



INSTITUTO FEDERAL BAIANO – IF BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA

LARISSA DE QUEIROZ SANTOS

EMBARQUE NESSA TRIP: GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE DISCENTES DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO

Catu
2023

LARISSA DE QUEIROZ SANTOS

**EMBARQUE NESSA TRIP: GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA
PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE DISCENTES DO ENSINO
MÉDIO INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, ofertado pelo Instituto Federal Baiano *Campus* Catu, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana
Co-orientador: Prof. Dr. Gilvan Martins Durães

Catu
2023

S237e Santos, Larissa de Queiroz
Embarque nessa TriP: gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do ensino médio integrado no Instituto Federal Baiano/ Larissa de Queiroz Santos.– Catu, Ba, 2023.
269 p.; il.: color.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana.

Coorientador: Prof. Dr. Gilvan Martins Durães.

1. Atendimento pedagógico. 2. Gamificação. 3. Educação profissional. 4. Moodle. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. II. Santana, Camila Lima Santana e (Orient.). III. Durães, Gilvan Martins (Coorient.). IV. Título.

CDU: 371.695

LARISSA DE QUEIROZ SANTOS

**EMBARQUE NESSA TRIP: GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano *Campus* Catu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 31 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
Orientadora

Prof. Dr. Gilvan Martins Durães
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
Co-orientador

Prof. Dr. Handherson Leylton Costa Damasceno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambuco – IFSERTÃO-PE
Membro externo

Profa. Dra. Jocelma Almeida Rios
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Membro externo

Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Membro externo

LARISSA DE QUEIROZ SANTOS

**EMBARQUE NESSA TRIP: GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O
ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE DISCENTES DO ENSINO MÉDIO
INTEGRADO NO INSTITUTO FEDERAL BAIANO**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal Baiano *Campus* Catu, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 31 de outubro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
Orientadora

Prof. Dr. Gilvan Martins Durães
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano
Co-orientador

Prof. Dr. Handherson Leylton Costa Damasceno
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambuco – IFSERTÃO-PE
Membro externo

Profa. Dra. Jocelma Almeida Rios
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA
Membro externo

Profa. Dra. Mary Valda Souza Sales
Universidade do Estado da Bahia – UNEB
Membro externo

Dedico este trabalho à colega de turma Elidineide Maria dos Santos, que partiu prematuramente e não conseguiu realizar em vida o sonho de concluir sua pesquisa de mestrado, e a todas as pessoas que tiveram as vidas e sonhos interrompidos pela negligência na gestão da pandemia de Covid-19 no Brasil. Vocês não serão esquecidos/as.

AGRADECIMENTOS

O tão sonhado acesso ao mestrado chegou para mim no momento em que a minha geração vivia sua maior crise e sua missão mais importante: sobreviver a uma pandemia. Foram muitos desafios e outros tantos aprendizados que vão muito além de qualquer itinerário formativo acadêmico.

Nesse percurso, a presença e apoio de muitas pessoas foi fundamental para que eu conseguisse alcançar cada *check-point* que me conduziu ao apogeu do que eu gosto de pensar como a minha jornada da heroína nessa campanha em primeira pessoa, para não fugir da linguagem dos jogos, que permeia minha própria identidade, assim como é o mote para este trabalho.

Como não poderia ser diferente, começo agradecendo a minha mãe, Luzia, com quem dividi as dores, medos, angústias, desafios e também as alegrias possíveis do isolamento social, desde os primeiros dias de 2020, passando pelos tenebrosos meses subsequentes até as comemorações com a benção das primeiras doses de vacina contra o vírus. Serei eternamente grata pelo apoio incondicional, cuidado, presença física e emocional em todos os momentos dessa minha empreitada acadêmica, enquanto também batalhava para não fazer parte das estatísticas que aumentavam sem controle neste nosso país, então desgovernado. Sobrevivemos!

Agradeço à minha família, em especial minha irmã Lindy, meu cunhado Cleidson, minhas primas Libertas Eliane, Loy, Lucilla, Vitória e aos amigos Xaxeiros, pela força e alegria de sempre. Sobrevivemos a mais uma fase para contar também essa história! E ao meu melhor presente: Sam, sou grata por todas as distrações e estripulias que um siamês é capaz de fazer por atenção e petiscos, e que foram meu alívio cômico desde a primeira aula remota do mestrado, lá em abril de 2021, até a escrita final deste texto.

À professora Camila, por ser sempre a mãe acadêmica que todo/a mestrando/a precisa encontrar na vida, entregando muito mais que o papel de uma orientadora. Sinto mais que gratidão por toda a disponibilidade, cuidado e sensibilidade com que me recebeu, orientou meu trabalho e me ajudou a repensar a metodologia científica, a partir de um lugar de autoria e liberdade criativa, sem jamais perder o rigor que tanto consideramos.

Agradeço aos/às meus/minhas colegas da turma 2021, em nome de Milena, Guga, Graci, Silvana, Márcio, Léo e Honorato, por serem sempre porto seguro e pela amizade construída em texto e chamada de vídeo até que finalmente pudéssemos nos encontrar presencialmente naquele já histórico março de 2022. Estendo meus agradecimentos também aos colegas das turmas egressas e novas, pelas contribuições ao longo da jornada, em especial no Grupo de Pesquisa da Linha 1. Tem um pouco de cada um de vocês no resultado dessa minha aventura pelo ProfEPT, assim como dos/as queridos/as professores/as do Programa, desde Davi e Heron em Bases Conceituais da EPT até tia Paty e Marcelo em Práticas Educativas em EPT, assim como de Fábio, Zé Rodrigues, Cris, Leonam e Gilvan nas “*side quests*”, cada um a seu modo, proporcionando encontros e reencontros com o conhecimento e nos preparando para chegar com muito mais confiança ao desafio do “*final boss*”, a defesa.

Minha gratidão também se estende ao Instituto Federal Baiano, na pessoa do Magnífico Reitor, professor Aécio Duarte, e das queridas Cassiana, Etiene, minha xará Larissa Rodrigues e Anadeje, da gestão acadêmica do *campus* Serrinha, pelo apoio institucional desde a possibilidade de afastamento das minhas atividades laborais para me dedicar exclusivamente aos estudos, bem como pela oportunidade de realizar a pesquisa no contexto da minha atividade profissional na instituição, além da compreensão durante o período em que fiquei impossibilitada de trabalhar após um acidente em serviço. Foram muitas emoções!

Agradeço também aos colegas da área de Tecnologia da Informação do IF Baiano, Raimundo Júnior, no *campus* Serrinha, pela disponibilidade para criar o curso *on-line* que veio a ser a página do Grupo Focal no AVA Moodle; e à colega Sheila, responsável pelo NUTEC na Reitoria, por todas as vezes que me atendeu com atenção, presteza e carinho, em todas as demandas relacionadas ao suporte técnico no desenvolvimento do produto técnico e tecnológico também no AVA Moodle, desde a instalação dos *plugins* até a testagem e validação.

E, de forma especial, agradeço aos/às colegas pedagogos/as e técnicos/as em assuntos educacionais do IF Baiano, bem como aos discentes participantes da pesquisa, que doaram seu tempo dentro da rotina não raro extenuante do trabalho técnico-pedagógico e do currículo do Ensino Médio Integrado, e trouxeram valiosas contribuições, sem as quais este trabalho perderia o sentido.

Que o resultado desta jornada pelo conhecimento esteja à altura de todas as pessoas que nela estão representadas. Gratidão!

O novo sempre vem.
Belchior

RESUMO

O Atendimento Pedagógico (AP) representa parte importante das atribuições de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Visando a responder à necessidade institucional de ações voltadas à criação de estratégias coletivas para utilização no AP, a presente pesquisa almejou compreender as potenciais relações entre o AP e a gamificação, bem como as implicações no acompanhamento do processo de aprendizagem de discentes no Ensino Médio Integrado (EMI), tomando o IF Baiano como *lócus*, a fim de desenvolver um produto educacional contributivo para o sucesso acadêmico dos discentes atendidos pelas equipes pedagógicas. O referencial teórico partiu dos conceitos de educação omnilateral, mediação, trabalho como princípio educativo e aprendizagem significativa para problematizar a categoria atendimento pedagógico, em diálogo com os conceitos de motivação, engajamento e estado de Flow para circunscrever a categoria gamificação, os quais permitiram delinear com maior exatidão as bases sobre as quais os dados foram interpretados e os novos conhecimentos foram construídos. A metodologia se fundamentou nos pressupostos da pesquisa-ação e envolveu pesquisa aplicada de natureza qualitativa. A ida a campo subdividiu-se em: aplicação de questionários aos membros das equipes pedagógicas e aos discentes atendidos, realização de grupo focal com pedagogos e técnicos em assuntos educacionais envolvidos com o AP no IF Baiano, e pesquisa documental a partir dos instrumentos de trabalho desses profissionais e das contribuições deles em um fórum on-line. Nos resultados, foram observadas semelhanças entre as estratégias e instrumentos adotados pelas equipes de várias unidades na mesma instituição, bem como fragilidades no AP, como falta de regulamentação institucional, limitações de tempo, espaço e formação continuada. Também foi detectado que a maioria dos atores da pesquisa já teve acesso ao conceito de gamificação, principalmente após as formações sobre metodologias ativas no período pandêmico, embora metade não tivesse participado de atividades que empregaram elementos de gamificação. Outro resultado relevante concerne ao interesse de todos em aplicar estratégias gamificadas no AP, e à concordância da maioria sobre a criação de um ambiente virtual gamificado para o AP, revelando disponibilidade em utilizar em sua prática, o que subsidiou a construção do produto técnico e tecnológico, uma solução gamificada para o AP, a partir da customização do AVA Moodle com a instalação de *plugins* que propiciaram a implementação de recursos de gamificação.

Palavras-chave: Atendimento pedagógico; Gamificação; Educação Profissional; Moodle.

ABSTRACT

Pedagogical Assistance (PA) represents an important part of the duties of pedagogues and technicians in educational matters at the Federal Institutes of Education, Science and Technology. Aiming to respond to the institutional need for actions aimed at creating collective strategies for use in PA, this research aimed to understand the potential relationships between PA and gamification, as well as the implications for monitoring the learning process of students in Integrated High School (IHS), taking IF Baiano as a locus, in order to develop an educational product that contributes to the academic success of students served by the pedagogical teams. The theoretical framework came from the concepts of omnilateral education, mediation, work as an educational principle and meaningful learning to problematize the pedagogical service category, in dialogue with the concepts of motivation, engagement and state of Flow to circumscribe the gamification category, which allowed us to outline with greater accuracy the bases on which data were interpreted and new knowledge was constructed. The methodology was based on the assumptions of action research and involved applied research of a qualitative nature. The field trip was subdivided into: application of questionnaires to members of the pedagogical teams and students attended, holding a focus group with pedagogues and technicians in educational matters involved with PA at IF Baiano, and documentary research using work instruments of these professionals and their contributions in an online forum. In the results, similarities were observed between the strategies and instruments adopted by teams from various units in the same institution, as well as weaknesses in PA, such as lack of institutional regulation, limitations of time, space and continued training. It was also detected that the majority of research actors already had access to the concept of gamification, especially after training on active methodologies during the pandemic period, although half had not participated in activities that used gamification elements. Another relevant result concerns everyone's interest in applying gamified strategies in PA, and the majority's agreement on the creation of a gamified virtual environment for PA, revealing willingness to use it in their practice, which subsidized the construction of the technical and technological product, a gamified solution for the PA, based on the customization of Moodle virtual learning environment with the installation of plugins that allowed the implementation of gamification resources.

Keywords: Pedagogical Assistance; Gamification; Professional education; Moodle.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Buscas pelo termo “gamificação” em inglês e português na ferramenta Google Trends, no período de 2004 a 2022	18
Figura 2 – Painel utilizado na dinâmica de apresentação dos atores-participantes no Grupo Focal	38
Figura 3: Painel no estilo Batalha Naval utilizado na dinâmica para debate do texto-base no Grupo Focal	39
Figura 4: Composição com as telas utilizadas na dinâmica para debate do texto-base no GF	39
Figura 5: Cartas utilizadas na dinâmica de avaliação do Grupo Focal	40
Figura 6: Tela inicial da página do Grupo Focal no AVA Moodle do IF Baiano	41
Figura 7: Tela do sistema RAEP – <i>Campus Bom Jesus da Lapa</i>	91
Figura 8: Tela para cadastro de atendimento no sistema RAEP	92
Figura 9: Tela do sistema RAEP para registro de encaminhamento pós atendimento	92
Figura 10: Modelo de plano semanal de estudos	93
Figura 11: Modelo de rotina semanal de estudos	94
Figura 12: Modelo de planejamento mensal da rotina de estudos	94
Figura 13: Modelo de <i>kanban</i> utilizado na organização da rotina de estudos	95
Figura 14: Aplicativo Nike+Running	122
Figura 15: Representação do estado de Flow	123
Figura 16: Graus de motivação envolvidos na teoria do Flow	124
Figura 17: Tela inicial do curso relacionado ao Grupo Focal no AVA Moodle	149
Figura 18: Tela do fórum “Estratégias para o Atendimento Pedagógico” no espaço do Grupo Focal no AVA Moodle	151
Figura 19: Tela com o conteúdo da pasta “Biblioteca – Gamificação” no espaço do Grupo Focal no AVA Moodle	152
Figura 20: Emblemas utilizados nas atividades do Grupo Focal no AVA Moodle	154
Figura 21: Localização do ícone de notificações do AVA Moodle	156

Figura 22: Protótipo do produto apresentado para apreciação do Grupo Focal – Fases	161
Figura 23: Protótipo do produto apresentado para apreciação do Grupo Focal – Metas	162
Figura 24: Instrumento para Planejamento da Agenda Mensal	165
Figura 25: Instrumento para planejamento da Rotina Semanal	166
Figura 26: Tela do fluxo de atividades através do método Kanban	166
Figura 27: Tela inicial da TriP – Trilha Pedagógica gamificada	168
Figura 28: Página de <i>download</i> do <i>plugin</i> Formato Trilha	169
Figura 29: Página de <i>download</i> do <i>plugin</i> Bloco Game	170
Figura 30: Elementos do <i>plugin</i> Bloco Game.....	170
Figura 31: Bloco Game aplicado à TriP – Trilha Pedagógica	174
Figura 32: Avatares disponíveis na versão original do Bloco Game	175
Figura 33: Bloco Barra de Progresso aplicado à Trilha de Aprendizagem – TriP	176
Figura 34: Emblemas criados para a Trilha Pedagógica – TriP	177
Figura 35: Capturas de tela do Bloco Game e Barra de Progresso dos/as avaliadores/as da TriP	189
Figura 36: Classificação final dos/as avaliadores/as após fase de testes e validação da TriP (<i>ranking</i> gerado pelo Bloco Game)	190
Figura 37: Visão geral das atividades realizadas após fase de testes e validação da TriP (gerada pelo Bloco Barra de Progresso)	191

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Formação dos representantes das equipes pedagógicas participantes da pesquisa	49
Gráfico 2: Ano de ingresso dos/as representantes das equipes pedagógicas no IF Baiano	50
Gráfico 3: Ano de ingresso dos/as representantes nas equipes pedagógicas	51
Gráfico 4: Taxa de participação discente na pesquisa	53
Gráfico 5: Idade dos/as discentes participantes da pesquisa	54
Gráfico 6: Sexo/gênero dos/as discentes participantes da pesquisa	55
Gráfico 7: Ano de ingresso dos/as discentes no IF Baiano	55
Gráfico 8: <i>Campus</i> dos/as discentes participantes da pesquisa	56
Gráfico 9: Curso do EMI em que os/as discentes estão matriculados/as	57
Gráfico 10: Série dos/as discentes participantes da pesquisa	58
Gráfico 11: Frequência ao Grupo Focal	59
Gráfico 12: Frequência ao Grupo Focal, por <i>campus</i> do IF Baiano	60
Gráfico 13: Experiência com o atendimento pedagógico de discentes do EMI	75
Gráfico 14: Satisfação das equipes pedagógicas com o Atendimento Pedagógico proposto pelo IF Baiano	86
Gráfico 15: Satisfação das equipes pedagógicas com o Atendimento Pedagógico desenvolvido no <i>campus</i>	87
Gráfico 16: Tempo de participação no Atendimento Pedagógico	98
Gráfico 17: Quantidade de profissionais que realizaram o AP	99
Gráfico 18: Frequência ao Atendimento Pedagógico	103
Gráfico 19: Encaminhamento para atendimento com docente pós AP	105
Gráfico 20: Percepção de diferenças no comportamento e motivação para estudar pós AP	107
Gráfico 21: Ações mais importantes do AP segundo discentes	108
Gráfico 22: Atividades do AP menos apreciadas pelos/as discentes	109

Gráfico 23: Conhecimento do termo “gamificação”	128
Gráfico 24: Participação dos/as servidores/as em atividades gamificadas	130
Gráfico 25: Influência das mecânicas de gamificação no comportamento e motivação dos participantes, na perspectiva de quem vivenciou atividades gamificadas	131
Gráfico 26: Opinião das/os servidores/as sobre a criação de um ambiente virtual gamificado para utilização no atendimento pedagógico de estudantes do EMI no âmbito do IF Baiano	134
Gráfico 27: Relação dos/as discentes com jogos	142
Gráfico 28: Categorias de jogos considerados mais interessantes pelos/as discentes	143
Gráfico 29: Mecânicas mais impactantes na experiência do/a jogador/a, segundo discentes	144
Gráfico 30: Percepção discente sobre as mecânicas de gamificação	145
Gráfico 31: Registro da interação dos participantes no AVA Moodle durante o Grupo Focal	155
Gráfico 32: Obtenção de emblemas do Grupo Focal no AVA Moodle, segundo participantes	157
Gráfico 33: Avaliação dos requisitos de usabilidade da TriP – Trilha Pedagógica gamificada	185
Gráfico 34: Avaliação dos requisitos pedagógicos da TriP – Trilha Pedagógica gamificada	186
Gráfico 35: Viabilidade da TriP para o Atendimento Pedagógico	187
Gráfico 36: Utilidade do Guia de Implementação da TriP	187
Gráfico 37: Avaliação das discussões do Grupo Focal sobre atendimento pedagógico de discentes do EMI	195
Gráfico 38: Avaliação das discussões do Grupo Focal sobre desenvolvimento de uma solução tecnológica gamificada para o AP realizado com discentes do EMI no IF Baiano	197
Gráfico 39: Avaliação das discussões do Grupo Focal sobre desenvolvimento de uma solução tecnológica gamificada para o AP realizado com discentes do EMI no IF Baiano	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos pedagogos na estrutura organizacional do IF Baiano em 2022 ...	44
Quadro 2: Distribuição dos técnicos em assuntos educacionais na estrutura organizacional do IF Baiano em 2022	45
Quadro 3: Distribuição dos membros das equipes pedagógicas nos <i>campi</i> do IF Baiano e composição da representação na pesquisa	47
Quadro 4: Detalhamento da participação no Grupo Focal	59
Quadro 5: Setor de exercício dos representantes das equipes pedagógicas nos <i>campi</i> do IF Baiano	76
Quadro 6: Documentos utilizados para fundamentar o trabalho de atendimento pedagógico	78
Quadro 7: Estratégias utilizadas no atendimento pedagógico de discentes do EMI	79
Quadro 8: Caracterização do atendimento pedagógico no IF Baiano pelas equipes pedagógicas no Grupo Focal	80
Quadro 9: Satisfação das equipes pedagógicas com a busca pelo atendimento pedagógico por livre iniciativa dos discentes	88
Quadro 10: Instrumentos utilizados no atendimento pedagógico de discentes do EMI	90
Quadro 11: Motivos informados pelos/as discentes para o encaminhamento ao atendimento pedagógico	99
Quadro 12: Atividades desenvolvidas no AP, de acordo com os/as discentes	101
Quadro 13: Atividades desenvolvidas pós ingresso no atendimento pedagógico, de acordo com os/as discentes	106
Quadro 14: Aspectos a melhorar no AP, de acordo com os/as discentes	110
Quadro 15: Acesso ao termo e conceito de gamificação pelos membros das equipes pedagógicas do IF Baiano	129
Quadro 16: Síntese das respostas de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais aos questionamentos sobre a relação entre a gamificação e o atendimento pedagógico	136
Quadro 17: Emblemas do Grupo Focal emitidos no AVA Moodle	157
Quadro 18: Planejamento das estratégias de gamificação aplicadas ao Bloco Game na TriP	172

Quadro 19: Relação entre os pontos e os níveis da TriP	173
Quadro 20: Participação na fase de testes e validação dos produtos técnicos e tecnológicos	183
Quadro 21: Emblemas da TriP emitidos no AVA Moodle durante a validação por pares ...	188
Quadro 22: Síntese da avaliação do Grupo Focal pelos participantes	199

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE –	Atendimento Educacional Especializado
AP –	Atendimento Pedagógico
APNP –	Atividades Pedagógicas Não Presenciais
AVA –	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAE –	Coordenação de Assuntos Estudantis
CAPES –	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBO –	Classificação Nacional de Ocupações
CEPE –	Conselho de Pesquisa e Extensão
CNCT –	Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
CONEP –	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
CONSUP –	Conselho Superior
DGRAED –	Diretoria de Graduação e Educação a Distância
EaD –	Educação a Distância
EMI –	Ensino Médio Integrado
EPT –	Educação Profissional e Tecnológica
EPTNM –	Educação Profissional e Técnica de Nível Médio
GF –	Grupo Focal
IF BAIANO –	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
MOODLE –	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i> (Ambiente de Aprendizado Modular Orientado ao Objeto)
NuAPE –	Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem, Permanência e Êxito do Educando
NAPNE –	Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas
NAPSI –	Núcleo de Apoio Pedagógico e Psicossocial
NUTEC –	Núcleo Tecnológico (IF Baiano)

OD –	Organização Didática
PCCTAE –	Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação
PG –	Pós-Graduação
PPC –	Projeto Pedagógico de Curso
PROFEPT –	Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica
QP I –	Questionário de Pesquisa I
QP II –	Questionário de Pesquisa II
QP III –	Questionário de Pesquisa III
RAEP –	Registro de Atendimento a Estudantes, Pais e Responsáveis
RFEPCT –	Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
RNP –	Rede Nacional de Ensino e Pesquisa
TAE –	Técnico em Assuntos Educacionais
UFES –	Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1 UMA JORNADA INESPERADA: O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO A PARTIR DE UM OLHAR <i>GAMER</i>.....	15
2 A EXPEDIÇÃO: PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO PARA ACESSO AO CAMPO E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS.....	22
2.1 Concepção, abordagem e método de pesquisa.....	24
2.1.1 A pesquisa-ação como estratégia metodológica de acesso à realidade.....	26
2.2 Técnicas e instrumentos de pesquisa.....	29
2.2.1 Aplicação dos questionários.....	31
2.2.2 Grupo Focal.....	35
2.2.3 Pesquisa documental.....	42
2.3 <i>Lócus</i> e atores da pesquisa.....	43
2.3.1 Frequência ao Grupo Focal.....	58
2.4 Perspectiva de processamento e análise dos dados.....	61
2.4.1 Perspectiva de tabulação e interpretação dos dados.....	62
2.4.2 Análise de conteúdo como método para acesso às categorias analíticas.....	64
3 O INVENTÁRIO DA PROTAGONISTA: RETRATOS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO NA LITERATURA ACADÊMICA E NA EXPERIÊNCIA DE EQUIPES PEDAGÓGICAS E DISCENTES DO EMI.....	66
3.1 Os Pergaminhos do Saber I: Atendimento Pedagógico (AP).....	66
3.1.1 Da orientação educacional ao atendimento pedagógico: o papel de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nos Institutos Federais.....	68
3.1.2 Atendimento pedagógico, mediação e aprendizagem.....	72
3.2 O Atendimento Pedagógico na perspectiva das equipes pedagógicas.....	74
3.2.1 Caracterização do atendimento pedagógico no IF Baiano.....	75
3.2.2 Vivências e impressões sobre o AP no IF Baiano.....	82
3.2.3 Instrumentos utilizados no AP do IF Baiano.....	89
3.3 O Atendimento Pedagógico na perspectiva discente.....	97

4 O “CÁLICE MÁGICO” DA GAMIFICAÇÃO: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO.....	113
4.1 Os Pergaminhos do Saber II: Gamificação.....	114
4.2 A gamificação na perspectiva das equipes pedagógicas.....	127
4.2.1 Dos conhecimentos e experiências prévias à construção dos conceitos relacionados à gamificação.....	127
4.2.2 Gamificação e Atendimento Pedagógico: diálogos possíveis.....	134
4.3 A gamificação na perspectiva discente.....	142
5 O ELO ENCONTRADO: ENTRELAÇAMENTOS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO COM A GAMIFICAÇÃO NA EXPERIÊNCIA COM O AVA MOODLE	147
5.1 O Grupo Focal no AVA Moodle como primeira experiência de gamificação relacionada ao atendimento pedagógico.....	149
5.2 Construção colaborativa do produto técnico e tecnológico.....	159
5.3 Trilha Pedagógica gamificada – TriP: Gamificação como estratégia mediadora para o atendimento pedagógico de discentes do EMI.....	164
5.4 Processo de validação dos produtos técnicos e tecnológicos.....	179
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM “GAME OVER” COM SABOR DE “CONTINUE”	193
7 REFERÊNCIAS.....	204
8 APÊNDICES.....	212
9 ANEXOS.....	247

1 UMA JORNADA INESPERADA: O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO A PARTIR DE UM OLHAR *GAMER*

A verdadeira viagem do descobrimento não consiste em procurar novas paisagens, mas em ver com novos olhos.
Marcel Proust

Quando um profissional licenciado ingressa no serviço público federal na carreira técnico-administrativa em educação, seja no cargo de pedagogo ou técnico em assuntos educacionais, uma de suas funções é atender e auxiliar discentes com dificuldades de aprendizagem e, conseqüentemente, que apresentam comprometimento de alguma ordem no itinerário formativo referente a um dos cursos da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) em que estão matriculados.

O que este profissional pode fazer para ajudar tais estudantes a ter melhores condições para aprender, acompanhar o currículo escolar e obter sucesso acadêmico no itinerário formativo do curso que escolheram? Esta é uma das questões que permeiam o cotidiano profissional de dezenas de profissionais pedagogos e técnicos em assuntos educacionais que compõem as equipes técnico-pedagógicas atuantes nas unidades dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia em todo o país.

O trabalho técnico pedagógico acessa, em alguma medida, todos os sujeitos e a maioria dos processos relacionados ao ensino em um Instituto Federal, desde o planejamento e implantação dos cursos, contemplando a assessoria na execução dos projetos de curso e planos de ensino, até a avaliação das ações realizadas, de forma diagnóstica e prognóstica em intervalos regulares, assim como ao final desses processos.

