você faz uso de recursos/ferramentas didáticas como auxílio no processo de ensino aprendizagem? Se sim, cita-as. Sim. Construção de planilhas de verificação. Desenvolvimento de estratégias a partir das análises. Construção de reuniões de tomada de decisão gerencial (ppt).
6. No que se refere ao uso da gamificação para a aprendizagem, nessa disciplina, esta contribuiu para relacionar teoria e prática? Qual sua percepção em relação a isso? Sim. Os acadêmicos puderam vivenciar o processo de análise e tomada de decisão estratégica.
7. Você considera que a Gamificação, pode vir a contribuir de forma significativa na proposta pedagógica e assim auxiliar o processo de ensino aprendizagem? Certamente, pois podemos trazer diversas situações problema de modo a contextualizar e construir as analogias.
8. Relate abaixo os pontos que considera positivos na utilização da gamificação como recurso metodológico? Desenvolvimento do senso crítico, tomada de decisão, trabalho em equipe, liderança, comunicação.
9. Relate abaixo os pontos que considera negativo na utilização da gamificação como recurso metodológico? Por enquanto nada observado.
10. Qual sua percepção em relação aos discentes, ao utilizar a Gamificação como recurso, teve participação esperada? Sim, percebo que a maior dificuldade é a aplicação dos conceitos teóricos na vivência da gamificação, uns mais, outros menos.
11. Qual sua percepção em relação às turmas que lecionou, considera um recurso inovador importante? Certamente. Necessário.
12. Você indicaria para a instituição de ensino que atua, que seja implementado como estratégia nas turmas de graduação? Com certeza.

Registre aqui algum comentário que você considera importante e não foi abordado nesse questionário.

Agradeço a sua colaboração!

APÊNDICE C - ENTREVISTA DOCENTE – D3

Prezado docente,

Convidamos você a responder as questões referentes a disciplina de Jogos Empresariais - SIMULARE, da pós-Graduação do SENAC. Sua contribuição é fundamental para que possamos qualificar o processo de ensino e aprendizagem da qual estou desenvolvendo a pesquisa de mestrado.

Questões

1.	Quanto tempo você atua como docente no Ensino Superior? 12 anos
2.	Como foi a experiência em trabalhar a Gamificação na Pós Graduação? Sempre é incrível, pois os Jogos Empresariais estimulam a ação integrada entre o racional e o emocional, proporciona o crescimento profissional técnico e humano através de atividades lúdicas. As atividades desenvolvidas nos jogos estimulam os participantes à cooperação, iniciativa, integração entre o grupo, flexibilidade, motivação, desenvolvimento da comunicação, relação interpessoal e a visão sistêmica. Acima de tudo não se deixar vencer pelos obstáculos sempre buscando uma nova estratégia para vencer os mesmos. Despertando vários sentimentos que antes alguns participantes desconheciam ou até mesmo, não expressavam. Sentimentos tais como: espírito de grupo, vontade de vencer, espírito de liderança, tomada de atitude, ansiedade e comprometimento. Para tal desenvolvimento o sistema de simulação empresarial foi importantíssimo, adequando-se perfeitamente a proposta da Faculdade, acredito que a parceria será longa.
3.	Quanto tempo você trabalha com a Gamificação (Simulare)? 6 anos
4.	Na sua percepção, quais são os desafios para lecionar nos dias atuais? Os desafios são inúmeros, principalmente em se tratando da nova geração. Jovens sem perspectivas, ficam o tempo todo no celular, falta comprometimento, responsabilidade. Por isso, faz-se necessário inovar sempre nas aulas.
5.	Você faz uso de recursos/ferramentas didáticas como auxílio no processo de ensino aprendizagem? Se sim, cita-as. Utilizo inúmeras ferramentas, tais como metodologias ativas, kahoot, google for education, edupulses, teams... enfim, todas essas ferramentas contribuem para prender a atenção dos alunos e assim acontecer a aprendizagem efetiva, pois elas são necessárias e é urgente que o professor saia do ensino tradicional.
6.	No que se refere ao uso da gamificação para a aprendizagem, nessa disciplina, esta contribuiu para relacionar teoria e prática? Qual sua percepção em relação a isso? Comecei a utilizar o jogo de empresas na graduação no ano de 2015- 1 na Faculdade onde leciono. E trabalhar com esse Simulador está trazendo muitos aprendizados para meus alunos. Pois através do Simulador eles têm a capacidade de unir a teoria adquirida na Faculdade à prática. Com isso as aulas se tornam mais dinâmicas com os alunos envolvidos em todo o processo. Sempre na busca de melhores resultados a cada decisão e estratégias utilizadas, fazendo com que eles desenvolvam capacidades de liderança diante das tomadas de decisões e como consequência de toda essa dinâmica também criando o espírito de competição.
7.	Você considera que a Gamificação, pode vir a contribuir de forma significativa na proposta pedagógica e assim auxiliar o processo de ensino aprendizagem? Sem dúvida alguma, é uma estratégia excelente, proporciona uma revisão de conhecimento, desenvolve muitas habilidades e atitudes nos alunos, de modo prático, inovador e interativo. Ou seja, a gamificação traz benefícios inúmeros benefícios que vão ao encontro do perfil de conclusão dos nossos cursos, em se tratando de minha experiência, é possível afirmar que tivemos um significativo aumento nas habilidades dos nossos alunos, disponibilizando-o para o mercado de trabalho como um profissional de alto desempenho.