A condição de autarquia permite que cada Instituto defina a melhor forma de organização desse trabalho técnico pedagógico, bem como a lotação dos seus profissionais. Nesse sentido, é possível observar uma diversidade significativa de formas de organização, envolvendo principalmente coordenações e núcleos, nos quais são desenvolvidas atividades de assessoramento pedagógico a docentes e gestão, além do atendimento e acompanhamento pedagógico a discentes, desde a verificação e compreensão das dificuldades de aprendizagem até o estabelecimento de ações para potencializar o desenvolvimento do/a estudante no seu percurso formativo, com ênfase na permanência e sucesso no itinerário formativo do curso.

As estratégias adotadas durante o atendimento pedagógico envolvem a orientação sobre gerenciamento do tempo e organização da rotina de estudos, utilização de estratégias para otimizar a construção dos conhecimentos dentro e fora de sala de aula, bem como o encaminhamento para sanar dúvidas junto ao/à docente em horários adicionais, de acordo com a Organização Didática do nível de ensino. Em casos específicos, também pode gerar encaminhamento para atendimento com a equipe multiprofissional interna ou externa à instituição, em sendo identificada necessidade.

O trabalho de acompanhamento pedagógico transcende o atendimento e envolve também a análise dos índices de evasão, repetência e retenção, a fim de propor ações que impactem positivamente na permanência e êxito discente em seu percurso formativo, bem como intervenções nas turmas, no sentido de oportunizar a divulgação dos documentos institucionais, como a Organização Didática dos cursos referentes a cada nível de ensino e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) em que os discentes estão matriculados, além de atender a demandas específicas e emergentes, englobando aspectos coletivos que transcendem o trabalho individualizado junto ao/à discente.

Nesse sentido, o atendimento e acompanhamento pedagógico se configuram em um trabalho fundamentado em dados e informações prestadas pelos/as demais profissionais que atuam junto ao público discente, principalmente os/as docentes, que convivem diretamente com eles/as no cotidiano da sala de aula, percebendo antes dos/as demais profissionais as variações nos níveis de aprendizagem e de acompanhamento do currículo escolar. Também há a colaboração com outros setores, como a Coordenação de Assuntos Estudantis (CAE), na qual atuam profissionais da psicologia, assistência social e da área de saúde, a exemplo da enfermagem, odontologia, medicina e nutrição, que contribuem para uma visão multidisciplinar da situação do/a discente, o que também impacta nas condições para aprendizagem e pleno desenvolvimento.

No entanto, a existência de fragilidades, como a falta de regulamentação das atribuições das equipes pedagógicas em muitos Institutos, conforme será detalhado no decorrer deste relatório de pesquisa, deixa os profissionais em uma situação desconfortável perante os demais cargos que já possuem uma melhor definição de suas funções dentro da instituição. Conseqüentemente, o trabalho pedagógico pode seguir padrões muito díspares dentro do mesmo instituto, impactando inclusive na adaptação ao setor em caso de remoção de servidores entre unidades e na busca por inovações que qualifiquem as ações de atendimento pedagógico desenvolvidas.

Outro elemento importante a se considerar diz respeito à forma como as equipes pedagógicas desenvolvem o atendimento pedagógico como estratégia institucional para a permanência e sucesso acadêmico dos/as discentes do Ensino Médio Integrado (EMI). Quanto mais organizado for esse trabalho, tanto mais possibilidade de gerar resultados significativos em nível institucional. Diante deste cenário, em que a pesquisadora se insere na condição de servidora em uma das unidades do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, ocupando o cargo de pedagoga e membro do núcleo pedagógico desde o ano de 2016, e buscando dar ênfase ao setor técnico pedagógico e suas demandas, ainda pouco vislumbradas no universo das pesquisas¹ em educação, surgiu a curiosidade científica que mobilizou a pesquisa. Também contribuiu para a definição do escopo do estudo o interesse da pesquisadora nas potencialidades dos jogos e da gamificação para a educação, assim como na aplicação de estratégias de gamificação com foco na aprendizagem.

Tal recorte investigativo dialoga com pesquisa anterior (Santos, 2008), voltada à compreensão da influência da contextualização do conhecimento científico na aprendizagem, e se revela a partir do particular desejo de investigar as potencialidades dos jogos, preferencialmente os eletrônicos e digitais, para a educação, o que pode se dar tanto pela lógica subjacente às ações realizadas por meio deles, a qual se traduz no que a linguagem do *design* de jogos convencionou chamar de mecânicas, dinâmicas e estética (Zichermann; Cunningham, 2011).

Soma-se a isto a percepção do crescente interesse na aplicação dessa lógica e linguagem, ou seja, das mecânicas de gamificação, em diversos cenários, com ênfase no educacional e pedagógico, principalmente durante o período do ensino remoto, ocasionado pela necessidade de isolamento social durante os anos mais severos da pandemia de Covid-19. A Figura 1, a seguir, mostra o aumento no interesse global pela gamificação a partir do ano de 2011, logo após o surgimento do termo no ano anterior, atingindo picos de interesse entre os meses de abril de 2020 e abril de 2022 (em destaque na imagem), período correspondente à busca por metodologias ativas para aplicação no ensino emergencial remoto.

Figura 1: Buscas pelo termo “gamificação” em inglês e português na ferramenta Google Trends, no período de 2004 a 2022

1 Cf. Apêndice A.

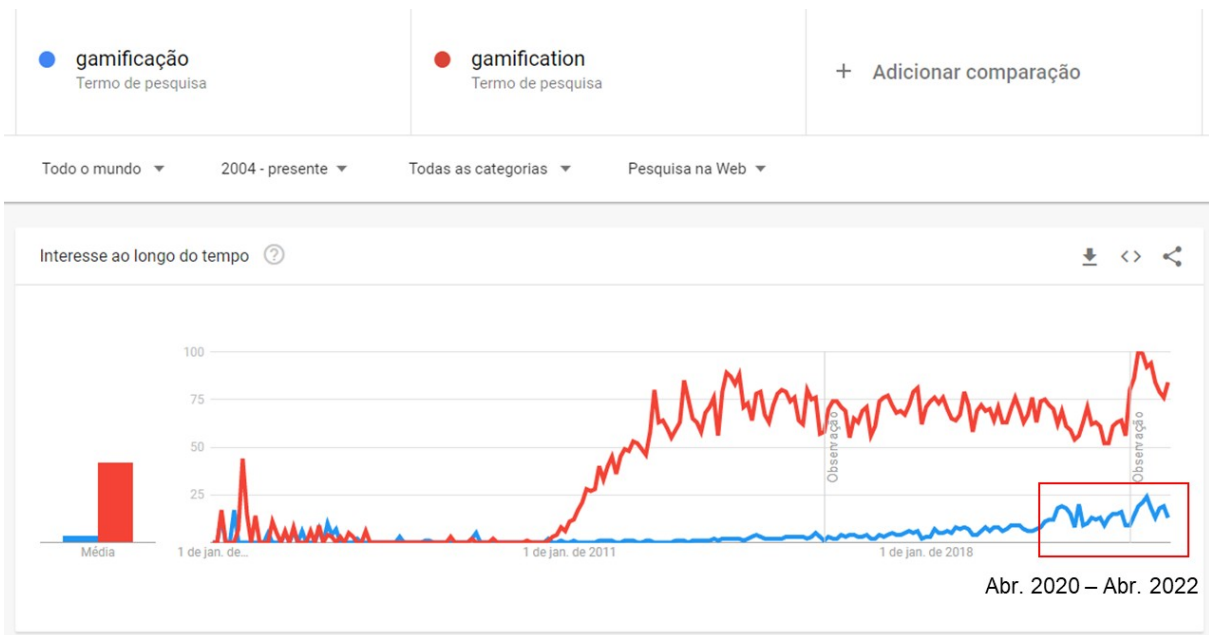


Figura 1: Buscas pelo termo “gamificação” em inglês e português na ferramenta Google Trends, no período de 2004 a 2022.

Fonte: Google Trends (<https://trends.google.com.br/trends/explore?date=all&q=gamifica%C3%A7%C3%A3o,gamification>). Acesso em: 20 out. 2022.

O crescente interesse pelo tema da gamificação pode estar relacionado ao seu surgimento enquanto alternativa voltada ao aumento da motivação e engajamento das pessoas em atividades que não são necessariamente configuradas como jogos, por meio do estímulo ao comportamento dessas pessoas, com vistas a atingir objetivos determinados (Busarello *et al.*, 2014). Os resultados de pesquisas realizadas na área empresarial (Werbach; Hunter, 2012) e, mais recentemente, no campo da educação (Borges *et al.*, 2013; Borges, 2017; Dicheva *et al.*, 2015; Fadel, 2016; França, 2016; Lima, 2017; Martins, J., 2018; Mattar, 2020; Souza, F., 2020, entre outros) demonstram que a utilização de mecânicas como pontuação, *feedback*, ranqueamento, distintivos, desafios e missões, os quais interagem diretamente com as emoções e desejos dos usuários, são mais eficazes para gerar níveis crescentes de engajamento, impactando na participação e nos resultados a longo prazo dessas atividades.

Com base nessas informações, é possível inferir que a gamificação pode representar um recurso inovador às práticas pedagógicas, convergindo mecânicas oriundas dos jogos digitais e recursos tecnológicos potencializadores de motivação e engajamento do aprendiz, com vistas a ressignificar o contexto tradicional de ensino e aprendizagem, possibilitando outras formas de mediação nesse processo. Nesse sentido, o desenvolvimento de estratégias baseadas nas mecânicas de gamificação atreladas a uma solução tecnológica gamificada para o atendimento pedagógico pode favorecer a organização e o acompanhamento dos dados

relacionados ao rendimento acadêmico de discentes do EMI, assim como auxiliar na definição de estratégias de intervenção mais efetivas, com vistas a potencializar o alcance da aprendizagem significativa.

Não obstante, é preciso considerar que a gamificação não se configura em tarefa simples e demanda um grande esforço de planejamento (Alves *et al.*, 2014), no sentido de criar estratégias envolventes e que cumpram o seu propósito de gerar motivação e engajamento nos participantes. Por isso, um dos grandes desafios à adoção da gamificação na prática pedagógica pode estar relacionado à formação dos profissionais para compreender os conceitos e mecânicas do universo dos *games*, bem como para aplicar as estratégias gamificadas tanto no planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico quanto no acompanhamento do desempenho discente.

O frescor do tema foi confirmado pelo estado da arte (Apêndice A), no qual não foram encontradas pesquisas relacionadas o atendimento pedagógico nem referentes à aplicação da gamificação a esse atendimento, restringindo as pesquisas encontradas ao universo do ensino, quando muito à questão da aprendizagem, porém sem ingressar no cerne da questão que ora se descortinou. Nesse sentido, a pesquisa se justificou pelo impacto da falta de regulamentação na realização da atividade de atendimento pedagógico no contexto de uma instituição *multicampi*, bem como pelas deficiências observadas no trabalho cotidiano, em sendo a pesquisadora servidora do IF Baiano, e também pela necessidade de maior atenção a essa dimensão do trabalho pedagógico na instituição, inclusive ensejando a busca por inovações que qualifiquem ainda mais este trabalho.

Desse movimento, surgiu o questionamento que direcionou o foco da pesquisa: **quais as potencialidades e os limites do uso da gamificação como estratégia mediadora para o Atendimento Pedagógico (AP) de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) no IF Baiano?** O recorte do EMI se deu em atendimento à especificidade do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), cuja pesquisa e produto técnico e tecnológico a ela relacionado deve dialogar com as demandas da educação profissional e tecnológica, de preferência contribuindo para qualificar o trabalho realizado junto a esse público, o que é observado pela Linha de Pesquisa I, Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, na qual o presente trabalho se inscreve.

Dada a complexidade do tema, foram colocadas questões secundárias que ajudaram a ajustar o foco da pesquisa, as quais intencionaram encontrar respostas para as seguintes arguições: i. Como é realizado o atendimento pedagógico (AP) de discentes do Ensino Médio

Integrado (EMI) no IF Baiano? ii. Quais são as limitações do AP de discentes do EMI no IF Baiano, na perspectiva das equipes que o realizam? iii. As equipes pedagógicas têm interesse em adotar elementos de gamificação na sua prática de AP? iv. Quais estratégias podem ser criadas e adotadas, a fim de contribuir para o aprimoramento e inovação nos processos de mediação via atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do EMI, a partir da aplicação das mecânicas de gamificação? v. Qual o potencial impacto da aplicação das mecânicas de gamificação no acompanhamento do desempenho discente, na motivação, engajamento e na aprendizagem?

Tais questionamentos levaram à definição do objetivo principal da pesquisa, que buscou compreender as potencialidades e limites da gamificação como estratégia para o atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI). Naturalmente, o desejo motivador da pesquisa se desdobrou em movimentos complementares, os quais objetivaram, de forma específica: i. compreender as bases conceituais e metodológicas que regem a proposta de atendimento pedagógico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia; ii. relacionar os conceitos e elementos de gamificação com as demandas do atendimento pedagógico; iii. analisar o atendimento e acompanhamento pedagógico realizado no IF Baiano, do ponto de vista técnico-pedagógico e discente; iv. desenvolver estratégias para o Atendimento Pedagógico de discentes do EMI, de forma colaborativa com as equipes pedagógicas, a partir das mecânicas de gamificação; v. aplicar as estratégias desenvolvidas em uma solução tecnológica gamificada para o atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do EMI.

A partir da delimitação do foco investigativo e tendo a pesquisa aplicada como abordagem mais adequada em se tratando de um programa de mestrado profissional, a pesquisa-ação (Thiollent, 1986; Dionne, 2007) de caráter qualitativo (Minayo, 2002) foi compreendida e adotada como metodologia mais adequada para acesso aos dados, tendo como principais técnicas a pesquisa documental referente aos instrumentos utilizados no atendimento pedagógico realizado pelas equipes pedagógicas do IF Baiano, e a pesquisa exploratória, mediante aplicação de questionários a representantes voluntários das equipes pedagógicas de dez dos quatorze *campi* do IF Baiano e amostra de discentes atendidos por essas equipes, bem como a realização de grupo focal com representantes voluntários de sete dos quatorze *campi*.

O arcabouço teórico da pesquisa foi construído a partir das categorias atendimento pedagógico e gamificação, considerando os conceitos de mediação (Vigostki, 1998, 2000;

Freire, 1996, 2001), trabalho como princípio educativo (Gramsci, 2001), aprendizagem significativa (Ausubel, 1968 *apud* Moreira; Masini, 1982), motivação (Rogers *et al*, 1997), engajamento (Zichermann; Cunningham, 2011) e estado de Flow (Csikszentmihalyi, 1990, 1999, 2020), os quais permitiram delinear com maior exatidão as bases sobre as quais os dados foram interpretados e os novos conhecimentos foram construídos.

Diante da complexidade da tarefa, o presente trabalho encontra-se organizado em cinco capítulos, cuja sequência se assemelha à jornada de um título de aventura, a exemplo do conhecido jogo de videogame Tomb Raider ou das histórias do explorador Indiana Jones, nos quais o/a leitor/a coletará informações que servirão como pistas que o/a guiarão até o encontro definitivo com o item desejado: a resposta à inquietação que deu origem à pesquisa.

Assim, no segundo capítulo será possível compreender as opções metodológicas que permitiram a realização das etapas da pesquisa, bem como da análise dos dados resultantes da aplicação das técnicas e instrumentos para acesso às expressões dos sujeitos participantes. No terceiro capítulo, foi detalhada a categoria atendimento pedagógico, situando o leitor no conhecimento construído até o presente momento sobre o tema, para em seguida conhecer as vivências e reflexões das equipes pedagógicas e discentes sobre a realidade do IF Baiano.

O quarto capítulo foi dedicado à categoria gamificação, trazendo, assim como a anterior, tanto a abordagem teórica do tema como a perspectiva das equipes pedagógicas e dos discentes consultados. E o quinto capítulo buscou relacionar ambas as categorias trabalhadas nos capítulos anteriores, com vistas a apresentar e discutir os resultados da aplicação de mecânicas de gamificação ao Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle, assim como expor o produto técnico e tecnológico desenvolvido em parceria com os representantes das equipes pedagógicas do IF Baiano, e a partir desses resultados.

Ao final do trabalho, são apresentados os achados da pesquisa, as respostas encontradas e os encaminhamentos relacionados ao futuro desta expedição pelo conhecimento científico sobre as possíveis aplicações da gamificação ao cenário técnico pedagógico. Assim, espera-se que o/a leitor/a aguace o seu melhor instinto de explorador/a do desconhecido, reserve espaço na bagagem para coletar as pistas ao longo da jornada e embarque nesta aventura em busca do elo potencial entre atendimento pedagógico e gamificação.

2 A EXPEDIÇÃO: PESQUISA-AÇÃO COMO MÉTODO PARA ACESSO AO CAMPO E CONSTRUÇÃO DOS SENTIDOS

*Caminhante, são tuas pegadas
o caminho e nada mais;
caminhante, não há caminho,
se faz caminho ao andar.*

Antonio Machado Ruiz

O jogo de ação e aventura Tomb Raider², assim como as populares histórias do arqueólogo Indiana Jones³, acompanham as aventuras dos protagonistas em expedições que buscam um tesouro perdido, geralmente relacionado a artefatos mágicos ou amuletos sagrados de alguma cultura ancestral e, ao mesmo tempo, levarão a respostas para questões muito maiores que a motivação inicial da jornada. Para chegar ao item procurado, o que eventualmente coincide com o clímax da narrativa, é preciso traçar uma rota e seguir as pistas coletadas durante a expedição, juntando as peças que conduzirão ao alcance da meta definida no início da campanha.

Em ciência, o trabalho do/a pesquisador/a assume contornos muito similares com a trajetória desses personagens desbravadores, uma vez que também se configura pela busca de respostas através do escrutínio da realidade, de modo rigoroso e amparado teoricamente, cujo resultado será o conhecimento adquirido, uma nova descoberta ou a construção de uma solução para determinado problema enfrentado pelas pessoas. Isto porque a “ciência vive do desafio imorredouro de descobrir realidade que, sempre de novo, ao mesmo tempo se descobre e se esconde” (Demo, 2005, p. 19).

2 Jogo eletrônico de ação e aventura em terceira pessoa, desenvolvido pela Core Design e publicado pela Eidos Interactive. Foi lançado originalmente em 1996 para o Sega Saturn, e depois para o MS-DOS e Sony PlayStation. Atualmente, possui títulos compatíveis com as plataformas Android, PlayStation, Microsoft Windows e iOS. O jogo apresenta uma série de tumbas, calabouços e outras localizações, por onde o jogador precisa guiar a arqueóloga britânica Lara Croft, enfrentando animais perigosos e outras criaturas sobrenaturais, como zumbis e demônios, enquanto coleciona objetos e resolve enigmas. As histórias são geralmente baseadas na procura por poderosos artefatos, com a protagonista vivenciando uma corrida contra uma liga de bandidos. Esses artefatos geralmente são místicos e podem ter poderes sobrenaturais. Há um total de dezenove jogos da franquia Tomb Raider lançados até 2023.

3 Henry Walton Jones Júnior, ou simplesmente Indiana Jones, é um personagem da série de filmes homônima, criado por George Lucas em homenagem aos heróis de séries e filmes de ação dos anos 1930. O personagem apareceu pela primeira vez em 1981 no filme “Indiana Jones e Os Caçadores da Arca Perdida”, dirigido por Steven Spielberg e interpretado por Harrison Ford. O personagem se distingue pela sua aparência (chicote, chapéu, mochila e jaqueta de couro), senso de humor, conhecimento profundo de muitas civilizações e línguas antigas e pelo medo de cobras. É um indivíduo com vida dupla: além de um pacato professor de arqueologia, também é um aventureiro destemido e pouco convencional.

Tal qual ocorre com os protagonistas exploradores, cujas aventuras ilustram a abertura deste capítulo, a pesquisa científica nasce de uma ou várias inquietações, do caráter provocativo da multiplicidade de questões que circundam e mobilizam o/a pesquisador/a. A motivação que tira Lara Croft e Indiana Jones da sua zona de conforto e os coloca em uma jornada pelo desconhecido em busca de algo que não raro sequer têm certeza da existência se assemelha com o processo de definição do escopo da pesquisa, caracterizado pelas escolhas teóricas e metodológicas que fundamentam o acesso à realidade e a interpretação das respostas obtidas.

Luna (1994, p. 26) define a pesquisa como “atividade de investigação capaz de oferecer (e, portanto, produzir) um conhecimento novo a respeito de uma área ou de um fenômeno, sistematizando-o em relação ao que já se sabe a respeito dela(e)”. Nesse sentido, e dado o rigor com que é executada, a pesquisa científica representa um modo seguro e confiável para produção do conhecimento, atividade basilar da Ciência, uma vez que da aplicação de métodos e técnicas passíveis de controle e replicação resultam os saberes que explicarão a realidade, adquirindo confiabilidade dentro e fora da comunidade acadêmica.

Nesse sentido, a prática da pesquisa, “como uma atividade ao mesmo tempo momentânea, de interesse imediato e continuada” (Lüdke; André, 1986, p. 02), assegura uma aproximação sistemática com o real, além de contribuir para o avanço e ampliação do conhecimento humano sobre o mundo, os problemas e as possíveis soluções. Nessa perspectiva, a pesquisa se torna

uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e a ação de uma pessoa, ou de um grupo, no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas. Esse conhecimento é, portanto, fruto da curiosidade, da inquietação, da inteligência e da atividade investigativa dos indivíduos, a partir e em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam o assunto anteriormente (Lüdke; André, 1986, p. 02).

Logo, a investigação científica, embora muitas vezes desempenhada individualmente, configura-se em um trabalho coletivo, pois sempre parte do que já se sabe a respeito do tema em foco, conhecimentos construídos por outros estudiosos interessados em compreender melhor aquele recorte da realidade e, mesmo tangencialmente, pode instrumentalizar os novos pesquisadores a avançar na compreensão do tema, com possibilidade de construir e propor alternativas de intervenção. Este movimento de dialogar com o conhecimento sistematizado pelos pares fortalece e unifica o campo do saber, evitando a proliferação de comportamentos inadequados, como a manipulação dos dados e a distorção da realidade, o que prejudicaria a credibilidade dos resultados obtidos.

Por isso, é de suma importância investir tempo e dedicação na escolha da melhor abordagem da questão e da forma mais adequada de acessar o campo, ancorando cada ação em uma concepção metodológica bem definida, de modo que os métodos, técnicas e instrumentos utilizados reflitam com a maior acurácia possível o que a realidade apresenta. Como resultado, a pesquisa empreendida terá mais chances de responder às inquietações que a motivaram, trazendo as respostas necessárias ao efetivo enfrentamento das questões norteadoras da investigação.

Tendo em vista estas considerações iniciais, as seções que seguem darão conta de deslindar o escopo metodológico da pesquisa, partindo da concepção e abordagem que fundamentaram todo o processo e culminando na explicitação das etapas da expedição científica que oportunizou a construção dos saberes que compõem os demais capítulos deste relatório de pesquisa.

2.1 Concepção, abordagem e método de pesquisa

Toda atividade intencional humana se fundamenta em concepções e se efetiva a partir da escolha de métodos e estratégias de ação com vistas a realizar um ou mais objetivos, levando ao alcance de uma meta. No campo da ciência, toda atividade de pesquisa pressupõe a delimitação e explicitação do direcionamento teórico-metodológico que a orienta, tanto para que o processo de obtenção dos dados que respaldam suas conclusões não deixe dúvidas de sua idoneidade, quanto para que seja assegurada a possibilidade de replicar os mesmos passos em outras oportunidades, com a segurança de obter resultados igualmente confiáveis.

Minayo (2002, p. 16) define a metodologia científica como “o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, o que configura um movimento teórico, no sentido de delimitar e construir o arcabouço de conhecimentos que fundamentam cada escolha, e também um movimento prático, ao definir as melhores estratégias para acessar a realidade, conectando cada etapa em um todo lógico e coerente, a fim de que o trabalho investigativo faça sentido tanto para o pesquisador quanto para seus pares e as demais pessoas envolvidas no processo, assim como as que tiverem acesso ao material posteriormente.

Considerando o propósito de produzir e sistematizar conhecimentos sobre o atendimento pedagógico realizado com discentes do EMI no IF Baiano, com ênfase nas contribuições que a gamificação pode trazer a esse trabalho de mediação, a opção mais

adequada foi o enfoque qualitativo das etapas e resultados da pesquisa, uma vez que tal abordagem permite “fazer jus à complexidade da realidade, curvando-se diante dela, não o contrário” (Demo, 2000, p. 152).

Conforme salienta André (2001, p.17), a pesquisa qualitativa “busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados”, de modo que é possível considerar “todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas” (*id. Ibid.*). Tal compreensão transcende as possibilidades oferecidas pela abordagem puramente quantitativa dos dados, embora não haja aqui a pretensão de colocá-las em uma relação de exclusão mútua, uma vez que há cada vez menos sentido na oposição entre metodologias qualitativas e quantitativas, aqui consideradas complementares (Guerra, 2006).

Tal definição dialoga com a percepção de Thiollent (1986, p. 7) a respeito da preocupação em torno da quantificação de resultados empíricos, em detrimento da “busca de compreensão e de interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas”. Para o autor, expoente da linha da pesquisa-ação que fornece o estofamento teórico-metodológico deste trabalho, tal busca por essa relação mais próxima entre pesquisadores e atores sociais é valorizada na concepção da pesquisa-ação, embora não seja entendida como a única linha de pesquisa, nem substitua as demais.

Na pesquisa qualitativa, assim como na pesquisa-ação, o papel dos atores sociais que compõem a realidade pesquisada vai muito além da obtenção de informações que permitam ao pesquisador mensurar as relações que envolvem um objeto de estudo. A contribuição das pessoas é fundamental desde a compreensão da questão norteadora da incursão na realidade até a construção das alternativas e soluções que venham a contribuir para a resolução dos problemas enfrentados no contexto em que atuam, indo além da descrição e explicação de um recorte da realidade.

Nesta perspectiva, e tendo como pano de fundo que o diferencial do programa de mestrado profissional quando comparado ao formato acadêmico encontra-se na necessidade de desenvolver um produto concomitante à pesquisa, a realização de uma pesquisa de natureza aplicada foi uma escolha natural. A pesquisa aplicada atende à necessidade de gerar conhecimento para aplicação prática e imediata na instituição a que a pesquisadora está vinculada, de modo a produzir alternativas que apontem para a solução de problemas específicos encontrados na realidade, e contribuindo para fins práticos, com vistas ao desenvolvimento ou inovação tecnológica de produtos, processos, serviços e sistemas

institucionais. No caso específico do ProfEPT, o produto deve estar relacionado à educação profissional e tecnológica, de preferência contribuindo para qualificar o trabalho realizado junto ao público do Ensino Médio Integrado, o que é preconizado pela Linha de Pesquisa I, que trata das Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica, na qual o presente trabalho se inscreve.

Dionne (2007, p. 32) faz uma ressalva no sentido de diferenciar a pesquisa aplicada da pesquisa-ação, argumentando sobre a “complexidade da aplicabilidade da pesquisa em ciências humanas”, cuja mensuração de distâncias e identificação da trajetória são diferentes da aplicabilidade mais direta da descoberta de uma vacina, por exemplo. Para o autor,

Distingue-se a pesquisa-ação da pesquisa aplicada para se indicar como o processo de pesquisa tradicional é modificado em seus componentes quando se realiza uma pesquisa (...). Essas modificações decorrem de uma vontade recíproca dos autores e dos atores em continuarem juntos na mesma empreitada, isto é, a de mudarem uma dada situação. É com base nessa aproximação entre pesquisadores e atores que se gera uma nova dinâmica de reflexão e intervenção. É também essa aproximação entre pesquisadores e atores que induz a várias transformações profundas na própria pesquisa tradicional, com relação aos métodos e aos próprios critérios de cientificidade (...). Nesse sentido, é a própria finalidade da pesquisa que é questionada (Dionne, 2007, p. 33).

Diante dessa reflexão, é importante situar a relevância da adoção da pesquisa-ação como “instrumento prático de intervenção antes de ser uma forma de investigação” (Dionne, 2007, p. 20), numa perspectiva que também se revela como um compromisso de ir além do alcance convencional da pesquisa clássica, em busca da efetiva contribuição para propor ajustes e melhorias tanto na prática institucional de atendimento pedagógico quanto nas ações efetivas dos atores ao interagirem com os pares durante e após as atividades de pesquisa.

2.1.1 A pesquisa-ação como estratégia metodológica de acesso à realidade

A escolha da pesquisa-ação como método de acesso ao campo e coleta de dados se deu precipuamente pela sua associação a uma estratégia de intervenção, o que se conecta com a proposta da pesquisa aplicada que o ProfEPT demanda. Esse caráter ativo de ferramenta de mudança, à disposição dos próprios participantes/atores, se revela a partir da compreensão de Dionne (2007), que entende a pesquisa-ação como um modo de ação, antes de ser um método de pesquisa. O referido autor define a pesquisa-ação como

prática que associa pesquisadores e atores em uma mesma estratégia de ação para modificar uma dada situação e uma estratégia de pesquisa para adquirir um conhecimento sistemático sobre a situação identificada. A pesquisa está diretamente ligada a uma ação particular (Dionne, 2007, p. 68).

Nesse sentido, a pesquisa-ação pode ser concebida como ferramenta de mudança e de formação, uma vez que confronta pesquisador/a e participantes com as finalidades da ação e as possibilidades de desenvolvimento, tendo como objetivo principal “mudar uma dada situação particular levando em consideração a totalidade concreta tal como é vivida” (Dionne, 2007, p. 23). Logo, a diferença entre a pesquisa-ação e os métodos convencionais de pesquisa se dá, principalmente, pela importância conferida à ação, bem como à interação entre pesquisador e atores-participantes durante todo o processo.

Nessa linha de raciocínio, é importante destacar a diferença entre a pesquisa-ação e a pesquisa participante estabelecida por Thiollent (1986), bem como o reconhecimento da similaridade de ambas como alternativas ao padrão convencional de pesquisa. Argumenta o autor:

a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma forma de ação planejada de caráter social, educacional, técnico ou outro, que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Seja como for, consideramos que pesquisa-ação e pesquisa participante procedem de uma mesma busca de alternativas ao padrão de pesquisa convencional (Thiollent, 1986, p. 7).

Desse modo, empreender uma pesquisa-ação significa executar duas tarefas simultâneas: “uma tarefa de pesquisa, cujo objetivo é desenvolver conhecimentos, e uma tarefa de ação, cujo objetivo é modificar uma situação peculiar” (Dionne, 2007, p. 24), o que representa um movimento duplo, pois

Como metodologia de ação, a pesquisa-ação tem um duplo objetivo: reforçar a eficácia da ação e adquirir novos conhecimentos. Com isso, vê-se como a pesquisa-ação se insere em uma abordagem coletiva que integra ao mesmo tempo uma estratégia de pesquisa e uma estratégia de ação (Dionne, 2007, p. 76).

Diante disso, Dionne (2007) organizou o processo de pesquisa-ação a partir de quatro fases principais, inspiradas nos processos de resolução de problemas: i. identificação das situações iniciais; ii. projeção da pesquisa e da ação; iii. realização das atividades previstas; e iv. avaliação dos resultados obtidos. O referido autor também subdividiu as fases em etapas lineares de realização do procedimento de pesquisa-ação e estas em operações a executar, porém acrescentou que “a dinâmica real de uma efetiva pesquisa-ação segue raramente a linearidade de tal progressão linear” (Dionne, 2007, p. 22), uma vez que ocorre mediante avanços e recuos impossíveis de descrever em detalhes.

Thiollent (1986, p. 75) corrobora a importância da pesquisa-ação no contexto educacional, destacando a importância da aproximação entre pesquisador e participantes, bem como da linguagem:

A pesquisa-ação promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma

linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (Thiollent, 1986, p. 75).

No entanto, a ênfase na ação não deve restringir a relevância da teoria no processo de pesquisa, a qual deve respaldar todas as fases do processo, mantendo o rigor que o método científico demanda. Outrossim, ao associar os processos distintos de produção de conhecimento e de intervenção na realidade, a pesquisa-ação provoca uma redução da distância entre teoria e prática ao aproximar a reflexão teórica da prática profissional.

Dionne (2007) extraiu cinco importantes dimensões a partir da variedade de definições de pesquisa-ação dadas pelos autores ao longo do tempo, as quais evidenciam algumas tendências:

- fortalecer a relação entre a teoria e a prática;
- favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores;
- perseguir um duplo objetivo de conhecimentos a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação);
- produzir um novo saber na ação e para a ação;
- inserir-se em um processo de tomada de decisão com vista à resolução de problemas (Dionne, 2007, p. 46).

A partir desse movimento teórico-prático, é possível construir os conhecimentos que farão a ciência avançar, enquanto também se torna viável atender a uma demanda específica da realidade, em estreito diálogo com os atores, que saem da condição de informantes e se tornam parte ativa no processo, oferecendo contribuições efetivas para que se chegue às soluções pretendidas para os problemas identificados. Esse movimento se configura em um processo contínuo que se retroalimenta a partir dos resultados de cada etapa, uma vez que a pesquisa-ação representa uma dinâmica de pesquisa contínua, que acompanha a ação de intervenção do início à conclusão.

Diante das possibilidades advindas da adoção da pesquisa-ação, é importante considerar a reflexão de Thiollent (1986) sobre as críticas aos métodos alternativos de pesquisa, embora a ampla aceitação dos mesmos ao longo das últimas décadas tenha contribuído para diminuir a desconfiança inicial quando do surgimento dessas novas possibilidades de acesso à realidade. Destaca o autor:

alguns partidários da metodologia convencional vêm na pesquisa-ação e na pesquisa participante um grande perigo, o do rebaixamento do nível de exigência acadêmica. (...) existem efetivos riscos e exageros na concepção e na organização de pesquisas alternativas: abandono do ideal científico, manipulação política, etc. Nosso desafio consiste em mostrar que tais riscos, que também existem em outros tipos de pesquisa, são superáveis mediante um adequado embasamento metodológico (Thiollent, 1986, p. 8).

Assim, é possível verificar que a inovação da pesquisa-ação encontra-se na superação da neutralidade e distanciamento do pesquisador do fato social em foco na pesquisa e das pessoas com as quais o trabalho é realizado, o que representava a objetividade científica positivista, mais comum nos métodos de pesquisa clássica, mas perde o sentido quando se trata de pesquisas mais engajadas socialmente, que reconhecem a importância da interação com os sujeitos na construção efetiva de soluções para os problemas da prática profissional cotidiana. De posse dessa fundamentação, a operacionalização será descrita na seção subsequente.

2.2 Técnicas e instrumentos de pesquisa

A definição da concepção e abordagem da pesquisa ajusta o foco da investigação para as etapas da coleta de dados e construção dos conhecimentos a partir da interação com os demais atores do processo, com vistas a alcançar a intervenção pretendida na realidade. Para Dionne (2007, p. 53), a “pesquisa-ação, utilizada em situações concretas e circunstanciadas, recorre principalmente às técnicas de pesquisa qualitativa, para ficar mais atenta aos discursos dos próprios atores e ao aprofundamento de situações particulares”.

Desse modo, os objetivos que nortearam as ações propostas para a investigação científica demandaram a realização de uma pesquisa exploratória, comprometida com “o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p. 41), o que também favoreceu um planejamento flexível, considerando os variados aspectos relativos ao recorte da realidade em estudo, uma vez que a realidade social é dinâmica e não segue uma ordem linear, passível de controle, como ocorre em outros contextos de pesquisa.

Dadas as características da pesquisa-ação e em decorrência da escolha anterior, a pesquisa de campo emergiu como alternativa privilegiada para obtenção dos dados, partindo do princípio segundo o qual

Centrada em uma ação particular, a pesquisa-ação requer um procedimento empírico rigoroso. A pesquisa de campo é um aspecto essencial de qualquer abordagem da pesquisa-ação. É necessário conhecer bem os contextos ambientais de toda ação particular. Isso requer uma captação sistemática dos elementos problemáticos, dos atores implicados e dos desafios de transformação de dada situação. A pesquisa-ação é uma técnica de ação e de investigação que se pratica em um campo concreto (Dionne, 2007, p. 69).

Diante disso, buscou-se acesso a fontes primárias mediante pesquisa documental: materiais utilizados pelas equipes para organização e execução dos atendimentos, bem como os textos produzidos pela interação no fórum proposto do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) Moodle, além da documentação do RAEP, sistema desenvolvido pelo IF Baiano *Campus* Bom Jesus Lapa para registro do atendimento pedagógico. Esse trabalho foi realizado com o intuito de agregar um conjunto de dados que, atrelado ao referencial teórico e às contribuições dos atores envolvidos nas demais etapas da coleta de dados, pudesse gerar material suficiente para respaldar a compreensão da realidade sob análise, assim como a construção do produto técnico e tecnológico.

Nesse sentido, a pesquisa de campo foi subdividida em três etapas, a fim de contemplar o atendimento pedagógico e as potenciais relações com a gamificação a partir de vários ângulos. As técnicas utilizadas em cada etapa foram:

- Aplicação de questionários aos representantes das equipes pedagógicas de cada *campus*, sendo o Questionário de Pesquisa I (QP I, cf. Apêndice D) no início do trabalho de campo e o Questionário de Pesquisa II (QP II, cf. Apêndice E) no final, com o intuito de compreender a relação dos/as servidores/as com o atendimento pedagógico e os conhecimentos que eles/as possuíam sobre gamificação; e também o Questionário de Pesquisa III (QP III, cf. Apêndice F) a uma amostra dos/as discentes atendidos/as por essas equipes, a fim de analisar e entender os impactos do atendimento pedagógico na continuidade e finalização do itinerário formativo, bem como conhecer a sua relação e familiaridade com o contexto dos jogos e gamificação;
- Realização de Grupo Focal (GF) envolvendo uma amostra de pedagogos/as e técnicos/as em assuntos educacionais que compunham as equipes pedagógicas de uma amostra dos quatorze *campi* do IF Baiano no ano de 2022, para debate, coleta de impressões e compartilhamento de vivências relacionadas ao trabalho de atendimento pedagógico, com vistas a aprofundar a compreensão dos dados iniciais evidenciados pelas respostas aos

questionários, além de construir coletivamente a proposta e os elementos que fundamentaram o desenvolvimento do produto técnico e tecnológico relacionado à pesquisa (customização do AVA Moodle com estratégias gamificadas para utilização no Atendimento Pedagógico). O roteiro para desenvolvimento das atividades com o grupo focal encontra-se detalhado no Apêndice G;

- Pesquisa documental, buscando relacionar os instrumentos de trabalho com as falas e relatos escritos dos atores, o que significou um estudo complementar a partir de fontes primárias, mediante análise dos documentos formais atrelados ao trabalho de atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do EMI no IF Baiano, assim como dos registros produzidos durante a interação na página do grupo focal no AVA Moodle.

Os instrumentos para coleta de dados foram o questionário misto, composto por questões abertas e fechadas disponíveis em formulário para preenchimento *on-line*, através da ferramenta *Google Forms*, escolhida devido à familiaridade dos participantes e facilidade de utilização, e o roteiro para grupo focal, contendo toda a programação das reuniões bem como o cronograma de atividades, que também ocorreram *on-line*, através da plataforma de webconferência da RNP.

A seguir serão detalhadas as etapas constituintes do trabalho de campo.

2.2.1 Aplicação dos questionários

A opção pela técnica da aplicação de questionários se deu em razão da dispersão territorial dos participantes da pesquisa, bem como considerando as medidas de segurança que envolviam a interação entre as pessoas no período final da pandemia de Covid-19. Gil (2008) corrobora essa escolha ao destacar as vantagens da aplicação de questionários em pesquisa: a possibilidade de atingir as pessoas, independente de sua localização geográfica; o baixo custo para aplicação; a garantia do anonimato nas respostas; a conveniência para os respondentes, que podem decidir o melhor momento para responder as questões e a não exposição dos respondentes à influência das opiniões e do aspecto pessoal do pesquisador.

Como limitações, foi preciso considerar alguns aspectos, tais como a maior dificuldade para auxiliar o participante caso não entendesse corretamente as instruções ou perguntas; o impedimento à pesquisadora de conhecer as circunstâncias em que o questionário foi respondido, o que poderia ser relevante na avaliação da qualidade das respostas; a falta de garantia de que a maioria das pessoas devolveriam o questionário devidamente respondido, o

que poderia implicar na redução da representatividade do grupo em foco; a necessidade de uma quantidade relativamente pequena de perguntas, a fim de assegurar maior probabilidade de que fossem respondidas, o que poderia impactar na coleta de informações tangenciais também relevantes ao tema em estudo; e o fato de proporcionar “resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens poderiam ter significado diferente para cada sujeito pesquisado” (Gil, 2008, p. 122).

Todas essas possibilidades e desafios foram colocados em perspectiva no planejamento da pesquisa e a escolha da técnica foi mantida, principalmente pela oportunidade de contextualizar e aprofundar os resultados nos encontros do grupo focal. Desse modo, a aplicação do Questionário de Pesquisa I (QP I) aos membros das equipes pedagógicas correspondeu à composição da representação social deste grupo nas demais fases da pesquisa. Importante mencionar que os questionários foram compostos por perguntas abertas e fechadas, bem como trouxeram escalas de satisfação construídas tomando por referência a escala de Lickert. A adoção da escala de Lickert se justificou pelo interesse em mensurar a intensidade das percepções e opiniões dos participantes diante de circunstâncias relacionadas ao atendimento pedagógico e à gamificação. Gil (2008, p. 136) define opinião como “um julgamento ou crença em relação a determinada pessoa, fato ou objeto”, o que implica uma representação consciente e estática expressa verbalmente, predominando o componente cognitivo sobre o afetivo.

Assim, a construção da escala utilizada com os servidores envolveu a elaboração de enunciados referentes às categorias em foco seguida pela gradação dos níveis de satisfação relacionados a esses enunciados: muito insatisfeito(a), insatisfeito(a), nem satisfeito(a) nem insatisfeito, satisfeito(a) ou muito satisfeito(a). Já com os discentes foi utilizada a gradação relacionada à concordância ou discordância diante do enunciado: discordo totalmente, discordo parcialmente, não concordo nem discordo, concordo parcialmente ou concordo totalmente.

A aplicação do primeiro questionário foi realizada com representantes de dez dos quatorze *campi* do IF Baiano (Bom Jesus da Lapa, Guanambi, Itapetinga, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas, Uruçuca, Valença e Xique-Xique), totalizando treze pessoas, as quais se voluntariaram a contribuir após o convite feito à totalidade dos servidores que atualmente estão vinculados ao setor pedagógico. Infelizmente, não houve representação de quatro *campi* (Alagoinhas, Catu, Governador Mangabeira e Itaberaba), mesmo após

reiteradas prorrogações de prazo, a fim de contar com representação de todas as unidades que compõem a instituição.

O Questionário I foi composto por 30 (trinta) questões, sendo uma referente à identificação do/a participante, dezesseis questões de múltipla escolha e treze perguntas abertas. As perguntas foram distribuídas em 4 (quatro) seções, sendo a primeira destinada ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a segunda referente à identificação do/a participante e sua relação com a instituição (treze questões), a terceira relacionada ao atendimento pedagógico (oito questões), a quarta voltada aos conhecimentos sobre gamificação e sua relação com o atendimento pedagógico (nove questões).

Os principais dados resultantes da aplicação deste primeiro questionário foram apresentados aos participantes nos dois primeiros encontros do grupo focal, com o objetivo de oportunizar o conhecimento da realidade dos demais atores-participantes, bem como fundamentar as discussões propostas, o que contribuiu para fornecer um ponto de partida oriundo da realidade concreta, facilitando a incursão nas demais etapas do processo de análise da realidade pelo grupo, com vistas ao desenvolvimento do produto técnico e tecnológico.

O Questionário de Pesquisa II (QP II) foi aplicado aos mesmos representantes das equipes pedagógicas que responderam o Questionário I e, conseqüentemente, se disponibilizaram a participar dos encontros do Grupo Focal. Foi disponibilizado para acesso na página do Grupo Focal no AVA Moodle, via e-mail e também via aplicativo de mensagens (WhatsApp) no caso de as tentativas anteriores não terem funcionado. Como houve uma redução no número de participantes efetivos do grupo focal, em comparação com os que responderam ao primeiro questionário, foi necessário também estender o prazo e realizar busca ativa, a fim de conseguir as respostas para o questionário final.

O referido questionário foi composto por 10 (dez) perguntas, sendo uma concernente à identificação do/a participante, sete de múltipla escolha, e duas abertas. As perguntas foram distribuídas em 5 (cinco) sessões, sendo a primeira destinada ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), a segunda concernente à identificação do participante e obtenção de emblemas no ambiente virtual de aprendizagem Moodle (quatro questões), a terceira referente à experiência com o grupo focal (uma questão com sete alíneas), a quarta voltada à avaliação das discussões sobre o AP no IF Baiano (duas questões) e a quinta relacionada à avaliação das discussões específicas sobre a aplicação de gamificação no AP, bem como a indicação de disponibilidade em participar da validação do produto (três questões).

As questões versaram sobre as discussões ocorridas no Grupo Focal, sobre as interações na/com a página do Grupo Focal no AVA Moodle e também sobre a disponibilidade para participar da validação do produto técnico e tecnológico resultante desse processo. O objetivo deste segundo questionário foi compreender a importância das discussões ocorridas no Grupo Focal para a reflexão dos participantes sobre as questões que envolvem o atendimento pedagógico, bem como analisar os impactos das atividades relacionadas à gamificação para a compreensão do conceito e das formas de aplicação nas ações de atendimento pedagógico aos discentes do EMI com os quais os participantes atuam na instituição. Também foi importante para selecionar quais participantes manifestaram interesse em realizar a testagem do produto resultante da pesquisa, no processo de validação.

Nesta etapa do trabalho de campo, responderam ao segundo questionário 12 (doze) dos 13 (treze) participantes da primeira etapa, o que corresponde a 92,3% do grupo representativo. Embora os representantes de 3 (três) dos 10 (dez) *campi* participantes da pesquisa não tenham frequentado os encontros do Grupo Focal, o que correspondeu a 46% da amostra (6 de 13 participantes), o Questionário II foi disponibilizado a todos que responderam ao primeiro questionário, por conter perguntas relevantes à disponibilidade para contribuir no processo de validação do produto.

Por fim, ocorreu a aplicação do Questionário de Pesquisa III (QP III), que se mostrou a etapa mais desafiadora, pois envolveu o acesso aos discentes atendidos pelas equipes pedagógicas, com os quais a pesquisadora não teve contato direto, dependendo do apoio dos servidores participantes para a distribuição do mesmo e do documento para coleta da autorização dos responsáveis, em caso de se tratar de menores de idade.

Este questionário foi aplicado a um grupo representativo, inicialmente previsto em 30% (trinta por cento) do total de estudantes atendidos pelas equipes pedagógicas dos *campi*, calculado a partir do quantitativo informado pelos servidores que responderam o Questionário I. No entanto, devido à discrepância nas informações fornecidas, uma vez que muitos servidores consideraram a totalidade de discentes do EMI matriculados no *campus* como público do AP, em vez de selecionar apenas os que frequentavam o AP individualizado, foi adotada a estratégia de selecionar uma amostra de até dez discentes por *campus*, evitando que o número de respostas correspondentes a números elevados em algumas unidades e números baixos em outras interferisse na representatividade e equidade na análise dos resultados.

O referido questionário foi composto por 22 (vinte e duas) questões, sendo 15 (quinze) de múltipla escolha e 7 (sete) abertas, além de um espaço para comentários

adicionais, de resposta opcional. As perguntas foram distribuídas em 4 (quatro) seções, sendo a primeira destinada ao Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), a segunda relacionada à identificação do participante e sua relação com o Ensino Médio Integrado (sete questões), a terceira voltada ao atendimento pedagógico (onze questões), e a quarta concernente ao tema jogos e gamificação (cinco questões). Os dados resultantes da aplicação dos questionários serão apresentados e discutidos nos capítulos 3 e 4 deste relatório.

2.2.2 Grupo Focal

A coleta de dados verbais representa uma das principais abordagens metodológicas da pesquisa qualitativa, na qual se utilizam diversas estratégias, a fim de gerar o máximo de abertura possível em relação ao tema em estudo e às perspectivas do participante nas discussões (Flick, 2009). Dentre essas abordagens, o grupo focal emerge como técnica que conduz a uma aplicação holística mediante abordagem natural para a resolução de um problema de forma mais profunda do que a utilização de uma técnica dentro da abordagem quantitativa.

Conforme define Flick (2009, p. 188), no grupo focal “a ênfase recai sobre o aspecto interativo da coleta de dados”, cujas informações e *insights*⁴ seriam menos acessíveis sem a interação verificada no contexto de um grupo de discussões. Nesse sentido, a troca de ideias e experiências entre os participantes contribui para compreender a questão em foco de modo mais aprofundado e abrangente do que o questionário permite, por exemplo, inclusive acrescentando aspectos da questão de pesquisa ainda não mencionados.

Como uma forma de método qualitativo, os grupos focais se compõem de entrevistas em grupo, embora não no sentido de alternância das questões do pesquisador e as respostas dos entrevistados. Em vez disso, o resultado compreende a confiança na interação dos membros do grupo, baseada nos tópicos fornecidos pelo pesquisador que, na maioria das vezes, é também o moderador (Vergara, 2004). Desse modo, pode-se afirmar que grupo de foco é uma modalidade de entrevista, estabelecida de acordo com um roteiro que tem o propósito de atingir os objetivos pretendidos pelo pesquisador. Logo, o interesse da investigação reside “não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam o que pensam” (Gatti, 2005, p. 9).

4 Aqui entendidos como a capacidade de obter uma compreensão intuitiva precisa e profunda sobre uma questão (como ver a solução para um problema ou os meios para atingir um objetivo), a qual ocorre sem recorrer a um comportamento explícito de tentativa e erro.

O uso do grupo focal é apropriado quando o objetivo é explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento, visto que a discussão durante as reuniões é efetiva em fornecer informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou, ainda, sobre a forma como agem (Vergara, 2004). O objetivo principal dos grupos focais é obter uma visão aprofundada ouvindo um coletivo de pessoas do universo de interesse da pesquisa para falar sobre problemas que interessam ao pesquisador. O valor da técnica está nos resultados inesperados que frequentemente se obtêm de um grupo de discussão livre.

Gatti (2005) explica que no grupo focal

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios - conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os qualificam para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (Gatti, 2005, p. 7).

Tal perspectiva coaduna perfeitamente com o modo de agir e o método da pesquisa-ação, uma vez que

A pesquisa-ação é, principalmente, um processo de intervenção coletiva assumido por participantes práticos (*praticiens*), com vistas a realizar uma mudança social com a implicação dos atores em situação. A contribuição dos pesquisadores é significativa, em virtude de sua associação orgânica e de sua crítica ao processo (Dionne, 2007, p. 24).

Nesse sentido, o trabalho com o grupo focal se pautou em uma linha metodológica composta pelas seguintes etapas: i. planejamento, ii. condução das sessões/encontros e iii. análise dos dados. O planejamento ocorreu a partir da elaboração do roteiro para o grupo focal, com a definição dos temas a serem abordados, do cronograma de atividades e dos objetivos para cada encontro com os atores voluntários, dando origem ao roteiro mencionado anteriormente e disponível para consulta no Apêndice G.

A condução das sessões ocorreu na forma de encontros síncronos via plataforma de webconferência da RNP, em dias acordados previamente com os atores-participantes, no período de 01/11/2022 a 12/12/2022. Foram programados e realizados quatro encontros, com duração média de duas horas por sessão, sendo o primeiro no turno matutino e os demais no turno vespertino. A análise dos dados ocorreu a partir da transcrição das falas dos atores

No que diz respeito à condução do grupo focal,

é importante o respeito ao princípio da não diretividade, e o facilitador ou moderador da discussão deve cuidar para que o grupo desenvolva a comunicação sem ingerências indevidas da parte dele, como intervenções afirmativas ou negativas, emissão de opiniões particulares, conclusões ou outras formas de intervenção direta (Gatti 2005, p. 8).

Nessa perspectiva, foi importante criar um clima propício para que as interações ocorressem no grupo, produzindo informalidade na discussão e facilitando que os atores contribuíssem abertamente com suas experiências e opiniões. Nesse aspecto, Flick (2009, p. 189) ressalta que “é importante que os participantes não estejam à deriva, somente conversando ou apresentando anedotas infinitas com pouca referência à questão do grupo focal (e do estudo)”. Por isso, a mediação ocorreu de modo a equilibrar a formalidade e a informalidade na prática de coleta de dados, mobilizando os atores a refletir sobre os temas propostos e fomentando o compartilhamento de ideias entre todos.