8. Relate abaixo os pontos que considera positivos na utilização da gamificação como recurso metodológico? Utilizar o simulador tem sido ótimo pois os alunos aprendem realmente como funciona a dinâmica do mercado. Eles têm possibilidade de simular, analisar e modificar decisões conhecendo os seus efeitos sobre o resultado da empresa, o que é fantástico, pois, abre muitas possibilidades de atuação. O sistema está sempre recebendo melhorias e ficando mais amigável e eficiente. Os alunos, por sua vez, aprovam as ferramentas e ficam ansiosos para conhecer o resultado das suas decisões por isso considero-o uma ótima ferramenta para materializar os conteúdos para os alunos propiciando a relação entre teoria e prática.
9. Relate abaixo os pontos que considera negativo na utilização da gamificação como recurso metodológico? Impossível não dar certo esse recurso, toda instituição e professor se adaptará facilmente.
10. Qual sua percepção em relação aos discentes, ao utilizar a Gamificação como recurso, teve participação esperada? A experiência é sempre excepcional, ou seja, a cena se repete em diferentes instituições, cursos e regiões. Todos nossos alunos ficam maravilhados com a ferramenta, pois, o jogo é fácil de operar, dinâmico e envolvente, por isso, já por várias vezes os alunos, por iniciativa deles, ficaram após a aula trabalhando no jogo. Muitas vezes os alunos ficam eufóricos e os feedback sempre são os melhores.
11. Qual sua percepção em relação às turmas que lecionou, considera um recurso inovador importante? Sem dúvida, como comentei acima, é urgente a necessidade do professor inovar, e a gamificação vem ao encontro disso, tem se mostrado uma empresa moderna, por oferecer diversos cenários de um sistema que muito se aproxima do cenário real, e uma empresa ágil no meu atendimento como moderador. Os jogos promovem um ambiente de aprendizado único em nossos cursos de Pós graduação. Os alunos se defrontam com a metodologia learning by doing e aprendem a se posicionar gerencialmente praticando o processo de tomada de decisão. Consideramos o discernimento como competência chave a um gestor. E aprender a decidir corretamente, nos mais variados cenários, capacita os nossos alunos a enfrentar os desafios inerentes a alta gerência no mercado de trabalho.
12. Você indicaria para a instituição de ensino que atua, que seja implementado como estratégia nas turmas de graduação? Utilizo esta solução em turmas de pós-graduação do SENAC e em turmas de último período de administração, o feedback dos alunos e da coordenação são os melhores possíveis! Percebemos que através deste sistema podemos oferecer um projeto integrador e multidisciplinar, preparando nossos alunos de uma forma muito mais eficaz para o mercado de trabalho.

Registre aqui algum comentário que você considera importante e não foi abordado nesse questionário.

Agradeço a sua colaboração!

APÊNDICE D - QUESTIONÁRIO E TABULAÇÃO DISCENTES

Convidamos você a responder as questões referentes a disciplina de Jogos Empresariais - SIMULARE. Sua contribuição é fundamental para que possamos qualificar o processo de ensino e aprendizagem da qual estou desenvolvendo minha pesquisa de mestrado.

	Questões	Respostas	Quantidade de Respostas
1	Sexo	Masculino	25
		Feminino	37
2	Idade	De 20 a 25 anos	10
		De 26 a 30 anos	31
		De 31 a 35 anos	10
		De 36 a 40 anos	8
		A partir de 41 anos	3
3	Durante a Educação Básica, foi utilizado algum tipo de Gamificação para estimular o seu aprendizado?	Sim	1
		Não	61
4	Durante a sua Graduação, você vivenciou a Gamificação para estimular o seu aprendizado?	Sim	17
		Não	45
5	Na sua percepção, a Gamificação estimulou o seu aprendizado de forma significativa?	Concordo plenamente	53
		Concordo em parte	4
		Discordo plenamente	1
		Discordo em parte	4
		Não se aplica	0
6	No que se refere ao uso da Gamificação para a aprendizagem da disciplina "Simulação empresarial", contribuiu para relacionar teoria e prática?	Concordo plenamente	54
		Concordo em parte	6
		Discordo plenamente	0
		Discordo em parte	2
		Não se aplica	0
7	Relaciona os conteúdos da disciplina- Gamificação, com as práticas profissionais de mercado?	Concordo plenamente	62
		Concordo em parte	0
		Discordo plenamente	0
		Discordo em parte	0
		Não se aplica	0
8	A comunicação com o professor mediador aconteceu de forma clara?	Concordo plenamente	51
		Concordo em parte	9
		Discordo plenamente	0
		Discordo em parte	2
		Não se aplica	0
9	O professor mediador realizou feedbacks (orientações), durante o processo de aplicação de Gamificação?	Concordo plenamente	58
		Concordo em parte	4
		Discordo plenamente	0
		Discordo em parte	0
		Não se aplica	0
10	Você considera a Gamificação um recurso inovador?	Concordo plenamente	59
		Concordo em parte	3
		Discordo plenamente	0
		Discordo em parte	0
		Não se aplica	0
11	Você se sente mais motivado ao realizar as atividades, por meio da Gamificação?	Concordo plenamente	50
		Concordo em parte	8
		Discordo plenamente	4
		Discordo em parte	0
		Não se aplica	0
12	Você considera que o Gamificação exige mais trabalho em equipe e resolução de problemas, de que outras formas de aprendizagem tradicionais?	Concordo plenamente	51
		Concordo em parte	4
		Discordo plenamente	7
		Discordo em parte	0
		Não se aplica	0
13	A Gamificação contribuiu para articular os Conhecimentos, Habilidades, Atitudes/Valores - CHA?	Concordo plenamente	53
		Concordo em parte	9
		Discordo plenamente	0
		Discordo em parte	0
		Não se aplica	0