Este movimento comunicativo respaldado na interação coaduna com a observação de Thiollent (1986) sobre o processo de reconstrução, a partir da prática da pesquisa-ação:

É necessário que os pesquisadores levem em conta os aspectos comunicativos na espontaneidade e no planejamento consciente de ações transformadoras. Tal comunicação não é concebida como processo unilateral de emissão-transmissão-recepção, e sim como processo multidirecionado e de ampla interação. Este processo é normativamente dirigido no sentido de fortalecer tendências criadoras e construtivas (Thiollent, 1986, p. 76).

Tal preocupação é ainda mais necessária quando se trata de interação mediada por tecnologias, uma vez que, dada a ausência do compartilhamento do mesmo espaço físico e as próprias características do revezamento da palavra em reuniões *on-line*, a condução das atividades corre ainda mais risco de se tornar monológica. Diante disso, e considerando os diversos serviços disponíveis, foi adotada a solução da webconferência, a qual respaldou-se em três razões principais: i. a dificuldade logística para reunir servidores pertencentes a *campi* espalhados pelos vários territórios do interior do estado da Bahia, estado com grandes dimensões territoriais; ii. as questões de saúde ainda relacionadas à pandemia de Covid-19 no Brasil, demandando retorno gradual às atividades presenciais; iii. a familiaridade desenvolvida pelos servidores do IF Baiano com a plataforma de webconferência da RNP, no período de trabalho remoto entre os anos de 2020 e 2022, a qual se tornou ferramenta cotidiana de trabalho.

No decorrer das atividades, essa estratégia se mostrou a mais adequada ao contexto da pesquisa, mesmo com algumas dificuldades técnicas relacionadas à estabilidade da conexão com a internet, permitindo o encontro de pessoas cuja maioria até então só interagiu por escrito no cotidiano institucional. Levando em consideração as dificuldades de participação que podem ocorrer no trabalho com grupos de pessoas de ambientes distintos e reconhecendo as características dos encontros mediados por tecnologias digitais de comunicação, foram introduzidas dinâmicas de grupo, no sentido de promover e mobilizar os

participantes a contribuir com as discussões, tomando como referência o que apontou Thiollent (1986):

Na reconstrução [do trabalho em educação], não se trata apenas de observar ou de descrever. O aspecto principal é projetivo e remete à criação ou ao planejamento. O problema consiste em saber como alcançar determinados objetivos, produzir determinados efeitos, conceber objetos, organizações, práticas educacionais e suportes materiais com características e critérios aceitos pelos grupos interessados. A forma de raciocínio projetivo é diferente das formas de raciocínio explicativo, que são relacionadas com a observação de fatos. No caso da projeção, pressupõe-se que o pesquisador dispõe de um conhecimento prévio a partir do qual serão resolvidos os problemas de concepção do objeto de acordo com regras ou critérios a serem concretizados na discussão com os usuários. Não é um método de obtenção de informação; nesse caso particular, é um método de “injeção” de informação na configuração do projeto (Thiollent, 1986, p. 75).

Assim, no primeiro encontro foi adotada a estratégia da apresentação por ordem alfabética dos *campi* como ponto de partida para as falas individuais, abrindo espaço para intervenções, o que contribuiu para que os participantes fossem se sentindo cada vez mais à vontade para expor suas ideias. No encontro seguinte, foi mantida a estratégia, uma vez que havia pessoas que não estavam presentes no anterior, porém já se verificando maior liberdade dos participantes, devido à familiaridade construída no primeiro momento. A Figura 2, a seguir, ilustra a atividade:

Figura 2: Painel utilizado na dinâmica de apresentação dos atores-participantes no Grupo Focal

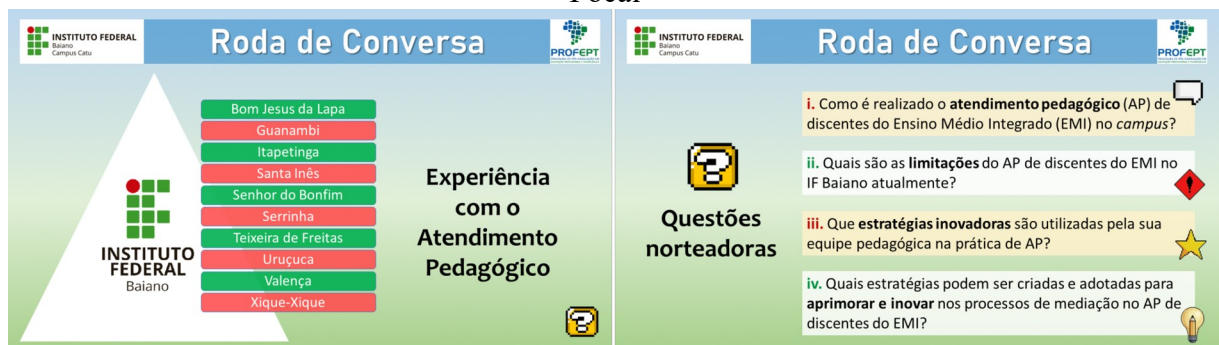


Figura 2: Painel utilizado na dinâmica de apresentação dos atores-participantes no Grupo Focal
Elaboração: a autora

No terceiro encontro, foi adotada a dinâmica da Batalha Naval, em que os participantes escolhiam a combinação de um número de 1 a 3 com uma letra (A, B, C, D), representada pela imagem de um alvo em um painel dividido em três linhas e quatro colunas, conforme mostrado pela Figura 3 a seguir.

Figura 3: Painel no estilo Batalha Naval utilizado na dinâmica para debate do texto-base no Grupo Focal


Gamificação e Atendimento Pedagógico: diálogos possíveis				
	A	B	C	D
1				
2				
3				

Figura 3: Painel no estilo Batalha Naval utilizado na dinâmica para debate do texto-base no Grupo Focal
Elaboração: a autora.

Ao clicar na imagem do alvo, era mostrada uma pergunta relacionada ao tema em debate, conforme pode ser visualizado na composição que forma a Figura 4, a seguir. As questões serão detalhadas e discutidas no Capítulo 4 deste documento. Também foi notável a influência da confiança construída nos encontros anteriores para que os participantes sentissem maior liberdade para interagir e dialogar sobre as questões propostas e também como se sentiam em relação ao conhecimento do tema da gamificação.

Figura 4: Composição com as telas utilizadas na dinâmica para debate do texto-base no GF

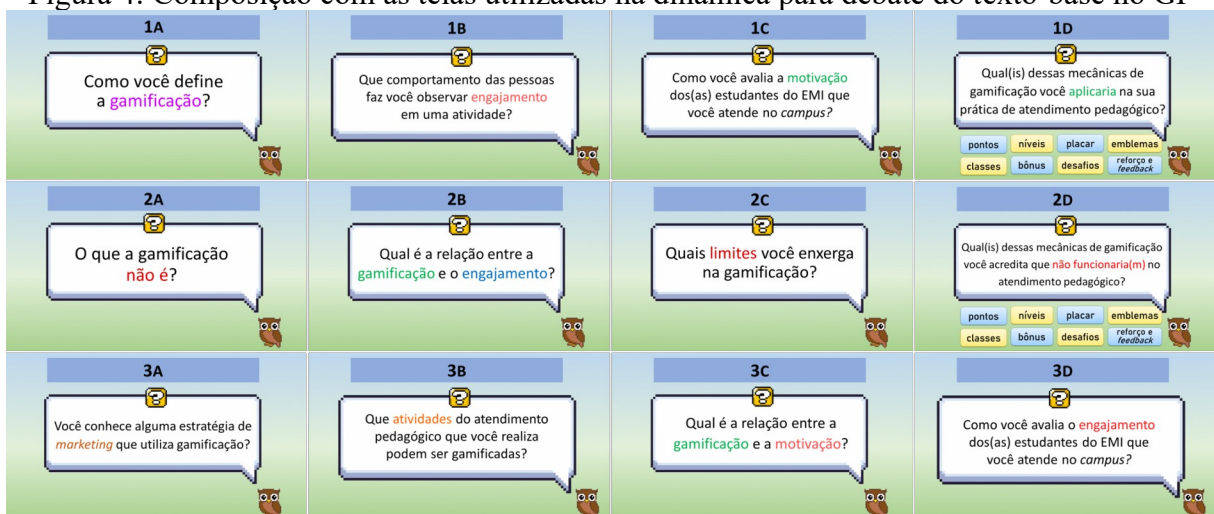


Figura 4: Composição com as telas utilizadas na dinâmica para debate do texto-base no Grupo Focal
Elaboração: a autora.

E, no quarto e último encontro, além da apreciação e contribuições ao protótipo do produto técnico e tecnológico, foi utilizada a estratégia do jogo de cartas, similar ao jogo da memória, em que os participantes escolhiam um participante de um jogo de videogame (Mário, Sonic, Donkey Kong, Ryu, Link, Kratos, Crash, Yoshi, Bomberman, Among Us, Mega Man e Pikachu) e, ao clicar na carta escolhida, a imagem se virava e era revelado o verso, contendo uma questão relacionada à avaliação das atividades realizadas no Grupo Focal. Ao todo, foram 12 (doze) cartas e 6 (seis) questões, que se repetiam uma vez por rodada, em ordem aleatória.

As cartas continham as seguintes questões: i. O que você **viu** no GF que mais chamou a sua atenção? ii. O que você **ouviu** no GF que mais chamou a sua atenção? iii. O que você **tem a dizer** sobre o GF? iv. O que você mais **gostou** nas reuniões do GF? v. O que você **não gostou** ou **não entendeu** no GF? vi. O que você **aprendeu** no GF? As cartas podem ser visualizadas na Figura 5, a seguir:



Figura 5: Cartas utilizadas na dinâmica de avaliação do Grupo Focal
Elaboração: a autora.

Também foi adotada a estratégia de encaminhar por *e-mail* a todos os participantes o material utilizado em cada encontro (slides, texto, *links* e orientações por escrito), tanto para registro e memória dos participantes, quanto para conhecimento e consulta dos que se ausentaram, de modo a proporcionar acesso a todo o conteúdo trabalhado, com possibilidade de voltar ao material sempre que sentissem necessidade de relembrar alguma informação. Esse material compõe o Apêndice H6 deste documento.

Em se tratando de pesquisa-ação, Dionne (2007) sublinha que

Além de exigir uma capacidade de adaptação e de gestão contínua das relações interpessoais entre os diversos parceiros, o método pressupõe um engajamento intelectual e afetivo centrado na mudança a ser realizada (Dionne, 2007, p. 77).

Nesse sentido, e com vistas a proporcionar aos atores vivências relacionadas à gamificação ao longo do processo de participação no grupo focal, contextualizando os conceitos e mecânicas discutidas nos encontros, foi criada uma página gamificada para o Grupo Focal no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle do IF Baiano, conforme ilustrado pela Figura 6, na qual os participantes puderam compartilhar experiências e materiais utilizados na prática de AP da sua unidade, bem como ter acesso a textos e materiais para aprofundamento no tema, além de se configurar numa central de hipertextos para os demais instrumentos da pesquisa, como os Questionários II e III, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido a ser preenchido pelos pais ou responsáveis por discentes menores de idade.

Figura 6: Tela inicial da página do Grupo Focal no AVA Moodle do IF Baiano



Figura 6: Tela inicial da página do Grupo Focal no AVA Moodle do IF Baiano

Fonte: <https://moodle.ifbaiano.edu.br/moodle/course/view.php?id=9189>

Elaboração: a autora.

À medida que os participantes avançavam nas atividades propostas no AVA, a plataforma ia registrando o progresso e distribuindo emblemas, de acordo com as três fases em que o progresso foi dividido: Fase 1 – Vivências e impressões sobre o AP no IF Baiano; Fase 2 – Gamificação e atendimento pedagógico: diálogos possíveis; Fase 3 – Avaliação do Grupo Focal. Todas essas ferramentas e ações geraram dados que também foram analisados, a

fim de compreender as conquistas e limitações do atendimento pedagógico realizado no IF Baiano, além de fundamentar o desenvolvimento do produto técnico e tecnológico ao final do processo. O detalhamento desse trabalho será feito no Capítulo 5 deste documento.

Assim, faz-se relevante enfatizar que os participantes revelaram ter gostado das estratégias adotadas e da qualidade gráfica do material utilizado, o que foi produzido com o objetivo de manter a relação com o tema da gamificação, utilizando elementos gráficos de Pixel Art, em alusão aos videogames das primeiras gerações (8 e 16 bits), bem como contextualizar os conhecimentos trabalhados nos momentos formativos, com vistas a também influenciar os atores a se engajarem no processo de construção das soluções para as questões levantadas ao longo do trabalho, culminando na construção do produto técnico e tecnológico.

2.2.3 Pesquisa documental

No contexto da pesquisa qualitativa, a análise documental pode se constituir numa “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38). Nessa perspectiva, o propósito da análise documental caracteriza-se pela possibilidade de fazer inferência sobre os valores, os sentimentos, as intenções e a ideologia das fontes ou dos autores dos documentos (*id. Ibid.*).

Gil (2008) explica que

Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno. Assim, a pesquisa documental tradicionalmente vale-se dos **registros cursivos**, que são persistentes e continuados (Gil, 2008, p. 147, grifos do autor).

Nesse sentido, os documentos devem ser entendidos como “meios de comunicação” (Flick, 2009, p. 232), uma vez que foram elaborados por alguém ou por uma instituição, com vistas um objetivo prático e a um tipo de uso, o que inclui também a definição sobre a quem está destinado o acesso aos dados ali registrados. Portanto, é relevante compreender quem os produziu, sua finalidade, para quem foram construídos e a intencionalidade de sua elaboração, como forma de contextualização dos dados oriundos desse material. Diante disso, as perguntas formuladas pelo pesquisador aos documentos são tão importantes quanto os próprios documentos, conferindo-lhes sentido no contexto da pesquisa.

Os documentos utilizados na pesquisa possuem duas naturezas: i. materiais de trabalho e instrumentos utilizados no atendimento pedagógico, fornecidos e compartilhados pelos participantes no fórum criado na página do grupo focal no AVA Moodle durante a primeira fase do trabalho e documentação institucional sobre a aplicação web RAEP (Registro de Atendimento a Estudantes, Pais e Responsáveis); ii. textos produzidos pelos participantes no fórum supracitado sobre a experiência com o atendimento pedagógico nos respectivos *campi*, a pedido da pesquisadora.

Esse material foi de grande valia para ampliar as possibilidades de abrangência da pesquisa, permitindo o acréscimo de informações significativas à análise das categorias teóricas estabelecidas. Importante mencionar que não foi possível utilizar os documentos com as proposições para o produto técnico e tecnológico gamificado porque os atores-participantes deixaram de produzir os arquivos, não havendo submissão na ferramenta Tarefa do AVA Moodle, na segunda fase, mesmo após dilatação do prazo anteriormente combinado.

Com vistas a assegurar a qualidade dos documentos, foram observadas os quatro critérios propostos por Scott (1990 *apud* Flick, 2009): a autenticidade, referente ao caráter de genuíno dos documentos; a credibilidade, concernente à ausência de erros ou distorções; a representatividade, relacionada ao fato de o documento ser típico do seu tipo e, não o sendo, se a extensão da não-tipicidade for conhecida; e a significação, referente à clareza e inteligibilidade do documento.

Por se tratar de documentos que não sofreram tratamento analítico anterior, ou seja, que não foram analisados ou sistematizados anteriormente, o grande desafio da pesquisa documental se referiu à capacidade para encontrar, selecionar, tratar e analisar os documentos que serviram de base para esse estudo. Assim, os dados coletados nas demais etapas se tornaram mais significativos, ao serem incrementados com detalhes relevantes oriundos desses materiais.

2.3 *Lócus* e atores da pesquisa

O IF Baiano foi definido como *lócus* da investigação pela expertise com o EMI e por ter sido onde surgiu a inquietação que gerou a necessidade da pesquisa, a partir da atuação da pesquisadora como membro de equipe pedagógica que lida diretamente com esse público em um dos quatorze *campi* da instituição. A escolha do Ensino Médio Integrado (EMI) como cenário privilegiado para a realização da pesquisa se pautou na constatação de que, embora

haja um movimento crescente no sentido de produzir estudos voltados ao ensino, a exemplo das sequências didáticas amplamente difundidas pelo ProfEPT, ainda é escassa a curiosidade científica no que se refere à mediação técnico-pedagógica nesse nível de ensino.

As ações de pesquisa ocorreram *on-line*, utilizando as plataformas oficiais recomendadas pelo IF Baiano na Resolução nº 90/2020 (IF Baiano, 2020), tais como o serviço de *e-mail* institucional do IF Baiano na plataforma Zimbra, o serviço de Conferência Web da Rede Nacional de Ensino e Pesquisa (RNP) e o Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle. Excepcionalmente, foi utilizada a ferramenta de geração de formulários *on-line* Google Forms, dada a familiaridade dos participantes com a ferramenta, e o aplicativo de mensagens WhatsApp⁵ para comunicação instantânea e compartilhamento de *links* de acesso, no caso das plataformas anteriores não terem funcionado.

Em 2022, ano em que foi realizado trabalho de campo junto às equipes pedagógicas, o IF Baiano contava com um contingente de 89 (oitenta e nove) servidores/as⁶ ocupando os cargos de Pedagogo-área e Técnico em Assuntos Educacionais, lotados nos 14 *campi* distribuídos no interior da Bahia e na Reitoria, situada no município de Salvador/BA. Neste grupo, 32 (trinta e dois) servidores/as pertenciam ao cargo de Pedagogo-área, sendo que 22 (vinte e dois), entre eles a pesquisadora, trabalhavam nas equipes pedagógicas dos *campi*, desempenhando, entre outras atribuições, o atendimento pedagógico a discentes do Ensino Médio Integrado. Os demais pedagogos atuavam em funções comissionadas ou outros setores nos *campi* e na Reitoria, conforme pode ser visualizado no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1: Distribuição dos pedagogos na estrutura organizacional do IF Baiano em 2022

Unidade	Setor ⁷	Quantidade
<i>Campus</i> Alagoinhas	ALG-NUAPE	1
<i>Campus</i> Bom Jesus da Lapa	BJL-NAE	1
<i>Campus</i> Catu	CAT-SSP	3
<i>Campus</i> Governador Mangabeira	GMB-CGE, GMB-NAPNE	2
Guanambi	GBI-CGE, GBI-DG	2

5 Não houve coleta de dados para fins de pesquisa a partir das conversas privadas ocorridas através do aplicativo, respeitando o princípio ético do respeito à privacidade dos/as participantes.

6 Dados obtidos no Sistema de Administração Pública (SUAP) do Instituto Federal Baiano (<https://suap.ifbaiano.edu.br/>). Acesso em 28 set. 2022.

7 A sigla do setor é composta pelo código da unidade (3 letras representativas do nome do *campus* ou reitoria), seguida pelo código do setor. Como não há padronização institucional para o setor pedagógico, cada unidade adota uma organização diferente, o que se estende à sigla, mesmo se tratando da mesma nomenclatura por extenso, a exemplo das siglas NUAPE e NAPEAPEE para se referir ao Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem, Permanência e Êxito do Educando. Outro ponto a considerar se refere à vinculação do setor à Coordenação Geral de Ensino (CGE) em alguns *campi* e à Diretoria Acadêmica (DA) em outros. Siglas diferentes das mencionadas (NAE, SAE, SCS, NIE, entre outras) se referem à organização específica do *campus*.

<i>Campus Itaberaba</i>	ITB-NAPEAPEE	2
<i>Campus Itapetinga</i>	ITA-CGE, ITA-OA-CLAE	3
<i>Campus Santa Inês</i>	CSI-CGE	2
<i>Campus Senhor do Bonfim</i>	SBF-CSP	1
<i>Campus Serrinha</i> ⁸	SER-NUAPE	2
<i>Campus Teixeira de Freitas</i>	TDF-CGE	2
<i>Campus Uruçuca</i>	URU-CGE, URU-NUINF	2
<i>Campus Valença</i>	VAL-CGE	3
<i>Campus Xique-Xique</i>	XIQ-NUAPE	1
Reitoria	RET-CGPG, RET-CGPPE, RET-DEAD, RET-GES	5
TOTAL	22	32

Fonte: Dados do módulo de Gestão de Pessoas do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, acessados em 28 set. 2022.

Elaboração: a autora.

No mesmo período, o total de técnicos/as em assuntos educacionais correspondia a 57 (cinquenta e sete) servidores/as distribuídos/as entre os 14 *campi* e a Reitoria, sendo que 31 (trinta e um) compunham as equipes pedagógicas dos *campi*. Os demais atuavam em funções comissionadas ou outros setores nos *campi* e na Reitoria, conforme pode ser visualizado no Quadro 2, a seguir. Como a formação exigida para a investidura no cargo abrange tanto o curso de Pedagogia quanto as diversas Licenciaturas, os TAE não são obrigados a realizar atendimento pedagógico, embora muitos o façam.

Quadro 2: Distribuição dos técnicos em assuntos educacionais na estrutura organizacional do IF Baiano em 2022

Unidade	Setor	Quantidade
<i>Campus Alagoinhas</i>	ALG-NUAPE	1
<i>Campus Bom Jesus da Lapa</i>	BJL-NAE	4
<i>Campus Catu</i>	CAT-SAE, CAT-SSP	3
<i>Campus Governador Mangabeira</i>	GMB-CGE, GMB-SRA	3
<i>Campus Guanambi</i>	GBI-CE, GBI-CEAD, GBI-CGAE, GBI-CGE, GBI-DDE, GBI-NAPNE, GBI-SCS, GBI-SCTI	11
<i>Campus Itaberaba</i>	ITB-DA, ITB-NAPEAPEE, ITB-NIE	3
<i>Campus Itapetinga</i>	ITA-CGE, ITA-DAP, ITA-SRA	3
<i>Campus Santa Inês</i>	CSI-CAE, CSI-CGE, CSI-NC	5
<i>Campus Senhor do Bonfim</i>	SBF-CGE, SBF-CSP	5
<i>Campus Serrinha</i>	SER-NUAPE	2
<i>Campus Teixeira de Freitas</i>	TDF-CGE	1
<i>Campus Uruçuca</i>	URU-CGE, URU-DDE	3
<i>Campus Valença</i>	VAL-CGE	2

8 Incluída a pesquisadora.

<i>Campus Xique-Xique</i>	XIQ-NUAPE	2
Reitoria	RET-CODIIN, RET-COPPE, RET-DPDE, RET-EPTNM, RET-GES, RET-GRA	9
TOTAL	37	57

Fonte: Dados do módulo de Gestão de Pessoas do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, acessados em 28 set. 2022.

Elaboração: a autora.

Conforme evidencia Dionne (2007), a pesquisa-ação é realizada junto a grupos reais. Nesse sentido, dada a opção pela pesquisa-ação e constatada a impossibilidade de um trabalho que envolvesse o universo de servidores elegíveis em sua totalidade⁹, optou-se por circunscrever a participação dos atores a representantes dos/as pedagogos/as e técnicos/as em assuntos educacionais lotados nas equipes pedagógicas dos quatorze *campi* do IF Baiano, bem como uma representação dos/as discentes atendidos/as por essas equipes.

Sobre este aspecto da seleção dos participantes, Guerra (2006) adverte que

não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas informadores susceptíveis de comunicar as suas percepções da realidade através da experiência vivida, não se procura nem a representatividade estatística, nem as regularidades, mas antes uma representatividade social e a diversidade dos fenómenos (Guerra, 2006, p. 48).

O critério para seleção dos/as participantes englobou um processo de representatividade social¹⁰ (Guerra, 2006), dada a impossibilidade de reunir todos membros das equipes pedagógicas do IF Baiano e os discentes atendidos por essas equipes. Assim, em cada *campus* foi considerado inicialmente o mínimo de dois representantes da equipe técnico-pedagógica, preferencialmente pedagogo/a e técnico/a em assuntos educacionais, desde que realizassem atendimento pedagógico, cuja participação se deu por livre iniciativa, mediante convite ao setor como um todo.

Tendo em vista a importância dos atores e a relação de colaboração envolvida no modo de ação e no método de pesquisa adotado, Dionne (2007) acrescenta que

9 Segundo os indicadores de pessoal disponível na Plataforma Nilo Peçanha (acessível no sítio <http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/>), referentes ao Ano Base 2022, Edição 2023, o IF Baiano contava com um contingente de 296 servidores técnicos-administrativos em educação de nível E (Ensino Superior completo no ato de ingresso na carreira) no ano da coleta de dados desta pesquisa (2022). Desses servidores, 32 eram pedagogos e 57 eram técnicos em assuntos educacionais, lotados na Reitoria e nos 14 *campi* da instituição, conforme dados do módulo de Gestão de Pessoas do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP (acessível no sítio <https://suap.ifbaiano.edu.br/>), em 28 set. 2022.

10 Guerra (2006) defende que não há sentido em falar em amostragem ao trabalhar com metodologias qualitativas, uma vez que não se procura uma representativa estatística, mas uma representatividade social, o que difere em termos conceituais. Nessa perspectiva, a autora propõe o conceito de diversidade, que se refere à busca por considerar as variações necessárias presentes na realidade, evitando a homogeneização na escolha dos sujeitos ou das situações em estudo; e o conceito de saturação, que permite generalizar os resultados ao universo ao qual o grupo analisado pertence quando, após um certo número de interações com os participantes, se chega à noção de não haver mais o que se recolher de novo quanto ao objeto da pesquisa.

a especificidade da pesquisa-ação decorre de uma relação estreita entre pesquisador e ator. Essa relação, esse vínculo, é expresso pelo hífen, o que supõe uma aliança entre pesquisadores e consultores. Isso significa que o trabalho de pesquisa-ação é um trabalho de equipe. Tal equipe constitui um conjunto de atores sociais implicados na modificação de uma situação, ao desenvolverem estratégias de ação com duração limitada e abrangência delimitada. A estratégia é dupla: de um lado, uma estratégia de pesquisa ou estratégia cognitiva e, de outro, uma estratégia de ação ou estratégia prática (Dionne, 2007, p. 36).

O Quadro 3, abaixo, resume a distribuição dos atores-participantes nas equipes pedagógicas dos *campi*¹¹ no ano de 2022, a partir do critério de inclusão¹² e a conseguinte composição da representação. Conforme mostra o quadro, a maioria dos participantes da pesquisa pertencia ao cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (7 pessoas, equivalentes a 53,8% do grupo), seguido pelos Pedagogos (6 pessoas, correspondentes a 46,2%).

Quadro 3: Distribuição dos membros das equipes pedagógicas nos *campi* do IF Baiano e composição da representação na pesquisa

<i>Campi</i>	Pedagogos/as			Técnicos/as em Assuntos Educacionais			Representação obtida por <i>campus</i>
	Total no <i>campus</i>	Mínimo definido	Representação obtida	Total no <i>campus</i>	Mínimo definido	Representação obtida	
Alagoinhas	1	1	0	1	1	0	0
Bom Jesus da Lapa	1	1	1	4	1	0	1
Catu	2	1	0	3	1	0	0
Governador Mangabeira	2	1	0	3	1	0	0
Guanambi	2	1	0	11	1	1	1
Itaberaba	1	1	0	3	1	0	0
Itapetinga	3	1	1	3	1	0	1
Santa Inês	2	1	0	6	1	1	1
Senhor do Bonfim	1	1	0	5	1	1	1
Serrinha	2	1	1	2	1	2	3
Teixeira de Freitas	2	1	0	2	1	1	1
Uruçuca	2	1	1	3	1	0	1

11 A Reitoria não foi considerada para fins deste estudo, pois os pedagogos e técnicos em assuntos educacionais lotados nas Pró-Reitorias, diretorias, coordenações e núcleos não realizam atendimento pedagógico a discentes.

12 O critério de inclusão para os membros da equipe técnico-pedagógica restringiu-se a ser servidor/a da carreira técnico-administrativa em Educação no IF Baiano, no cargo de Pedagogo ou Técnico em Assuntos Educacionais, devidamente lotado no núcleo pedagógico do *campus*. Por dedução lógica, o critério de exclusão se apoiou no não cumprimento do critério de inclusão.

Valença	3	1	1	2	1	0	1
Xique-Xique	1	1	1	2	1	1	2
TOTAL	25	14	6	50	14	7	13

Fonte: Dados do módulo de Gestão de Pessoas do Sistema Unificado de Administração Pública – SUAP, em 28 set. 2022. Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Elaboração: a autora.

Como é possível notar no quadro acima, as condições de representação da totalidade dos *campi* não foram atendidas na formação do grupo de foco. Flick (2009) chama a atenção para o aspecto dos complicadores externos que podem influenciar na participação dos atores quando se adota o formato *on-line*:

Os grupos focais *online* podem ser afetados pela influência externa sobre os participantes da pesquisa em seus contextos diários. Isso pode levar a desistências ou distrações e a influências nos dados e em sua qualidade, o que é muito difícil para o pesquisador conseguir controlar (Flick, 2009, p. 245).

Dadas as circunstâncias de trabalho informadas pelos atores-participantes nos encontros do grupo focal, também é possível considerar como explicações plausíveis para o não atingimento da meta de representação estipulada no planejamento da pesquisa, para além do interesse individual em contribuir com a pesquisa, também as condições de trabalho decorrentes do contexto de atuação nas diferentes unidades do IF Baiano, assim como o período em que a pesquisa foi realizada, devido a questões externas ao controle da pesquisadora.

No entanto, embora frustrante, este fato não se configurou como um impedimento ao desenvolvimento das demais etapas da pesquisa, uma vez que foi realizado o redimensionamento da representação, de modo a ainda propiciar uma visão significativa da realidade da instituição, com a presença de dez das quatorze unidades (*campi*). Para Dionne (2007, p. 27), a “mudança é mais efetiva quando os sujeitos estão fortemente implicados no processo e quando sua participação é mais ativa”. Logo, a redução do tamanho do grupo, embora frustrante a princípio, pode ser entendida como indicação da quantidade de servidores comprometidos com a troca de experiências e construção coletiva de soluções que viessem a contribuir para qualificar o trabalho de atendimento pedagógico realizado na instituição.

Desse modo, foi fortalecida a compreensão do participante como um colaborador, um verdadeiro ator do processo de construção de soluções e também de conhecimentos. Conforme arremata Dionne (2007, p. 74) sobre o papel do participante na pesquisa-ação:

Partindo de uma situação problemática no início, cada indivíduo se mobiliza para delinear uma solução para o problema. Ele procura valorizar os elementos favoráveis à resolução de problema, gerencia as resistências diversas, toma recuo e decide acerca da ação a empreender (Dionne, 2007, p. 74).

Antes de conhecer as concepções, experiências e contribuições dos participantes sobre o atendimento pedagógico e as potenciais relações que poderiam ser estabelecidas com a proposta da gamificação, fez-se necessário obter informações que permitissem conhecer a trajetória formativa e profissional, a fim de contextualizar a participação. Nesse sentido, foi observado que a maioria dos participantes representantes das equipes pedagógicas possuía formação em nível de pós-graduação, sendo 54% *stricto sensu* (mestrado) e 38% *lato sensu* (especialização/MBA), seguidos por 8% que possuíam somente a graduação, conforme mostrado no Gráfico 1, a seguir. Não houve representantes das equipes pedagógicas com formação em nível de doutorado nem estágio pós doutoral.

Gráfico 1: Formação dos representantes das equipes pedagógicas participantes da pesquisa

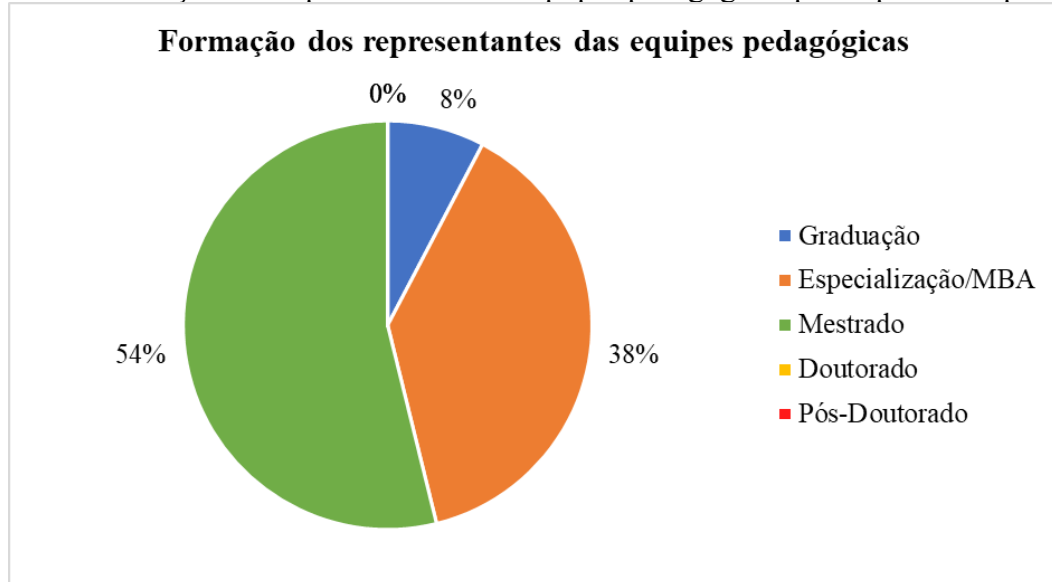


Gráfico 1: Formação dos representantes das equipes pedagógicas participantes da pesquisa
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Esses dados mostraram a busca por qualificação profissional, uma vez que o requisito mínimo para investidura nos cargos, ambos de nível E no serviço público federal, é a formação superior em nível de graduação e, a cada obtenção de nível de pós-graduação, é oferecido ao servidor um incentivo à qualificação, referente a um adicional financeiro crescente, de acordo com o nível alcançado, o que ajuda a explicar a busca por qualificação para além do requisito mínimo, embora ainda seja pouco, quando comparado à totalidade dos servidores técnico-administrativos em educação, por razões que fogem ao foco deste estudo.

Os dados resultantes da aplicação do primeiro questionário aos representantes das equipes pedagógicas também revelaram que os participantes se encontravam na faixa etária de

33 (trinta e três) a 50 (cinquenta) anos de idade, sendo a maioria do gênero feminino (69,2%), seguindo a tendência observada na ocupação dos cargos da área de educação. A maior parte ingressou na instituição recentemente, nos anos de 2020 (30,8% do total de representantes das equipes pedagógicas) e 2021 (equivalentes a 15,4%), conforme ilustra o Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2: Ano de ingresso dos/as representantes das equipes pedagógicas no IF Baiano

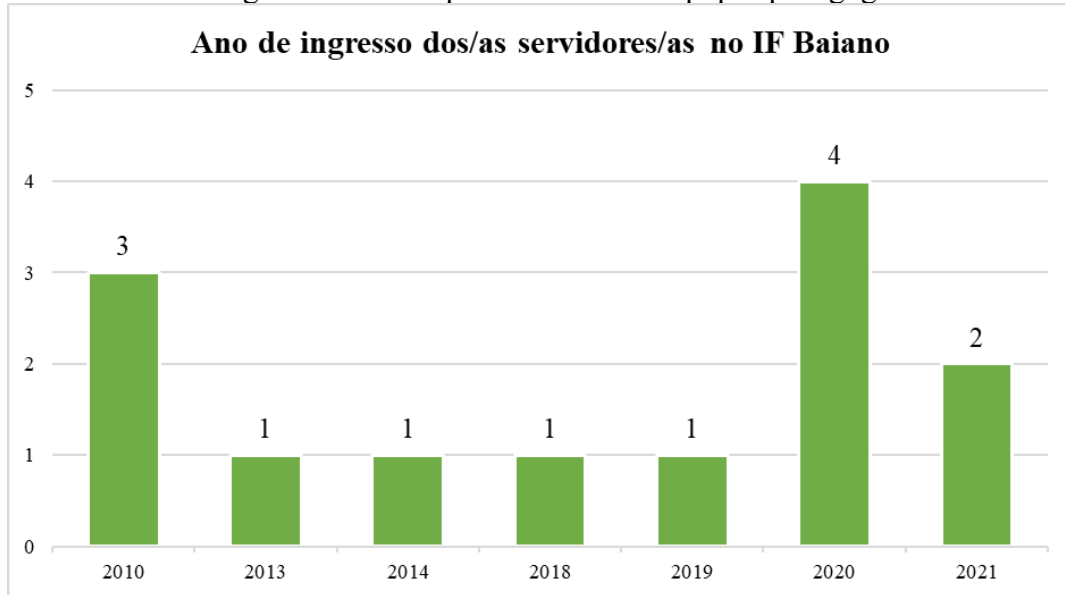


Gráfico 2: Ano de ingresso dos/as representantes das equipes pedagógicas no IF Baiano
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Uma parte significativa do grupo de participantes ingressou na instituição no ano de 2010 (equivalentes a 23,1%), quando da realização do primeiro concurso público desde a criação dos Institutos Federais, em 2008. Os demais ingressaram nos anos de 2013, 2014, 2018 e 2019, com uma ocorrência cada, o que equivale a 7,7% do total. Esta composição da representação, embora aleatória, permitiu o acesso às experiências de servidores/as que vivenciaram as diversas etapas da Rede, desde a implantação, passando pela expansão até os dias atuais.

Em complemento a essas informações, os dados também mostraram a diversidade no ingresso dos servidores na equipe pedagógica, havendo pessoas que ingressaram desde o ano de 2010 (15,4%) até o ano de 2022 (15,4%), sendo o ano de 2020 o período com maior número de menções (30,8%). Os anos de 2014, 2016, 2018, 2019 e 2021 apresentaram uma ocorrência cada, equivalente a 7,7% do total, o que coincide com a abertura de quatro novas unidades do Instituto a partir do ano de 2016, dentro do processo de expansão da Rede, demandando mais pessoas para ocupar as funções. Interessante registrar que a maior parte dos representantes das equipes pedagógicas (53,8%) ingressou no setor no período de 2020 a 2022, conforme pode ser observado no Gráfico 3, a seguir. Em comparação com o ingresso na

instituição, a maioria dos respondentes ingressou diretamente na equipe pedagógica do *campus*, principalmente os servidores do cargo de pedagogo.

Gráfico 3: Ano de ingresso dos/as representantes nas equipes pedagógicas

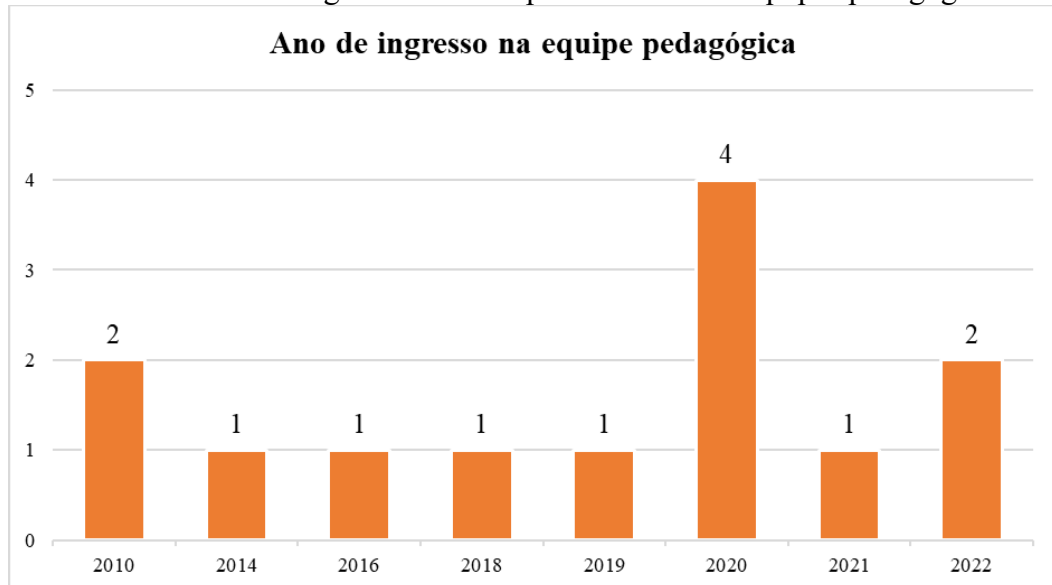


Gráfico 3: Ano de ingresso dos/as representantes nas equipes pedagógicas
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

De forma complementar, 84,6% dos servidores informaram que sempre atuaram na equipe pedagógica do *campus* desde o ingresso na instituição, enquanto os outros 15,4% revelaram já ter atuado em outros setores: uma servidora informou que também atuou no setor administrativo e outra informou que, desde o ingresso no Instituto até meados do ano de 2016, atuou na chefia de Gabinete da Direção Geral em outro *campus*, também exercendo atividades administrativas. Foi verificada diversidade também quanto à experiência com atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado, uma vez que 61,5% dos servidores realizava atendimento a esse público há menos de 3 (três) anos, enquanto 38,5% dos participantes realizavam essa atividade há mais de 6 (seis) anos, possuindo larga experiência, inclusive em outro Instituto Federal da Rede.

Conforme mostrou anteriormente o Quadro 3, a maioria dos participantes que se voluntariaram a participar da pesquisa pertencia ao cargo de Técnico em Assuntos Educacionais (7 pessoas, equivalentes a 53,8% da amostra), seguido pelos Pedagogos (6 pessoas, correspondentes a 46,2% da amostra). No que se refere à jornada de trabalho, a maioria dos respondentes (69,2%) informou que exercia jornada de 40 horas semanais, havendo uma parte (30,6%) que se enquadrava no regime de 30 horas semanais,

regulamentado em alguns *campi* da instituição, a exemplo de Guanambi, Senhor do Bonfim, Teixeira de Freitas e Valença, de acordo com informações prestadas pelos respondentes.

Com relação ao turno de trabalho, a maioria dos servidores respondeu que atuava no diurno, o que corresponde aos turnos de oferta dos cursos de nível médio na forma integrada, com exceção dos cursos pertencentes à educação de jovens e adultos, que tendem a ser ofertados no período noturno, uma vez que o público majoritário desses cursos é composto por trabalhadores, como é o caso do *campus* Guanambi, Itapetinga, Senhor do Bonfim, Serrinha e Valença. É importante salientar que essa questão permitia que o respondente marcasse mais de uma resposta, então o resultado mostra a quantidade de pessoas que escolheu cada turno, independente da combinação. Foram apontadas as seguintes combinações:

- Apenas matutino: 1 menção, entre os 13 (treze) respondentes;
- Matutino e vespertino: 6 menções;
- Vespertino e noturno: 1 menção;
- Os três turnos: 5 menções.

Também é importante salientar que a jornada máxima de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais corresponde a 8 (oito) horas diárias, geralmente distribuídas em 2 (dois) turnos. Assim, a forma como os servidores respondeu a esta questão em específico pode ser interpretada como uma flexibilidade que eles possuem para conseguir atender às demandas de uma instituição que funciona nos três turnos. Essa informação vai auxiliar a compreender o impacto da jornada de trabalho nas condições de realização do atendimento pedagógico, que serão apresentadas e discutidas no Capítulo 3 deste trabalho.

No que tange aos discentes¹³, dada a dificuldade de acesso, mesmo *on-line*, também foi adotada a representação social por livre iniciativa, a partir do convite aos inscritos no atendimento pedagógico de cada *campus*, no limite de até 30% (trinta por cento) do total. Tal processo contou com o apoio dos representantes da equipe pedagógica de cada unidade do IF Baiano, tomando como referência o interesse dos discentes em contribuir com a pesquisa e as condições de acesso à internet, uma vez que a aplicação do questionário a esse grupo também foi realizada *on-line*.

Dadas as condições específicas de acesso aos estudantes, uma vez que a coleta de dados foi realizada à distância, foram definidos alguns critérios, de modo que houvesse

13 Para os discentes, o critério de inclusão considerou a matrícula e frequência em um dos cursos integrados da Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) do IF Baiano, bem como o fato de ter participado ou ainda participar do atendimento pedagógico junto à equipe pedagógica do *campus* no ano de 2022..

equidade na distribuição das respostas dos representantes de cada *campus*, evitando a predominância de uma realidade específica no resultado. Então, em caso de número insuficiente de inscritos, o critério adotado envolveu uma negociação junto às turmas, via equipes pedagógicas, para angariar mais voluntários e, persistindo a dificuldade, procedeu-se à redução da representatividade. Não houve número superior ao estipulado.

Conforme explicado anteriormente, a aplicação do Questionário III foi realizada em mais de um período, devido à dificuldade de acesso aos/às discentes, distribuídos em 10 (dez) unidades do IF Baiano, espalhadas pelo interior do estado da Bahia. Como a taxa de resposta foi baixa na primeira aplicação, ocorrida nos meses de novembro e dezembro de 2022, de forma concomitante com os encontros do Grupo Focal, fez-se necessário realizar novas tentativas também em 2023, através de um último esforço de busca ativa com a colaboração das equipes pedagógicas dos *campi*, com vistas a obter um número suficiente de respostas, de modo a oportunizar a melhor representação desses atores, bem como oportunizar a compreensão mais fidedigna possível da realidade em análise.

Ao final do esforço de busca ativa, foi verificado que 48 (quarenta e oito) discentes acessaram o questionário pelo *link* disponibilizado, porém 4 (quatro) optaram por não continuar, após a apresentação do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE. Desse modo, foram obtidas 44 (quarenta e quatro) respostas válidas, representantes de 9 (nove) dos 10 (dez) *campi* participantes da pesquisa. O Gráfico 4, a seguir, apresenta a taxa de resposta ao Questionário III e a consequente participação discente na pesquisa:

Gráfico 4: Taxa de participação discente na pesquisa



Gráfico 4: Taxa de participação discente na pesquisa
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Os dados coletados mostraram que os/as discentes que responderam ao Questionário III se encontravam na faixa etária dos 15 (quinze) aos 21 (vinte e um) anos de idade, sendo a maioria (59%) composta por jovens de 17 e 18 anos de idade, conforme mostra o Gráfico 5, a seguir:

Gráfico 5: Idade dos/as discentes participantes da pesquisa

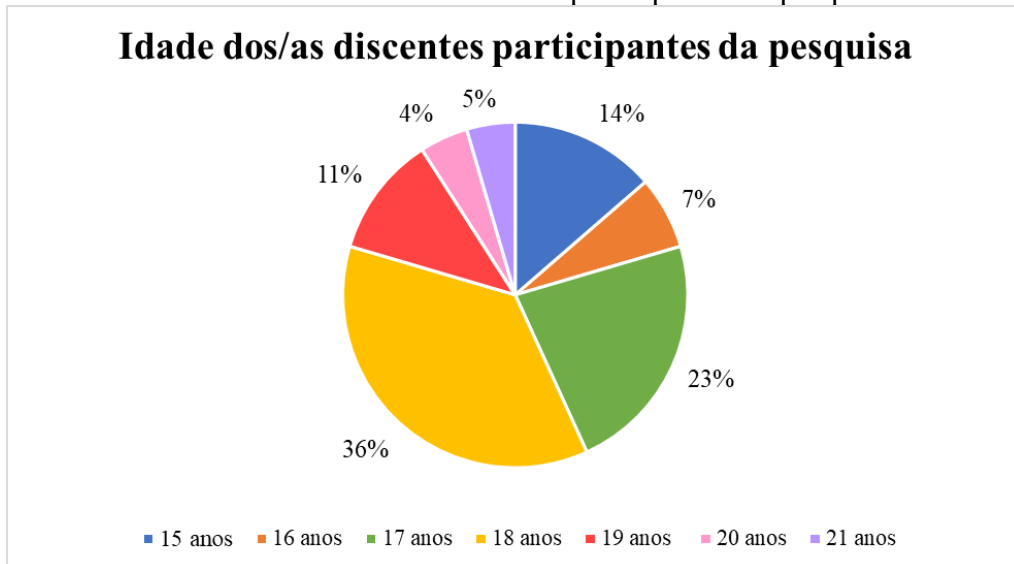


Gráfico 5: Idade dos/as discentes participantes da pesquisa
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

A predominância de discentes maiores de idade pode ser explicada pela dificuldade de acesso aos pais e responsáveis para obter as autorizações de participação para os/as menores de idade. Desse modo, se mostrou mais viável acessar diretamente os/as discentes que não necessitariam desse intermédio. Outro fator que pode ter contribuído para esse resultado se refere à disparidade entre os calendários acadêmicos vigentes em cada unidade da instituição, tornando mais difícil o acesso a algumas turmas, possivelmente as ingressantes, que estavam em período de férias no momento da busca ativa realizada em 2023.

A representação discente na pesquisa, embora não controlada, compreendeu uma distribuição equânime dos gêneros, com pequena predominância do gênero feminino (55%), conforme mostra o Gráfico 6, abaixo:

Gráfico 6: Sexo/gênero dos/as discentes participantes da pesquisa

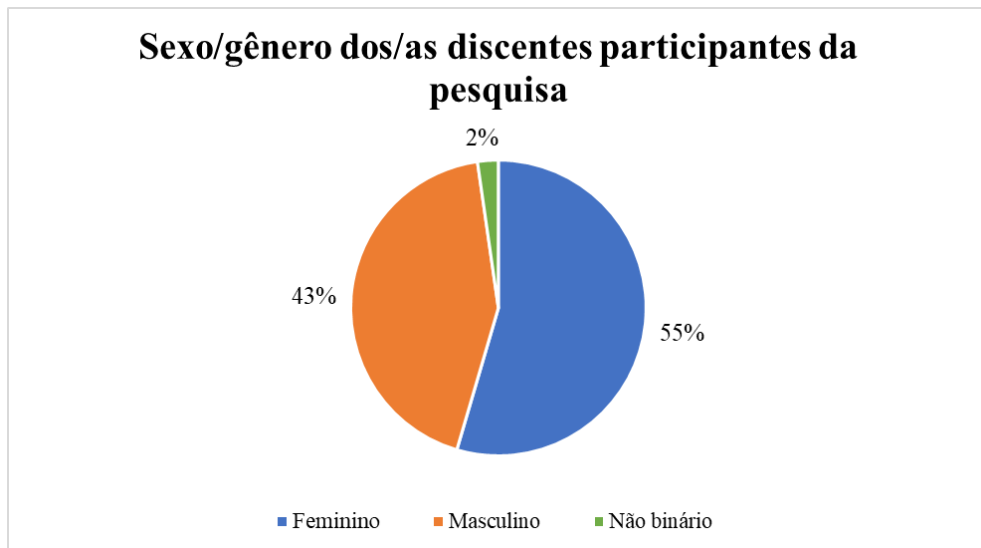


Gráfico 6: Sexo/gênero dos/as discentes participantes da pesquisa
 Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Importante ressaltar que esse resultado se mostrou significativo para a análise posterior dos dados, principalmente no que concerne ao tema dos jogos e gamificação, proporcionando a adequada inclusão do público feminino, historicamente menos visibilizado no cenário que envolve o desenvolvimento e utilização de jogos, embora igualmente interessado no assunto.

No intuito de conhecer o tempo de relacionamento entre os/as discentes e a instituição e a conseqüentemente familiaridade com as práticas institucionais, bem como verificar se foram atingidos pelo período do ensino emergencial remoto e mediado por tecnologias de informação e comunicação, foi questionado o ano de ingresso dos/as respondentes, cujos dados compõem o Gráfico 7, a seguir:

Gráfico 7: Ano de ingresso dos/as discentes no IF Baiano

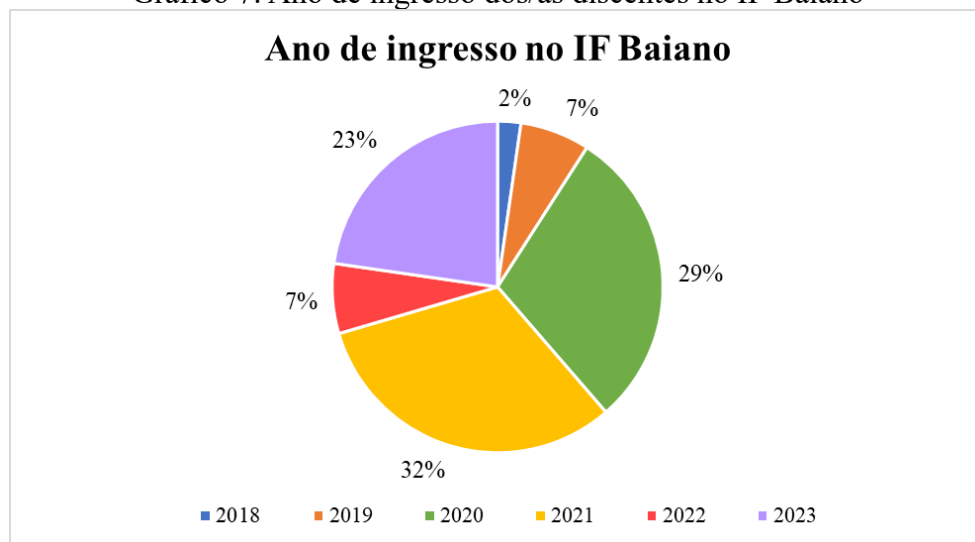


Gráfico 7: Ano de ingresso dos/as discentes no IF Baiano
 Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Conforme mostrado pelo Gráfico 7, a maior parte dos/as discentes (61%) ingressou na instituição nos anos de 2020 e 2021, época em que as aulas presenciais foram suspensas em decorrência da necessidade de afastamento social devido às medidas sanitárias relacionadas ao controle da pandemia de Covid-19. Esse dado é interessante para ajudar a compreender a necessidade do atendimento pedagógico nesse período emergencial, bem como trazer um retrato dos desafios enfrentados por estudantes e profissionais durante esse momento específico. A representação de estudantes que ingressaram no retorno às atividades presenciais (30%, somando os anos de 2022 e 2023) também contribui para compreender como o trabalho de AP pode ter sido impactado após as vivências dos anos anteriores, além de sinalizar as necessidades que podem ter surgido a partir do novo público ingressante.

No que se refere à origem territorial das respostas, o Gráfico 8, abaixo, mostra a distribuição dos discentes participantes da pesquisa nos *campi* que compõem o Instituto Federal Baiano. Foram obtidas respostas de discentes oriundos de 9 (nove) dos 10 (dez) *campi* participantes das etapas anteriores, conforme detalhado a seguir:

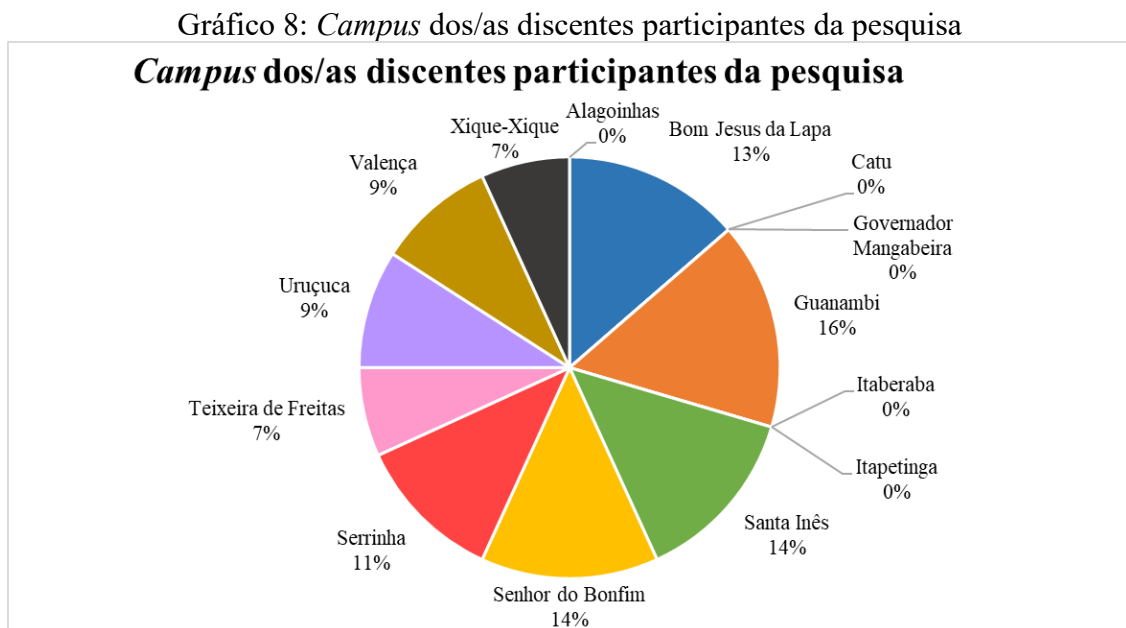


Gráfico 8: *Campus* dos/as discentes participantes da pesquisa
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

O *campus* Guanambi contribuiu com o maior número de discentes que responderam ao Questionário III (16%), seguido pelos *campi* Bom Jesus da Lapa, Santa Inês e Senhor de Bonfim (14% cada), além do *campus* Serrinha (12%). Em menor número, aparecem os *campi* Uruçuca (9%), Teixeira de Freitas, Valença e Xique-Xique (7% cada). Mesmo após reiteradas tentativas, não houve respostas de discentes do *campus* Itapetinga. As demais unidades que

aparecem no gráfico sem representação (Alagoinhas, Catu, Governador Mangabeira e Itaberaba) não foram incluídos na busca ativa devido à ausência de representação na etapa anterior das respectivas equipes pedagógicas, às quais os discentes estariam associados.

O Gráfico 9 mostra a distribuição da representação discente nos diversos cursos da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) ofertados pelo IF Baiano nos nove *campi* que participaram da coleta de dados desta fase da pesquisa. Por ser uma instituição com vocação agrícola, a oferta de cursos segue esta lógica interna, conforme pode ser visualizado abaixo.

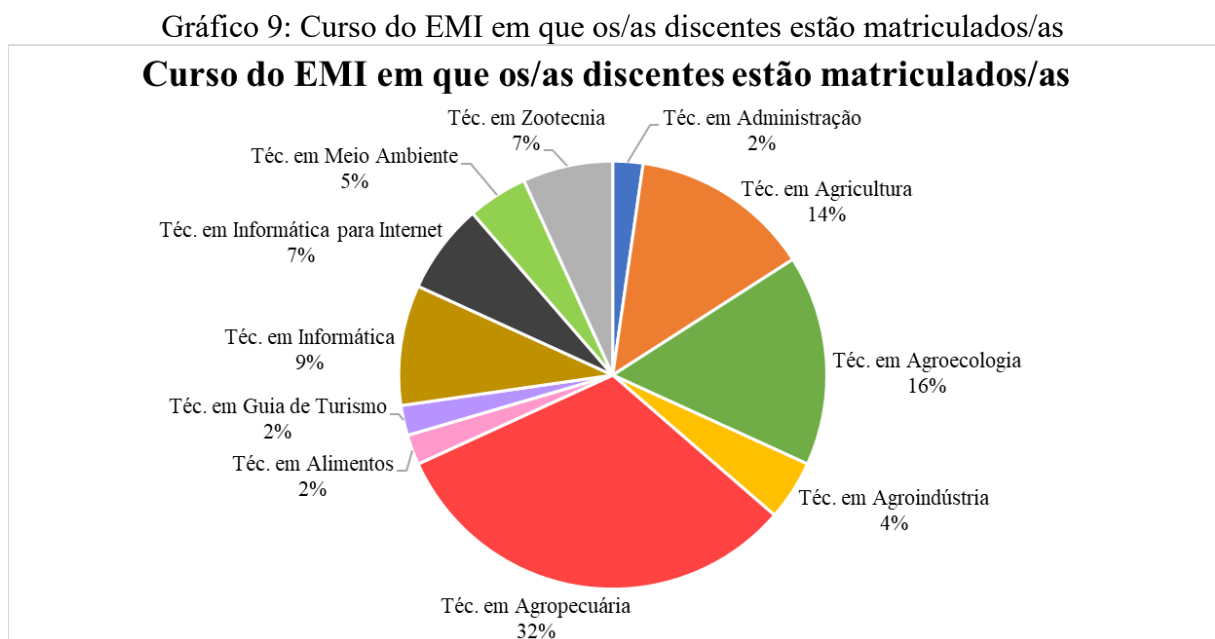


Gráfico 9: Curso do EMI em que os/as discentes estão matriculados/as

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Também é interessante observar a diversidade de cursos aos quais os/as representantes discentes estavam vinculados/as, o que permite uma análise mais ampla da influência do atendimento pedagógico na formação dos diversos grupos de estudantes que frequentam a instituição. De acordo com os dados, o Curso Técnico em Agropecuária despontou como o que mais contribuiu com discentes (32%), seguido pelo Curso Técnico em Agroecologia (16%) e pelo Curso Técnico em Agricultura (14%), todos pertencentes ao eixo de Recursos Naturais no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

Os dados também revelam uma maior participação de concluintes (59%) no grupo representativo de discentes, seguido pelos/as ingressantes (30%), havendo representação menor de estudantes da série intermediária (11%), conforme Gráfico 10. Uma das razões para

esse resultado se refere ao privilégio dado pelos membros das equipes pedagógicas a discentes maiores de idade, dada a dificuldade de acesso dos pais e responsáveis à internet para preenchimento do documento de autorização da participação dos menores, conforme explicado anteriormente, mesmo sendo disponibilizada a versão para impressão.

Gráfico 10: Série dos/as discentes participantes da pesquisa

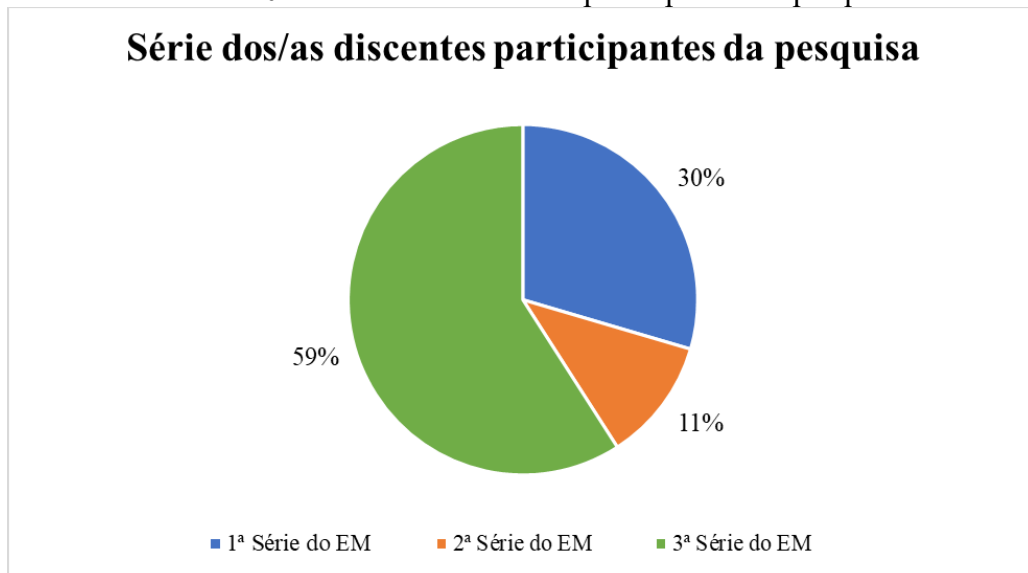


Gráfico 10: Série dos/as discentes participantes da pesquisa
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

No entanto, tal distribuição dos participantes se mostrou interessante devido ao fato de os concluintes já possuírem maior experiência na instituição, podendo trazer dados mais robustos sobre a sua relação com o atendimento pedagógico ao longo do itinerário formativo. Também se mostrou interessante o acesso às respostas dos ingressantes e intermediários, como retrato das primeiras impressões sobre a influência do atendimento pedagógico no processo de familiarização com as especificidades dos cursos da EPTNM, bem como a construção do itinerário formativo. No que tange à gamificação, esta diversidade também foi relevante, pois permitiu conhecer como o tema dos jogos e seus elementos constituintes perpassava os interesses de adolescentes e jovens, à medida que ganhavam maturidade, enquanto também adquiriam formação técnica e profissional no curso escolhido, o que contribuiu para calibrar a solução construída para o produto técnico e tecnológico.

2.3.1 Frequência ao Grupo Focal

Ao todo, o Grupo Focal contou com a participação de 03 (três) pedagogos e 06 (seis) técnicos em assuntos educacionais, totalizando 09 (nove) dos 13 (treze) participantes que

compuseram a amostra das equipes pedagógicas, o que representa 69,2% da amostra. No entanto, essa participação se deu de formas diferentes, conforme pode ser observado no Gráfico 11, a seguir:

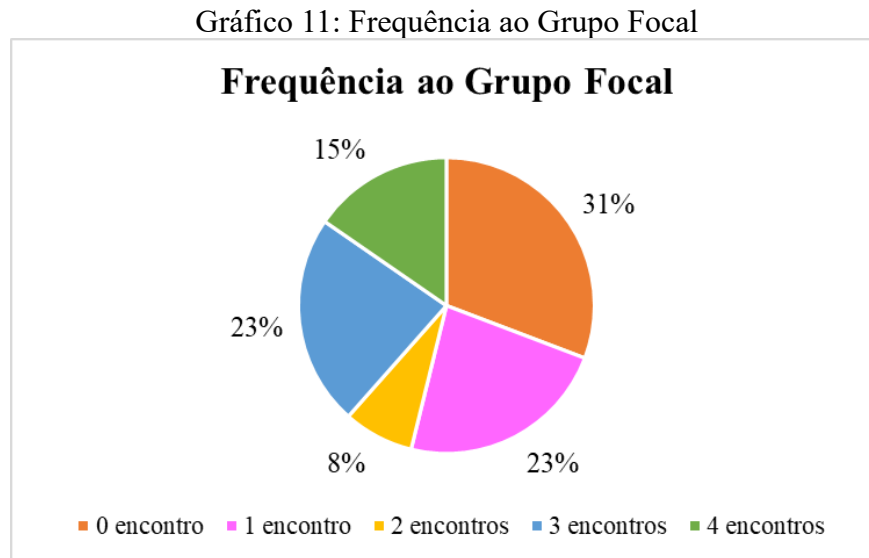


Gráfico 11: Frequência ao Grupo Focal
 Fonte: Listas de presença do Grupo Focal
 Elaboração: a autora.

De acordo com os dados do Gráfico 1, dois participantes frequentaram todos os encontros do Grupo Focal, o que representa 15% da amostra; três participantes frequentaram 75% (3 dos 4) dos encontros, o que equivale a 23% da amostra; um participante frequentou metade dos encontros, o que equivale a 8% da amostra; três participantes frequentaram apenas um encontro, o que equivale a 23% da amostra; e quatro participantes não frequentaram os encontros do Grupo Focal, o que equivale a 31% da amostra. O Quadro 4, a seguir, detalha essa participação:

Quadro 4: Detalhamento da participação no Grupo Focal

Participantes	1º Encontro	2º Encontro	3º Encontro	4º Encontro
PED 01				
PED 02	X	X	X	X
PED 03	X	X	X	
PED 04				X
PED 05				
PED 06				
TAE 01	X	X	X	
TAE 02				
TAE 03	X	X	X	X

TAE 04	X	X		
TAE 05	X	X		X
TAE 06		X		
TAE 07				X
TOTAL	6	7	4	5

Fonte: Listas de presença do Grupo Focal
Elaboração: a autora.

A análise dos dados de frequência permite compreender o nível de acesso dos participantes às discussões e, conseqüentemente, a apropriação dos conceitos trabalhados, bem como a qualificação para o debate da proposta de criação de estratégias gamificadas para aplicação no atendimento pedagógico de discentes do EMI, o que pode ser comprovado pelas falas e contribuições registradas em cada encontro.

A dificuldade que os participantes demonstraram no sentido de propor atividades gamificadas para aplicação no atendimento pedagógico pode estar relacionada à frequência irregular aos encontros do grupo focal, o que pode ter contribuído para que não houvesse postagem das estratégias no AVA. Além disso, o conhecimento incipiente sobre o tema mencionado nas falas de avaliação do grupo focal corroboram com essa leitura dos fatos.

Com relação aos *campi* representados na pesquisa, os dados da frequência permitam observar os mais participativos, conforme o Gráfico 12, a seguir:

Gráfico 12: Frequência ao Grupo Focal, por *campus* do IF Baiano

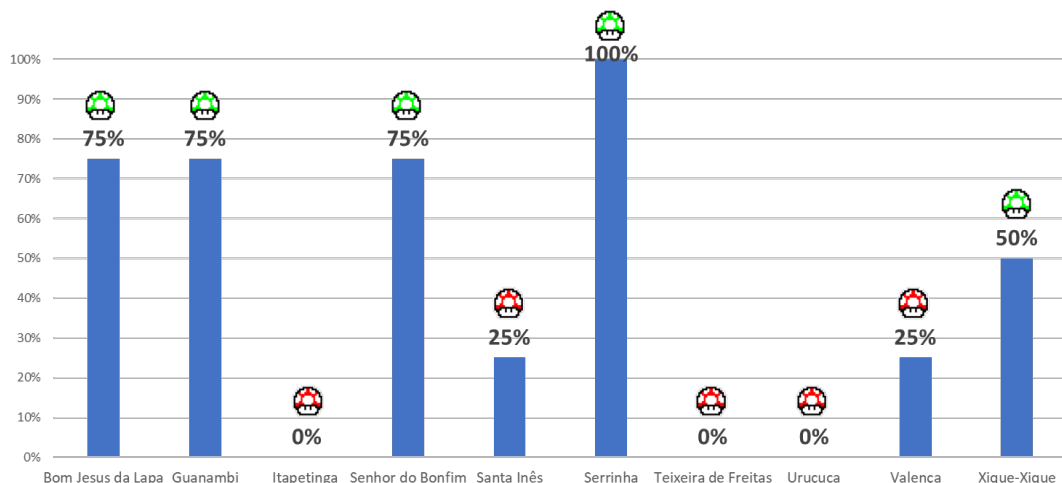


Gráfico 12: Frequência ao Grupo Focal, por *campus* do IF Baiano

Fonte: Listas de presença do Grupo Focal
Elaboração: a autora.

Nesse sentido, fica a reflexão sobre a promoção de ações formativas no sentido das metodologias ativas aplicadas ao atendimento pedagógico, com ênfase na proposta da gamificação, o que pode ser realizado mediante manifestação de interesse por parte dos servidores, bem como através de iniciativa institucional no sentido de promover mais

encontros formativos, conforme evidenciado também nas falas dos participantes, ao desejarem ter acesso a mais atividades de formação continuada em serviço.

Destarte, a partir dessas informações gerais, foi realizado um trabalho de análise rigoroso e comprometido com seus objetivos, visando a fazer emergir as elucidações necessárias ao tratamento das inquietações que sustentaram as intenções da pesquisa, culminando em um produto educacional com potencial para contribuir com a inovação nos processos de atendimento pedagógico. Para finalizar o capítulo, a seguir será apresentada e detalhada a perspectiva analítica que fundamentou o processamento e interpretação dos dados coletados através dos passos explicitados até aqui.

2.4 Perspectiva de processamento e análise dos dados

O contato direto com o objeto e os atores-participantes de pesquisa, num contexto de trabalho de campo assegurou uma experiência ímpar de construção do conhecimento, auxiliando na ampliação do arcabouço teórico-prático que compõe o campo de estudo. Por conseguinte, o movimento de lidar com os dados resultantes deste contato permite a maximização do saber construído, propiciando momentos ímpares de compreensão da realidade do atendimento pedagógico no Instituto Federal Baiano. E, por sua vez, tais momentos culminam na ação de desvendar relações sinalizadoras de novos direcionamentos, a fim de responder as questões norteadoras da pesquisa.

Nesse sentido, a análise dos dados oriundos da intervenção investigativa na realidade emergiu e se constituiu como uma das fases cruciais do processo de pesquisa. Isto porque carregou em si a potencialidade de auxiliar na construção de saberes que propiciem uma forma atualizada de compreender o tema em estudo, ampliando o conjunto de conhecimentos vigentes. Tal potencialidade se entrelaça com o ideal de provisoriedade do conhecimento científico, uma vez que “em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias a elas e podem ser superadas por outras afirmações futuras” (Gomes, 2000, p. 79), num ciclo de conquistas que se afasta, gradativamente, da obsolescência e cristalização.

Compreendendo que “o conhecimento científico tem caráter processual e, como tal, é cumulativo” (Pádua, 2005, p. 40), é possível vislumbrá-lo como uma construção que se supera no decurso do tempo, permitindo uma ascensão intelectual privilegiada no que condiz ao entendimento das problemáticas para enfrentamento rigoroso e eficaz das questões que necessitam do esforço interpretativo e dedicação do sujeito pesquisador. Nessa perspectiva, o

compromisso com um trabalho analítico sistemático e coerente eclode como possibilidade de garantir um desfecho condizente a todo o esforço de realização das ações de pesquisa, assegurando, ainda “condições de evidenciar-se a criatividade do pesquisador. De outra forma, não haveria sentido na atividade da pesquisa” (*id. Ibid*, p. 82).

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 42), “a análise de dados qualitativos é um processo criativo que exige grande rigor intelectual e muita dedicação”, o que demanda extrema responsabilidade na condução deste processo, a fim de manter a fidedignidade dos dados e dos resultados deles advindos. Portanto, mesmo carregando em si o caráter de aproximação do real num plano provisório, o momento de análise “configura-se como uma possibilidade de estabelecermos novas relações entre os dados coletados, o que pode significar avançarmos no plano do conhecimento” (Pádua, 2005, p. 82), oferecendo uma nova parcela de contribuição para o entendimento do real, atrelada, também, a uma potencialidade legítima de ação responsável, porque respaldada em saberes atualizados e próprios do contexto.

2.4.1 Perspectiva de tabulação e interpretação dos dados

Partindo das premissas anteriormente explicitadas, a tabulação e análise propriamente dita dos dados puderam se realizar, no intuito de contribuir com a produção de saberes pertinentes à compreensão de como ocorre o atendimento pedagógico no Instituto Federal Baiano e quais as potenciais contribuições que a aplicação da gamificação a esse trabalho pode trazer.

Ao pretender atingir os objetivos previamente estabelecidos, este movimento de análise sistemática diante da gama de dados resultantes da pesquisa buscou articular o conhecimento proveniente do estudo bibliográfico com as contribuições dos atores-participantes nas três etapas do trabalho de campo. Procedendo desta forma, permitiu a efetivação de um trabalho de pesquisa sério, rigoroso e, acima de tudo, comprometido com seus objetivos, visando a fazer emergir as elucidações necessárias ao tratamento das inquietações que lhe deram origem.

O processo de tabulação envolveu a transcrição das 6 (seis) horas, 04 (quatro) minutos e 49 (quarenta e nove) segundos de gravações de áudio e vídeo, referentes aos quatro os encontros do grupo focal, seguido pela organização e categorização do conteúdo, para finalmente realizar a análise dos dados resultantes desse processo. Nesse aspecto, é relevante

considerar as instruções de Bruce (1992 *apud* Flick, 2009, p. 271), ao se referir aos critérios que podem ser utilizados na avaliação de um sistema de transcrição para o discurso oral, argumentando que é “razoável pensar que o sistema de transcrição deva ser fácil de escrever, fácil de ler, fácil de aprender e fácil de pesquisar”.

Quanto ao material escrito oriundo dos questionários, interações dos atores-participantes no fórum do AVA Moodle e no *chat* da plataforma de webconferência da RNP durante os encontros do grupo focal, também foi realizada a organização e categorização do conteúdo, a partir da leitura minuciosa do material e agrupamento das informações correlacionadas. E, quanto aos documentos, foi seguido o método proposto por Bardin (2016) para o procedimento da análise de conteúdo: i. pré-análise; ii. exploração do material; iii. tratamento dos dados, inferência e interpretação.

O processo de tabulação dos dados advindos da aplicação dos questionários de pesquisa culminou na composição de planilhas analíticas, nas quais a gama de respostas e vivências foi categorizada. Este procedimento assegurou uma visão macro de cada um dos aspectos investigativos que marcaram a utilização dos referidos instrumentos, garantindo, concomitantemente, o acesso aos dados particulares de modo articulado com o contexto global do estudo.

No intuito de resguardar a identidade dos atores, uma vez que o interesse da pesquisa direcionou-se às concepções, memórias, pensamentos, considerações, experiências e observações, foi adotada a seguinte codificação, a partir da qual o processo de referência aos sujeitos ocorrerá ao longo do texto, o que possibilita tanto maior dinamicidade na leitura quanto uma melhor compreensão dos resultados apresentados:

a) Os/as representantes das equipes pedagógicas foram identificados pela combinação entre três letras maiúsculas relacionadas ao cargo que ocupam, sendo PED para pedagogos/as e TAE para técnicos/as em assuntos educacionais, e o número cardinal referente à ordem crescente de resposta ao Questionário I, registrada com marcador de data e hora pela plataforma Google Forms. Desse modo, os/as pedagogos serão tratados/as neste trabalho como PED 01, PED 02, PED 03, PED 04, PED 05 e PED 06, enquanto os/as técnicos/as em assuntos educacionais serão referenciados/as como TAE 01, TAE 02, TAE 03, TAE 04, TAE 05, TAE 06 e TAE 07;

b) Os/as discentes foram identificados/as pela combinação entre quatro letras maiúsculas representantes do seu perfil (Discente do Ensino Médio Integrado – DEMI) e o número cardinal relacionado à ordem crescente de resposta ao Questionário III, registrada

com marcador de data e hora pela plataforma Google Forms. Assim, a referência direta às respostas discentes será feita neste trabalho da seguinte forma: DEMI 01, DEMI 02, DEMI 03, e assim sucessivamente, até DEMI 44.

2.4.2 Análise de conteúdo como método para acesso às categorias analíticas

Dada a dimensão do trabalho e a quantidade de dados decorrentes da aplicação dos diversos instrumentos utilizados, o método de análise utilizado tomou a liberdade de não seguir um caminho ortodoxo. Desse modo, e considerando que “na pesquisa-ação, o ator está sempre presente” (Dionne, 2007, p. 53), os dados resultantes da aplicação do primeiro questionário foram apresentados e discutidos junto ao Grupo Focal, de modo a extrair observações coletivas a respeito das categorias atendimento pedagógico e gamificação, partindo das análises dos atores junto à pesquisadora, no processo de construção de sentidos. Dionne argumenta que, no contexto da pesquisa-ação, o “processamento de dados é realizado numa dinâmica de trocas, de diálogo, de debate com os parceiros sociais. Os procedimentos de análise são mais vivos, em constante confrontação com a realidade dos atores sociais” (Dionne, 2007, p. 53).

Nesse sentido, o trabalho de análise buscou, para além de extrair conclusões lógicas e descrever o trabalho realizado pelas equipes pedagógicas e pelos discentes a elas relacionados, construir uma compreensão que permitisse aprofundar as questões que circundam a realidade do atendimento pedagógico no IF Baiano, bem como trazer a gamificação como elemento de provocação ao debate e construção de novos sentidos. Esse papel foi cumprido à medida que o trabalho avançava, permitindo compreender a complexidade das vivências e concepções atreladas ao trabalho técnico-pedagógico.

No que se refere aos documentos relacionados ao atendimento pedagógico, bem como às contribuições no fórum do AVA Moodle, o tratamento e análise documental passaram pela análise de conteúdo, a qual pode ser definida como “técnica de pesquisa para fazer inferências válidas e replicáveis dos dados para o seu contexto” (Krippendorff, 1980 *apud* Lüdke; André, 1986, p. 41). Esse trabalho consistiu no estabelecimento dos seguintes procedimentos: caracterização do documento, codificação, registros, categorização e análise crítica. O ponto de partida para a análise de documentos foi a compreensão interpretativa do texto, que possibilitou realizar inferências válidas.

O processo de análise do conteúdo documental foi composto por três etapas: i. Pré-análise, que corresponde à organização do material, referente à escolha e seleção dos documentos (*corpus* de análise), formulação de objetivos e elaboração de indicadores que fundamentassem a interpretação final; ii. Exploração do material, mediante estudo aprofundado orientado por referenciais teóricos, elaboração de indicadores que orientaram a interpretação dos resultados, tais como a escolha das unidades de contagem (codificação), seleção das regras de contagem (classificação) e a escolha de categorias (categorização); iii. tratamento dos resultados, através da interpretação referencial, reflexão e intuição com base nas relações estabelecidas, visando a desvendar o conteúdo latente nos documentos.

Dentre as várias formas de tratar as unidades de análise, a análise temática demonstrou ser mais adequada, tomando como referência as unidades de contexto, a fim de privilegiar a interpretação do todo, em vez de focar nas partes, o que oportunizou a detecção de temas e temáticas mais frequentes, culminado na construção das categorias (Lüdke; André, 1986). No entanto, também foi necessário considerar as palavras mais recorrentes, uma vez que, conforme destacam Fávero e Centenaro (2019),

As palavras não são postas por acaso nos documentos, elas importam e fazem a diferença. A pesquisa deve estar atenta a esse pressuposto, pois não poderemos realizar uma satisfatória análise documental sem dar atenção à linguagem utilizada (Fávero; Centenar, 2019, p. 180).

As categorias resultantes do processo de análise precisam demonstrar integração lógica e coerente entre si, de modo a refletir os propósitos da pesquisa (Guba; Lincoln *apud* Lüdke; André, 1986). Tendo isso em vista, o processo de categorização levou em consideração a homogeneidade interna, a heterogeneidade externa, a inclusividade, a coerência e plausibilidade das categorias, observando também outros critérios como ser mutuamente exclusivas, deixando explícitas as diferenças entre si, comportar grande parte dos dados, e do sistema de classificação ser passível de reprodução por outros analistas, assegurando também a credibilidade junto aos informantes, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, capaz de originar novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (Lüdke; André, 1986, p. 42).

Assim, a rota traçada no início do trabalho e o respaldo teórico construído permitiram seguir as pistas e juntar as peças que conduziram aos resultados que serão apresentados nos próximos capítulos, favorecendo o alcance da meta definida no início desta campanha de pesquisa, a partir das descobertas provenientes da aplicação da metodologia aqui detalhada. O próximo capítulo tratará inicialmente da categoria atendimento pedagógico.

3 O INVENTÁRIO DA PROTAGONISTA: RETRATOS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO NA LITERATURA ACADÊMICA E NA EXPERIÊNCIA DE EQUIPES PEDAGÓGICAS E DISCENTES DO EMI

A primeira condição para que um ser humano possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.
Paulo Freire

O recurso do inventário é uma ferramenta interessante adotada em muitos jogos de campanha individual em primeira ou terceira pessoa. Através desse recurso, é possível ao/à protagonista ir acumulando itens que coleta ao longo de sua campanha, aos quais pode recorrer posteriormente para realizar ações específicas dentro do jogo, tais como formular kits de sobrevivência e saúde para se curar quando sofre danos, abrir portas que dão acesso a áreas bloqueadas, organizar as armas que possui e também os documentos e pistas encontradas à medida que avança na história. As franquias de jogos Resident Evil, The Last of Us, Tomb Raider e Grand Theft Auto são exemplos muito conhecidos de utilização eficiente do inventário para valorizar a mecânica da coleta ao longo da campanha.

De modo similar, a atividade da pesquisa, tal qual a dos personagens destemidos e aventureiros das franquias supracitadas, também demanda a construção de um inventário de saberes que componha um arcabouço bem construído de conceitos capazes de explicar a realidade em foco. Com vistas a atender aos objetivos de compreender as bases conceituais e metodológicas que regem a proposta de atendimento pedagógico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como analisar o atendimento e acompanhamento pedagógico realizado no IF Baiano, do ponto de vista técnico-pedagógico e discente, o presente capítulo abordará a categoria atendimento pedagógico a partir de várias perspectivas, a começar pela base teórica, a ser apresentada na seção a seguir.

3.1 Os Pergaminhos do Saber I: Atendimento Pedagógico (AP)

O trabalho pedagógico realizado nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia envolve a contribuição de profissionais pertencentes a duas carreiras com formas

de ingresso e atuação distintas: docentes e técnicos¹⁴ administrativos em educação. Enquanto os docentes são responsáveis por ministrar as aulas e cumprir os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) junto às turmas, os técnicos administrativos desenvolvem atividades-meio que cumprem a função de oferecer serviços multiprofissionais voltados a prover os meios necessários para que os discentes tenham condições de alcançar o pleno desenvolvimento no itinerário formativo em que estão inseridos, desde as condições materiais e administrativas, até a assessoria pedagógica e de atenção à saúde.

Conforme demarca Pacheco (2011),

A Rede Federal, por sua excelência e seus vínculos com a sociedade produtiva, tem condições de protagonizar um projeto político-pedagógico inovador, progressista e que busque a construção de novos sujeitos históricos, aptos a se inserir no mundo do trabalho, compreendendo-o e transformando-o na direção de um novo mundo possível, capazes de superar a barbárie neoliberal e restabelecer o ideal da modernidade de liberdade, igualdade e fraternidade, sob a ótica das novas possibilidades abertas à humanidade neste princípio de século (Pacheco, 2011, p. 12).

Nesse sentido, as ações realizadas dentro da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) são comprometidas com o ideal de formação omnilateral, conforme definido por Frigotto (2012) ao explicar que:

Omnilateral é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos (Frigotto, 2012, p. 265).

A partir da perspectiva de omnilateralidade, o trabalho das equipes pedagógicas lida diretamente com as dificuldades de aprendizagem e adaptação dos/as discentes aos cursos da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) no âmbito das instituições que compõem a RFEPCT. Além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos relacionados à formação em pedagogia ou licenciatura, requisitados para a investidura nos cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais, respectivamente, faz-se necessária a criatividade, atualização e formação em serviço, de modo a responder adequadamente às demandas do público atendido pelas instituições que ofertam educação profissional e tecnológica.

14 Atualmente, a Lei nº 11.091/2005 estrutura o Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação. Usualmente, os servidores pertencentes à carreira técnica são tratados pela sigla TAE nas instituições. No entanto, como o presente trabalho tem como foco de interesse o cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, que também é conhecido pela mesma sigla, por convenção, ela será utilizada aqui apenas como referência ao cargo.

3.1.1 Da orientação educacional ao atendimento pedagógico: o papel de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais nos Institutos Federais

A Pedagogia pode ser compreendida como a ciência ou disciplina cujo objetivo é a reflexão, classificação, sistematização e análise do processo educativo. Pimenta (2011) define a Pedagogia como a “ciência que tem a prática social da educação como objeto de investigação e de exercício profissional – no qual se inclui a docência, embora neles se incluam outras atividades de educar”. A figura do pedagogo surge na Grécia, personificada pela pessoa escravizada que conduzia as crianças ao espaço onde receberiam a instrução, e que também era encarregada de dar formação (Paidéia) intelectual e cultural. A palavra grega “*paidagogos*” é formada pela junção das palavras “*paidós*”, que significa criança, com a palavra “*agogos*”, que significa condutor. Portanto, pedagogo significa condutor de crianças, ou seja, aquele que ajuda a conduzir o ensino. A Grécia clássica pode ser considerada o berço da pedagogia, uma vez que foi lá que surgiram as primeiras ideias relacionadas à atuação pedagógica, as quais serviram de influência a educação e cultura ocidentais.

Com o filósofo alemão Johann Friedrich Herbart (1776-1841), a pedagogia foi formulada pela primeira vez como uma ciência, sobriamente organizada, abrangente e sistemática, com fins claros e meios definidos. A estrutura teórica construída por Herbart se baseia numa filosofia do funcionamento da mente, o que a torna duplamente pioneira: não só por seu caráter científico mas também por adotar a psicologia aplicada como eixo central da educação. Desde então, e até os dias de hoje, o pensamento pedagógico se vincula fortemente às teorias de aprendizagem e à psicologia do desenvolvimento.

Ao discutir o processo de profissionalização dos pedagogos no Instituto Federal Baiano, Silva (2022) se apropria do conceito para explicar que

A profissionalização abrange um conjunto de características inerentes à atividade profissional e que o define de acordo com os saberes e competências indispensáveis para o desenvolvimento do seu trabalho. O processo de profissionalização permite, também, que um profissional seja reconhecido pelo seu trabalho e por fazer parte de uma categoria, um coletivo, que, como ele, desenvolve o mesmo tipo de tarefa no âmbito da organização e busca alcançar os mesmos fins (Silva, 2022, p. 67).

Tal profissionalização favorece o desenvolvimento de um trabalho mais coerente e seguro, instrumentalizando o servidor a realizar ações de intervenção mais efetivas, o que contribui diretamente para a qualidade do atendimento recebido pelo público que com ele interage no cotidiano da instituição.

O trabalho de acompanhamento técnico-pedagógico realizado junto aos/às discentes, principalmente aqueles/as que apresentam dificuldades em acompanhar o itinerário formativo previsto pelo currículo escolar, representa uma faceta importante da formação em Pedagogia. Originalmente tratada como Orientação Educacional, essa profissão foi instituída pela Lei nº 5.564/68 (Brasil, 1968) e regulamentada pelo Decreto nº 72.846/73 (Brasil, 1973) para

assistir ao educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário visando ao desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas (Brasil, 1968, on-line).

Nessa perspectiva, o Art. 2º do Decreto nº 72.846/73 determinava que o exercício da profissão de Orientador Educacional seria privativo:

- I - Dos licenciados em pedagogia, habilitados em orientação educacional, possuidores de diplomas expedidos por estabelecimentos de ensino superior oficiais ou reconhecidos.
- II - Dos portadores de diplomas ou certificados de orientador educacional obtidos em cursos de pós-graduação, ministrados por estabelecimentos oficiais ou reconhecidos, devidamente credenciados pelo Conselho Federal de Educação.
- III - Dos diplomados em orientação educacional por escolas estrangeiras, cujos títulos sejam revalidados na forma da legislação em vigor (Brasil, 1973, não paginado).

Ainda conforme o Art. 5º do Decreto supramencionado,

A Profissão de Orientador Educacional, observadas as condições previstas (...), se exerce na órbita pública ou privada, por meio de planejamento, coordenação, supervisão, execução, aconselhamento e acompanhamento relativos às atividades de orientação educacional, bem como por meio de estudos, pesquisas, análises, pareceres compreendidos no seu campo profissional (Brasil, 1973, não paginado).

Com o passar do tempo, esse trabalho foi sendo incorporado às funções do profissional responsável pela supervisão escolar e, posteriormente, pela coordenação pedagógica, embora esta última tenha se consolidado mais especificamente no trato das questões relacionadas ao acompanhamento e organização do trabalho docente, assim como à formação em serviço dos profissionais do ensino (Libâneo, 2010; Vasconcellos, 2019). No âmbito do serviço público federal, a Lei nº 11.091/2005 (Brasil, 2005), que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, em seu Anexo VII, agrupou sob a nova denominação de Pedagogo/área os cargos de nível superior anteriormente existentes: Pedagogo/habilitação, Pedagogo/Supervisor Pedagógico, Pedagogo/Supervisão Educacional e Pedagogo/Orientação Educacional.

Posteriormente, a Resolução CNE/CP nº 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia licenciatura estabelece, em

seu Artigo 4º, o papel deste profissional no exercício “nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos” (Brasil, 2006, p. 2).

De acordo com a Classificação Nacional de Ocupações (CBO)¹⁵, instituída pela Portaria nº 397/2002 do Ministério do Trabalho e Emprego (Brasil, 2002) e atualizada pela Portaria nº 671/2021 do Ministério do Trabalho e Previdência (Brasil, 2021), a profissão de Pedagogo (código 2394-15) faz parte da categoria 2394, referente a programadores, avaliadores e orientadores de ensino, na qual também se encontram Coordenador Pedagógico (código 2394-05), Orientador Educacional (código 2394-10), Psicopedagogo (código 2394-25), Supervisor de Ensino (código 2394-30) e Designer Educacional (2394-35), entre outros.

Dentre as atribuições relacionadas à profissão de Pedagogo, a CBO descreve que:

Implementam, avaliam, coordenam e planejam o desenvolvimento de projetos pedagógicos/instrucionais nas modalidades de ensino presencial e/ou a distância; participam da elaboração, implementação e coordenação de projetos de recuperação de aprendizagem, aplicando metodologias e técnicas para facilitar o processo de ensino e aprendizagem. Atuam em cursos acadêmicos e/ou corporativos em todos os níveis de ensino para atender as necessidades dos alunos, acompanhando e avaliando os processos educacionais. Viabilizam o trabalho coletivo, criando e organizando mecanismos de participação em programas e projetos educacionais, facilitando o processo comunicativo entre a comunidade escolar e as associações a ela vinculadas (Brasil, 2002, não paginado).

Atualmente, a Lei nº 12.014/2009 (Brasil, 2009), que altera o artigo 61 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, com a finalidade de discriminar os profissionais da educação, expandiu as possibilidades para outros profissionais, além dos pedagogos, atuarem nessa área, passando a vigorar com a seguinte redação:

II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas;
III – trabalhadores em educação, portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim (Brasil, 2009, não paginado).

Esta possibilidade abriu margem para a criação do cargo de Técnico em Assuntos Educacionais, que atualmente faz parte do serviço público federal, está previsto no Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação (PCCTAE), porém não possui código CBO. O pré-requisito à investidura no cargo requer que o candidato a servidor possua formação em curso superior em Pedagogia ou Licenciaturas. A descrição sumária do cargo encontrada em uma das instituições federais de educação, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES, s/d), indica que o servidor deve:

Coordenar as atividades de ensino, planejamento, orientação, supervisionando e avaliando estas atividades, para assegurar a regularidade do desenvolvimento do

15 Disponível em: <http://www.mtecbo.gov.br/cbsite/pages/home.jsf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

processo educativo. Assessorar nas atividades de ensino, pesquisa e extensão (UFES, s/d, não paginado).

No âmbito dos Institutos Federais, o atendimento e acompanhamento pedagógico pode ser realizado tanto pelos pedagogos quanto pelos técnicos em assuntos educacionais, de forma conectada ao trabalho docente. Esse trabalho envolve desde a verificação e compreensão das dificuldades de aprendizagem até o estabelecimento de ações para potencializar o desenvolvimento do/a estudante no seu percurso formativo, com ênfase na permanência e êxito no curso. Também envolve a análise e acompanhamento dos índices de evasão, repetência e retenção, a fim de propor ações que impactem positivamente no percurso formativo, bem como intervenções nas turmas, no sentido de oportunizar a divulgação dos documentos institucionais, como a Organização Didática e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), além de atender a demandas específicas.

Algumas instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPC) já regulamentaram as atribuições das equipes pedagógicas, a exemplo do Instituto Federal Farroupilha (IFFAR, 2013), Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG, 2017), Instituto Federal Goiano (IF Goiano, 2018), Instituto Federal de Sergipe (IFS, s/d), Instituto Federal de Tocantins (IFTO, 2019) e, mais recentemente, o Instituto Federal do Sertão Pernambucano (IF Sertão-PE, 2020).

No âmbito do Instituto Federal Baiano, foi instituído o Núcleo de Apoio ao Processo Ensino-Aprendizagem, Permanência e Êxito do Educando através da Resolução nº 18, de 20/08/2015, como parte da Política de Qualidade do Ensino da instituição (IF Baiano, 2015), devendo ser implantado nos *campi* como ação do Programa de Melhoria do Desempenho Acadêmico e Combate à Evasão, conforme preconiza o item 5.1 do referido documento. A finalidade da implantação desse núcleo nos *campi* da instituição envolveu

desenvolver estratégias locais de planejamento de ações para a qualidade do ensino, bem como para acompanhamento dos egressos e atuar em parceria com a assessoria de comunicação para atualização constante de banco de dados institucional (IF Baiano, 2015, p. 18).

As atribuições relacionadas à permanência e êxito também estão previstas no Art. 12, inciso XVII do Regimento Geral do IF Baiano (IF Baiano, 2019), porém ainda não foi aprovado o documento de regulamentação das atribuições das equipes pedagógicas na autarquia, o que institucionalizará as atribuições específicas de pedagogos/as e técnicos/as em assuntos educacionais que, não raro, se confundem na prática e são alvo de constantes reivindicações da categoria junto à gestão. No momento da escrita deste texto, a minuta do documento de regulamentação das atribuições das equipes pedagógicas, que resolverá a

distinção entre as atribuições da equipe técnico-pedagógica e o Núcleo de Apoio, havia passado pela análise do Conselho de Pesquisa e Extensão (CEPE) e Procuradoria Jurídica da instituição após um longo período sob a tutela da Pró-Reitoria de Ensino, aguardando apreciação pelo Conselho Superior, última instância antes da aprovação definitiva.

3.1.2 Atendimento pedagógico, mediação e aprendizagem

Dentre as várias e, não raro, difusas atribuições das equipes pedagógicas encontram-se o acompanhamento e o atendimento pedagógico de discentes com dificuldades de aprendizagem, bem como baixo desempenho acadêmico. Esse trabalho perpassa pela orientação sobre organização da rotina de estudos, utilização de estratégias para otimizar a construção dos conhecimentos dentro e fora de sala de aula, assim como pelo encaminhamento para sanar dúvidas junto ao/à docente e também para atendimento com a equipe multiprofissional ou externamente, caso seja identificada necessidade.

Vigotski (1998, 2000) afirma a relevância da mediação no processo de aprendizagem, com vistas a favorecer o trabalho com a zona de desenvolvimento proximal¹⁶. Para este teórico, o trabalho pedagógico tem como finalidade transcender os saberes cotidianos (senso comum), em direção a saberes elaborados. Desse modo, seu pensamento vai de encontro a pedagogias espontaneístas, que se contentam com a ação não-orientada do aprendiz, negando o papel de mediação intencional do educador, seja ele docente ou técnico, uma vez que Vigotski vê o fenômeno educativo como formação contínua do sujeito em contato com outros sujeitos e com o mundo, num processo contínuo e ininterrupto que se refere tanto a estudantes quanto a educadores.

Freire (1996, 2001), em sua denúncia da “educação bancária”, argumenta que se vive um modelo em que “a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, (...) refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da ‘cultura do silêncio’” (Freire, 2001, p. 59), o que se reflete em processos estanques, que não agregam valor nem despertam o interesse. Nesse “ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador é o depositante” (Freire, 2001, p. 58), a realidade se apresenta como

¹⁶ De acordo com a teoria psicogenética vigotskiana, a zona de desenvolvimento proximal se refere à distância que separa o nível de desenvolvimento real do nível de desenvolvimento potencial, configurando-se no estado intermediário do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real diz respeito à solução independente de problemas, mediante capacidades construídas pela posse de um conhecimento consolidado, enquanto o nível de desenvolvimento potencial se refere à solução de problemas a partir da mediação de outros sujeitos, uma vez que pressupõe capacidades ainda não construídas, mas que podem vir a ser, caso haja auxílio.

“algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, (...) algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos” (id., *Ibid.*, p. 57), não apresentando atrativo algum no sentido de dar significado à aprendizagem. Argumenta o autor:

Enquanto, na concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos, na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (Freire, 2001, p. 71).

A defesa freireana de uma educação voltada para a vida se aproxima da concepção de mediação de Vigotski (1998). Tal concordância se justifica pelo fato de ambas admitirem a relação intensa do aprendiz com o mundo enquanto condição necessária a uma educação que não se restringe a práticas instrucionistas, memorizantes e fragmentárias, uma vez que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros” (Freire, 2001, p. 58). Conforme demarca o autor, “o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 2001, p. 64). Somente assim, é possível concretizar ações na direção de uma práxis comprometida com a articulação entre o saber e a identidade dos sujeitos.

Nesse ínterim, também é de grande valia o conceito de trabalho como princípio educativo (Gramsci, 2001), segundo o qual a participação realmente ativa do estudante na escola só pode existir se a escola for ligada à vida, uma vez que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com uma experiência particular própria, não só intelectual, mas também muscular-nervosa, revelando-se um processo de adaptação, um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento. Para Gramsci (2001), a escola deve ser criadora, envolvendo fase e método de investigação e conhecimento, uma vez que “descobrir por si mesmo uma verdade, sem sugestões e ajudas exteriores, é criação, mesmo que a verdade seja velha, e demonstra a posse do método” (Gramsci, 2001, p. 40).

A aprendizagem, que traz a perspectiva discente do processo, deve ser significativa (Ausubel, 1968 *apud* Moreira; Masini, 1982), a qual deve ser o foco de todo processo formativo comprometido com o caráter qualitativo da educação, o que requer maturidade do sujeito, a ser atingida após o desenvolvimento de competências e habilidades específicas. Enquanto “processo de adquirir significados a partir de material potencialmente significativo” (Moreira; Masini, 1982, p. 99), a aprendizagem significativa pressupõe a existência de conceitos e proposições relevantes na estrutura cognitiva, além de uma predisposição para aprender e uma tarefa de aprendizagem potencialmente significativa. Logo, demanda

concentração, reflexão, pesquisa, confronto cognitivo, sistematização, reelaboração, ou seja, processos mentais que requerem dedicação do sujeito aprendiz.

Segundo o postulado ausubeliano, a aquisição de significados é “idiossincrática, partindo de onde o indivíduo está e supondo uma predisposição para aprender como uma das condições para a aprendizagem significativa” (id., Ibid., p. 90). Portanto, ao pensar em aprendizagem significativa, é preciso considerar que as pessoas aprendem e se desenvolvem de modo diferenciado umas das outras, devido a diferenças culturais, especificidades de sua experiência escolar e vivencial, além dos seus estilos de aprendizagem. Por isso, o trabalho educativo precisa sempre atentar para uma perspectiva de formação personalizada, que oportunize condições viáveis de aprendizagem para todos.

Ademais, o acompanhamento pedagógico demanda o registro e a manutenção de arquivos com o histórico de todo o processo, exigindo alta capacidade de organização e facilidade de acesso às informações, uma vez que se constitui em uma atividade fundamentada em dados, sejam eles os resultados da aplicação de avaliações de caráter tanto quantitativo quanto qualitativo pelos/as docentes e traduzidos nos boletins escolares, assim como a comunicação de ocorrências no decorrer do período letivo e nas reuniões de Conselho de Classe. Ao mesmo tempo, essas informações precisam retornar a docentes e estudantes, de modo a oportunizar o acompanhamento em tempo real das estratégias adotadas, a fim de possibilitar a correção de inconsistências e o tratamento das dificuldades de forma assertiva. Daí surge o desafio de encontrar uma forma adequada de atender a essa demanda e contribuir com o processo de tomada de responsabilidade do/a discente sobre o próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento no itinerário formativo do curso em que está matriculado/a, o que se articula à proposta de produto educacional decorrente desta pesquisa.

Nas próximas seções, serão apresentados os dados relacionados à categoria atendimento pedagógico, a partir da ótica de profissionais e discentes que o vivenciaram no contexto do IF Baiano, a fim formar o panorama que permitirá compreender como esse trabalho ocorre na instituição e quais as potencialidades que a gamificação poderá trazer a esse processo.

3.2 O Atendimento Pedagógico na perspectiva das equipes pedagógicas

Para compreender a relação das equipes pedagógicas do IF Baiano com o atendimento pedagógico, foram utilizadas informações obtidas a partir de variadas fontes: as

respostas ao Questionário I, as contribuições no Grupo Focal (principalmente no primeiro e segundo encontro), e as postagens do fórum do AVA Moodle sobre estratégias utilizadas no AP e materiais de trabalho. Para dar conta da quantidade significativa de dados obtidos, esse tópico será desenvolvido a partir de três eixos inter-relacionados: a caracterização do atendimento pedagógico desenvolvido do IF Baiano, as reflexões do Grupo Focal a partir das vivências e impressões relacionadas ao AP, e os instrumentos e materiais utilizados nesse trabalho.

3.2.1 Caracterização do atendimento pedagógico no IF Baiano

O movimento de compreender como o atendimento pedagógico era vivenciado pelos profissionais que o realizavam partiu da análise da relação deles próprios com o AP, o que perpassou indistintamente pela experiência, que não deve ser entendida apenas em função do tempo, mas tem neste um fator significativo. Os dados do Questionário I mostraram que a maioria dos servidores que se voluntariaram a participar da pesquisa (62%) adquiriu experiência com o atendimento pedagógico de discentes do EMI a partir do ingresso no IF Baiano, o que envolveu de 1 (um) a 3 (três) anos de atuação nesta atividade, conforme pode ser verificado no Gráfico 13, a seguir.

Gráfico 13: Experiência com o atendimento pedagógico de discentes do EMI

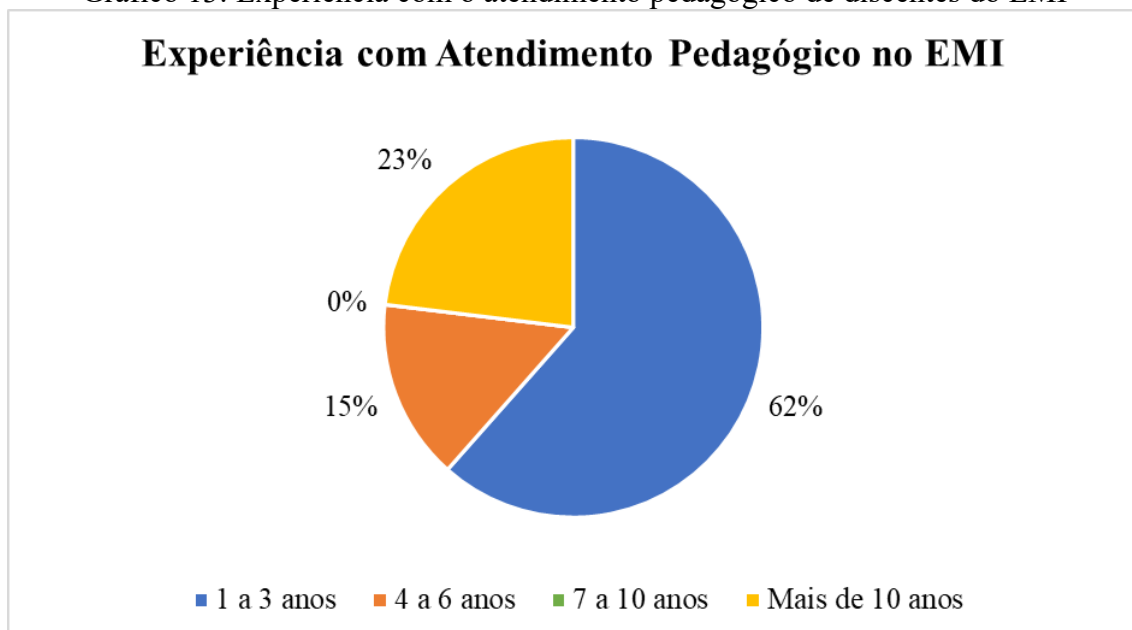


Gráfico 13: Experiência com o atendimento pedagógico de discentes do EMI
 Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Ao somar os dois primeiros intervalos, é possível observar que 77% dos servidores possuíam no máximo 6 (seis) anos de atuação nesta atividade, enquanto apenas 23% dos representantes tinham experiência maior que uma década na atividade. A multiplicidade de perfis foi importante para conhecer a realidade do AP na instituição ao longo do tempo, bem como propiciar a troca de experiências entre os servidores envolvidos, o que poderia ser compartilhado posteriormente com as respectivas equipes.

A união desse dado com as demais informações obtidas no QP I deixaram evidente que a maior parte do grupo que se voluntariou a contribuir com a pesquisa (62%) encontrava-se em período de estágio probatório, o que correspondia a menos de 3 (três) anos de atuação na área. Por outro lado, os 23% que informaram possuir mais de dez anos de experiência com o referido público, garantiram ao estudo acesso às informações correspondentes ao desenvolvimento desse trabalho na instituição ao longo do tempo.

Quanto ao setor de exercício, foi verificada a diversidade com que o setor é tratado nos *campi*, conforme mostrado no Quadro 5, abaixo, principalmente quando foi observado que a maioria dos servidores tratava o setor a partir da nomenclatura definida pela Política de Qualidade do Ensino do IF Baiano, instituída através da Resolução N° 18, de 20 de agosto de 2015 (IF Baiano, 2015), embora ainda houvesse divergência quanto à sigla, uma vez que o documento institucional supracitado não define uma sigla padronizada, fazendo com que cada *campus* estabelecesse a sua, a exemplo de NuAPE e NAPEA, conforme informado pelos respondentes. Também foi verificada a apropriação da nomenclatura (Núcleo Técnico Pedagógico) e da sigla (Nutepe), definidas pelo coletivo de servidores no documento de regulamentação das atribuições do setor e dos cargos de pedagogo e técnico em assuntos educacionais que se encontrava em tramitação no momento da escrita deste texto.

Quadro 5: Setor de exercício dos representantes das equipes pedagógicas nos *campi* do IF Baiano

Sigla e nome do Setor	Ocorrência
NuAPE - Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino, Permanência e Êxito do Educando	7
CGE - Coordenação Geral de Ensino	2
Nutepe - Núcleo Técnico Pedagógico	1
Assessoria Pedagógica	1
Setor Pedagógico	1
NAPEA - Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino e Aprendizagem, Permanência e Êxito	1

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Elaboração: a autora.

Conforme discutido na seção 3.1.1, o Núcleo de Apoio ao Processo de Ensino-Aprendizagem, Permanência e Êxito do Educando surgiu como medida vinculada ao Programa de Melhoria do Desempenho Acadêmico e Combate à Evasão, dentro da Política de Qualidade do Ensino (IF Baiano, 2015). Na referida Política, é mencionada previsão de implantação do Núcleo na estrutura dos *campi*, em atendimento ao Regimento Geral do IF Baiano. Assim, o papel do Núcleo estaria relacionado a

desenvolver estratégias locais de planejamento e acompanhamento de ações para a qualidade do ensino, bem como para acompanhamento dos egressos e atuar em parceria com a assessoria de comunicação para atualização constante de banco de dados institucional (IF Baiano, 2015, p. 18).

No entanto, após a atualização do Regimento anterior (IF Baiano, 2012) para o atual (IF Baiano, 2019), a menção ao Núcleo foi suprimida, o que passou a gerar insegurança aos profissionais lotados neste setor, uma vez que a existência do Núcleo passou a vigorar apenas como parte de uma política institucional que pode ser alterada no futuro. Os participantes dialogaram no Grupo Focal a respeito das diferenças observadas na construção das siglas, refletindo sobre a importância da regulamentação do setor pedagógico para evitar incoerências tanto na identificação e na própria identidade do setor, quanto na definição das atribuições que, não raro, se confundiam no exercício diário de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais.

Partindo dessa problemática e considerando que o IF Baiano ainda não possui uma regulamentação específica com as atribuições das equipes pedagógicas e dos cargos a elas associados, também foi solicitado aos servidores das equipes pedagógicas que opinassem sobre a regulamentação do AP no âmbito do IF, apresentando como alternativas de resposta quatro possibilidades: i. que a regulamentação é imprescindível; ii. que a regulamentação é importante, porém não seria prioridade no momento; iii. que a regulamentação não fará muita diferença; e iv. que a regulamentação seria desnecessária. Como resultado, todos concordaram que a regulamentação do atendimento pedagógico é imprescindível, com 100% das respostas sendo a primeira opção.

Tendo em vista a ausência de um direcionamento institucional voltado à regulamentação do atendimento pedagógico, fez-se relevante conhecer os documentos utilizados pelas equipes para fundamentar e dar respaldo à organização do seu trabalho. Nesse sentido, a maioria dos servidores mencionou, no QP I, documentos institucionais do IF Baiano, como a Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional e Média de Nível Médio, o Projeto Pedagógico dos Cursos e a Política de Qualidade do Ensino, bem como a

legislação nacional vigente, como a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96), além de normativos próprios elaborados no âmbito do *campus* e, mais especificamente, elaborados pelo setor. O Quadro 6 lista os documentos citados:

Quadro 6: Documentos utilizados para fundamentar o trabalho de atendimento pedagógico

Documentos consultados pelas equipes pedagógicas	Menções
Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IF Baiano	9
Projeto Pedagógico dos Cursos (PPC)	4
Documentos elaborados pelo setor	4
Orientações construídas no âmbito do <i>campus</i>	3
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)	1
Projeto Político Pedagógico	1
Política de Assistência Estudantil	1
Política de Qualidade de Ensino IF Baiano	1
Regimento do Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas (NAPNE)	1
Plano Estratégico de Permanência e Êxito dos Educandos	1
Programa de Nivelamento e Aprimoramento da Aprendizagem do IF Baiano	1
Plano de ensino	1
Livros e publicações científicas	1
Nenhum	1

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Elaboração: a autora.

Ao serem questionados sobre os instrumentos utilizados nos atendimentos pedagógicos de discentes do EMI, os servidores também apontaram estratégias, tais como roda de conversa, atendimentos individuais e coletivos, planejamento e organização de estudos e da rotina semanal, construção de agenda de atividades, dicas para melhora nos processos de ensino e aprendizagem, orientação sobre a gestão do tempo, aplicação de testes relacionados a estilos de aprendizagem e utilização de fichas para registros dos atendimentos,

A partir das informações publicadas no fórum e dos materiais compartilhados, foi possível observar que as equipes pedagógicas trabalhavam de forma similar, utilizando instrumentos muito parecidos para realizar as atividades de orientação e organização da rotina acadêmica dos discentes atendidos. Também foi observada a parceria entre setores e núcleos, como a CAE, NAPSI e NAPNE, no desenvolvimento das ações de acompanhamento discente,

em uma perspectiva multiprofissional. O Quadro 7 sintetiza as informações obtidas no fórum quanto às estratégias utilizadas e demarca o número de unidades, dentre as que responderam, utilizam cada estratégia:

Quadro 7: Estratégias utilizadas no atendimento pedagógico de discentes do EMI

Estratégias utilizadas no AP	Nº de unidades/ <i>campi</i> que utilizam
Orientações, dicas e técnicas de estudo	5
Aplicação de questionários e fichas diagnósticas individuais	4
Oficinas e orientações coletivas	4
Parceria e encaminhamento a outros setores	4
Organização da agenda e rotina de estudos	3
Acolhimento e integração de ingressantes	3
Contato com representantes de turma	3
Registros dos atendimentos em formulário ou sistema próprio (RAEP)	3
Contato e diálogo com a família	3
Atendimento a demanda espontânea	2
Socialização de informações sobre os atendimentos em reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe	2
Reuniões com discentes antes e depois do Conselho de Classe	2
Acompanhamento da monitoria de ensino	2
Acompanhamento das atividades avaliativas (calendário mensal)	1

Quadro 7: Estratégias utilizadas no atendimento pedagógico de discentes do EMI

Fonte: Fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

Entre os instrumentos utilizados nas atividades do atendimento pedagógico, os servidores mencionaram planilhas, formulários, plano de ação do setor, atas, registros das reuniões pedagógicas e Conselhos de Classe, fichas para registro de atendimento, ficha de planejamento de estudos, rotina de estudos (mensal, semanal e diária), materiais sobre organização, concentração e estudos, bem como as comunicações realizadas via correio eletrônico do setor. Esses instrumentos serão detalhados e analisados mais detidamente na seção 3.2.3 deste trabalho.

Avançando na caracterização do AP, os representantes das equipes informaram que realizavam reuniões para o planejamento dos atendimentos, tomando como referência os encaminhamentos recebidos de docentes e resultantes dos Conselhos de Classe. Foi mencionada também a Jornada Pedagógica e a elaboração de plano de ação pelo setor, a partir de levantamentos realizados, mas a ênfase é dada à demanda espontânea, tanto por parte dos docentes como dos próprios discentes. A maioria dos servidores (69,2%) informaram que a equipe pedagógica do *campus* em que atuam realiza reuniões específicas para planejar os

atendimentos pedagógicos, embora haja dificuldade devido a outras demandas que ocupam a equipe. Os demais mencionaram a Jornada Pedagógica como período em que o planejamento ocorre, bem como a existência de planejamento individual, uma vez que dividem as turmas pelo número de servidores do setor, a fim de facilitar o atendimento das demandas.

No Grupo Focal, essas informações obtidas com o Questionário I sobre a experiência dos servidores com a instituição, com o setor pedagógico e com o atendimento pedagógico a discentes do EMI foram socializadas junto ao histórico do atendimento pedagógico no IF Baiano, oportunizando que os participantes compreendessem as condições de trabalho dos colegas e a realidade da qual as falas partiam. Desse ponto de partida, que também serviu de convite à reflexão, foram colocadas quatro questões norteadoras a serem abordadas durante o diálogo na roda de conversa realizada nos dois primeiros encontros, as quais abordaram: **i.** Como é realizado o atendimento pedagógico (AP) de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI) no *campus*? **ii.** Quais são as limitações do AP de discentes do EMI no IF Baiano atualmente? **iii.** Que estratégias inovadoras são utilizadas pela equipe pedagógica à qual o participante está vinculado na prática de AP? **iv.** Quais estratégias podem ser criadas e adotadas para aprimorar e inovar nos processos de mediação no AP de discentes do EMI? As respostas foram agrupadas, por ordem de apresentação, no Quadro 8, a seguir:

Quadro 8: Caracterização do atendimento pedagógico no IF Baiano pelas equipes pedagógicas no Grupo Focal

Questões Campi	AP no <i>campus</i>	Estratégias inovadoras no AP	Limitações do AP	Aprimoramentos
Bom Jesus da Lapa	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda espontânea e encaminhamento docente; • atendimentos individuais e intervenções coletivas nas turmas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários diagnósticos para identificar dificuldades; • Testes de concentração e hiperatividade em parceria com o NAPSI e AEE; • Oficinas coletivas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo: horários vagos dos discentes e participação dos servidores pedagógicos em muitas comissões; • Espaço: sala específica para o AP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Estão pensando em criar estratégias, mas ainda não tiveram tempo para planejar as atividades do setor.
Guanambi	<ul style="list-style-type: none"> • Demanda espontânea e Conselho de Classe; • Assessorias pedagógicas por curso; • Conversas com os discentes, a partir das informações coletadas; • Orientações sobre os documentos institucionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Questionários, registros, horários de estudos, informativo sobre técnicas de estudo; • Atendimento grupal por meio dos líderes de turma; • Calendário para marcação de avaliações. 	<ul style="list-style-type: none"> • Disputa de horários na agenda dos estudantes; • Disponibilidade de servidores no setor para AP (poucos para muitos cursos); • Acompanhamento de egressos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não mencionou.

Serrinha	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento docente, da Coordenação de Curso, equipe multiprofissional da CAE e Conselho de Classe; • Calendário mensal de avaliações na sala de aula; • Organização da rotina de estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sala exclusiva para atendimento individual; • Parceria com o NAPSI para intervenções coletivas nas turmas; • Utilização do sistema RAEP¹⁷. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo: horário para marcar os atendimentos; • Baixa frequência aos AP por parte dos discentes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reservar um turno no horário de aulas para os atendimentos, com direito a refeição; • Reuniões periódicas das equipes pedagógicas para tratar do AP; • Intervenções coletivas com o apoio do NAPSI; • Socialização da pesquisa e aplicação do produto.
Xique-Xique	<ul style="list-style-type: none"> • Encaminhamento via Coordenação de Curso; • Realizam atendimentos individuais; • Apresentam dicas para organização dos estudos e constroem o plano de estudos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Plano de Estudos; • Dicas de memorização; • Ir pessoalmente à sala de aula convidar o/a discente para o AP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Falta de cursos de aperfeiçoamento para as equipes pedagógicas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Não mencionou.
Senhor do Bonfim	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniões periódicas nas turmas para orientação; • Atendimento às famílias; • Não realizam atendimento individual devido ao número incompatível de servidores (muitos cursos, servidores afastados e em vias de se aposentar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficina de orientação de estudos, de conversa e escuta; • Grupo de líderes de turma no aplicativo WhatsApp para diálogo mais direto. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo: horário para marcar os atendimentos, demanda e participação das servidoras em comissões; • Número insuficiente de servidores da equipe pedagógica (muitos cursos e turmas); • Falta de acesso aos boletins acadêmicos no SUAP¹⁸; • Trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Parceria entre os setores para desenvolver atividades com as turmas; • Módulo ETEP¹⁹ no SUAP para registros e encaminhamentos relacionados ao AP; • Recomposição da equipe pedagógica e dimensionamento do número de servidores de acordo com o número de cursos e turmas.

17 Registro de atendimento a Estudantes, Pais e Responsáveis. Sistema desenvolvido pelo IF Baiano *campus* Bom Jesus da Lapa para organizar e registrar as atividades de atendimento a discentes e familiares.

18 Sistema Unificado de Administração Pública, é um sistema modularizado de informação desenvolvido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) e adotado pelo IF Baiano, no ano de 2018, como instrumento de gestão “para dar suporte à estrutura organizacional da instituição, visando o desenvolvimento das atividades” (IFRN, s.d., não paginado). Um dos módulos disponíveis no sistema, o Ensino, permite a inserção de dados sobre o rendimento acadêmico discente (notas) e o acesso pelos profissionais autorizados (Fonte: <https://portal.suap.ifrn.edu.br/#funcionalidades>. Acesso em 06 jun. 2023).

19 O Módulo da Equipe Técnico Pedagógica (ETEP) “é uma ferramenta do SUAP que permite gerenciar os atendimentos aos discentes, bem como acompanhar as etapas e encaminhamentos necessários para atender as solicitações” (IF Baiano, 2023, não paginado), possibilitando “a comunicação integrada entre os setores, a agilidade no repasse das informações e o aprimoramento na consolidação dos dados sobre atendimentos realizados” (*id. Ibid.*). De acordo com notícia publicada no sítio institucional (<https://ifbaiano.edu.br/portal/blog/projeto-piloto-do-modulo-etep-inicia-periodo-de-teste-em-tres-campi/>) em 03 de abril de 2023, foi implementado Projeto Piloto em três *campi* do IF Baiano (Alagoinhas, Guanambi e Serrinha) para testes antes do lançamento para as demais unidades.

pedagógico se confundindo com o do psicopedagogo e psicólogo, pela ausência desses profissionais no *campus*.

Fonte: Transcrição do Grupo Focal
Elaboração: a autora.

Esse conjunto de informações das experiências vivenciadas pelas equipes foram alvo de análise coletiva e debate no Grupo Focal, o que será abordado na próxima seção.

3.2.2 Vivências e impressões sobre o AP no IF Baiano

No primeiro encontro do Grupo Focal, realizado no dia 01/11/2022, com a participação de seis dos treze servidores que responderam ao Questionário I, utilizado como critério para composição do grupo de representação (livre iniciativa), esteve representada metade dos *campi* participantes da pesquisa, ou seja, cinco de dez. Neste encontro, foi apresentada a Fase 1 do GF, intitulada Vivências e impressões sobre o Atendimento Pedagógico no IF Baiano, cujo objetivo foi analisar o atendimento e acompanhamento pedagógico realizado no IF Baiano, do ponto de vista técnico-pedagógico.

A pauta do encontro foi composta pelos seguintes itens: Apresentação de um breve histórico do Atendimento Pedagógico, realizada pela pesquisadora; Roda de conversa sobre o Atendimento Pedagógico no IF Baiano; Socialização do cronograma dos demais encontros do Grupo Focal; Encaminhamentos (fórum no AVA Moodle e Questionário III, a ser aplicado aos discentes atendidos). Durante a apresentação do histórico do atendimento pedagógico, as diferentes siglas utilizadas pelos *campi* para se referir ao setor pedagógico chamaram a atenção dos participantes, resultado da ausência de regulamentação do setor, a qual foi iniciada em duas tentativas, uma em 2010 e outra em 2021, estando esta última ainda em tramitação no momento da escrita deste texto.

Durante o encontro, foi notável a percepção dos participantes quanto às similaridades nas atividades que realizavam em seus respectivos *campi* e, principalmente, no que se referiu às dificuldades encontradas, o que ficou demonstrado pelas intervenções que fizeram após a apresentação dos colegas, trazendo informações não mencionadas no momento de suas respectivas falas, à medida que as convergências iam sendo observadas. A roda de conversa proporcionou intensa interação entre os participantes, fomentada pela troca de experiências

sobre o trabalho que desenvolviam junto a suas equipes nos *campi*. Também foi significativa a busca por melhorias e inovações no trabalho de atendimento pedagógico, à medida que os colegas iam trazendo para o debate as experiências exitosas que já possuíam, embora tivessem dificuldades em pensar em aprimoramentos, reservando grande parte da sua curiosidade ao participar da pesquisa ao produto técnico e tecnológico dela resultante.

Igualmente importante foi o sentimento de desamparo institucional manifestado pelos participantes, no que se refere ao apoio para a melhoria do trabalho de atendimento pedagógico. Expressões como “trabalho de formiguinha” (PED 02) e a frase “As (*sic*) vezes sentimos que, apesar de nosso trabalho ser importante, não temos um espaço maior” (PED 03), demonstraram esse sentimento de que gostariam de fazer mais, porém não encontravam as condições para tal, o que ficou evidente quando uma das participantes informou, por exemplo, que não tinha acesso às notas no sistema acadêmico para fazer o acompanhamento do desempenho discente e precisava sempre solicitar à Secretaria de Registros Acadêmicos, algo que seria simples de resolver, cujo procedimento foi orientado por outra colega. Além disso, a dificuldade para encontrar horário disponível na agenda semanal dos discentes e agendar os atendimentos, junto à ausência de um espaço reservado para realização dessa atividade, garantindo as condições de conforto e sigilo, também exemplificam as dificuldades que impactavam negativamente na qualidade desse trabalho.

Outra questão que surgiu foi a necessidade de formação continuada para os servidores das equipes pedagógicas, conforme apontado por TAE 04, ao afirmar que “o IF Baiano poderia (...) promover para nós da equipe pedagógica (...) cursos para nós nos aperfeiçoarmos para a gente fazer um trabalho melhor”, o qual foi corroborado por PED 03, quando afirmou que sente falta de “mais cursos formativos para a equipe pedagógica”. E, após o período do isolamento social decorrente da pandemia de Covid-19, os participantes notaram o aumento dos atendimentos voltados para a saúde mental e emocional dos estudantes, o que se somou à necessidade de formação também para lidar com essa demanda que já existia, mas que se intensificou. Conforme destacou TAE 01, “o meu trabalho, às vezes, se confunde muito com o trabalho do psicopedagogo ou do psicólogo”.

Nesse sentido, o trabalho em parceria com os demais servidores que compõem a equipe multiprofissional se mostra de grande relevância, o que foi reconhecido pelos participantes ao mencionarem a colaboração do NAPSI no trato dessas questões e também nas intervenções coletivas para trabalhar com temas mais gerais, como a gestão do tempo, a organização da rotina de estudos e as boas práticas ao realizar os estudos. Os participantes

também ressaltaram a necessidade de reuniões de planejamento das ações de atendimento, o que não ocorria, segundo eles, devido à sobrecarga de trabalho com outras demandas relacionadas ao setor, conforme pode ser observado nas falas de TAE 05, ao afirmar “Acho que carece muito de reunião aqui (...), para planejamento das ações de atendimento” (TAE 05), e também de PED 02, ao argumentar:

(...) eu acho que um dos momentos que a gente consegue alinhar muita coisa é uma reunião simples (...) Eu sei que o tempo, não é? Tempo pra você marcar reunião, igual [PED 03] falou, tem comissão (...) que a gente participa, reuniões demais e, às vezes, a gente não se preocupa muito em reunir pra discutir o dia a dia das nossas ações, discutir e dizer “aqui, onde a gente pode melhorar? O que é que um fez diferente do outro?”. Eu converso muito aqui com minhas colegas, né, [TAE 03], e a gente, numa conversa simples (...) consegue: “(...) vamo lá no SUAP, né, baixar o boletim do aluno, ver como é que tá a nota dele, como é que tá a frequência”. Então, a gente tenta conversar muito aqui pra alinhar, assim, a questão do atendimento (PED 02, transcrição do Grupo Focal).

Importante destacar o movimento institucional ocorrido no ano 2023, após a realização dos encontros programados para o Grupo Focal, no sentido da disponibilização e ampliação do acesso ao módulo ETEP do SUAP, o que coaduna com o desejo dos participantes em contar com mecanismos inovadores na realização do trabalho de atendimento pedagógico. De acordo com a notícia publicada no sítio institucional,

O Módulo ETEP permite que qualquer servidor com acesso ao SUAP registre solicitações de atendimentos aos discentes e acompanhe os encaminhamentos pertinentes, possibilitando maior agilidade e integração entre os diversos setores e profissionais do *campus* (IF Baiano, 2023, não paginado).

Nesse sentido, é uma ferramenta de trabalho muito aguardada pelos servidores e que tem potencial para contribuir nos registros e encaminhamentos relacionados aos atendimentos realizados, suplantando a utilização de registros em papel e concentrando em um mesmo espaço digital tanto o histórico quanto as ações relacionadas a cada caso.

No segundo encontro do Grupo Focal, ocorrido no dia 10/11/2022, com a participação de sete dos treze servidores que responderam ao QP I, estavam representados cinco dos dez *campi* participantes da pesquisa, assim como ocorreu no encontro anterior. A pauta do encontro envolveu os seguintes itens: continuação da roda de conversa sobre o Atendimento Pedagógico; orientações sobre o acesso à página do Grupo Focal no AVA Moodle; explanação dialogada sobre os conceitos relacionados à gamificação (Parte I); atualização do cronograma de pesquisa; e encaminhamentos.

No início do encontro, foi reservado um tempo de fala para os participantes que não estavam presentes na oportunidade anterior, no intuito de coletar mais informações sobre o atendimento pedagógico realizado nas unidades em que eles atuavam, bem como as impressões dos servidores sobre as limitações e estratégias inovadoras que são utilizadas

nesse trabalho, além de sugestões sobre o que poderia ser feito para melhorar os aspectos que eles avaliavam como passíveis de melhorias. Novamente, surgiu a questão do tempo e do espaço como dificuldades encontradas na realização desse trabalho, uma vez que a carga horária de aulas dos cursos integrados é alta e os estudantes não dispõem de muito tempo livre para dedicar aos atendimentos, além da sobrecarga dos servidores do setor com outras demandas que perpassam o trabalho pedagógico na instituição, tais como o apoio ao ensino e a participação em comissões diversas ao longo do período letivo. Com relação espaço, os servidores do *campus* Serrinha ressaltaram a importância de terem conseguido um espaço apropriado para a realização dos atendimentos, conforme explicou TAE 06:

(...) uma limitação que a gente vem tentando superar agora é a questão do espaço apropriado pro atendimento. Eu não sei se [PED 02] tocou nesse ponto, mas a gente não tinha, né (...) [a pesquisadora] sabe, e isso era um pouco um complicador, porque a gente tinha que ficar correndo atrás de sala, né, pra fazer um atendimento num espaço mais reservado com o estudante, e aí agora a gente já conseguiu esse espaço e “tamos” tentando organizar, né, equipar. Ainda não tem um computador, mas aos pouquinhos a gente também “tá” conseguindo e acredito que isso vai melhorar bastante, né, pra gente fazer os atendimentos (TAE 06, transcrição do Grupo Focal).

Também voltou à discussão a parceria com o NAPSI como estratégia inovadora no desenvolvimento de ações coletivas que dão suporte ao acompanhamento pedagógico das turmas, uma vez que permite o alcance da totalidade dos estudantes, facilitando o acesso a eles, a partir da utilização de horários previamente disponibilizados pela Coordenação do Curso ou diretamente negociados com os docentes. A servidora TAE 03 sublinhou a importância desse trabalho da equipe multiprofissional:

(...) estão sendo momentos bem proveitosos e pertinentes também, porque acaba que é uma demanda que surge bastante nos atendimentos, né, a organização de rotina, do tempo deles disponível pra estudo. Então, algumas dessas demandas que estão vindo dos estudantes também parte (sic) dessas oficinas, né, então, acho que acaba sendo uma estratégia que tem tido efeito e tem sido positivo nesse sentido pra contribuir também com o atendimento (TAE 03, transcrição do Grupo Focal).

Outra estratégia inovadora mencionada foi a utilização do AVA Moodle para organização do material do atendimento pedagógico durante o ensino remoto em 2021, conforme destacado por TAE 03:

(...) eu entrei no IF em 2018, mas, inicialmente, eu não fazia esses atendimentos pedagógicos, né? Então, eu comecei, mais ou menos, em agosto de 2021, que já foi mesmo nesse período da pandemia, e aí eu comecei fazer alguns atendimentos, ainda de forma remota. (...) eu lembro que a gente criou, tem uma página, ela conseguiu organizar um pouquinho disso e a gente usou inicialmente. Foi uma experiência bem inicial, pelo menos no meu caso, mas a gente... acho que já é uma estratégia, de certo modo, inovadora, né, pra aquele momento que a gente “tava” vivenciando (TAE 03, transcrição do Grupo Focal).

Após a roda de conversa sobre o atendimento pedagógico, foram analisados os gráficos com as escalas de satisfação relacionadas à avaliação do atendimento pedagógico proposto institucionalmente pelo IF Baiano e desenvolvido pela equipe pedagógica do *campus* a que os participantes estavam vinculados, cujos dados foram provenientes do Questionário I. No que se refere ao atendimento pedagógico proposto pelo IF Baiano, foi utilizada uma escala de item específico para medir o nível de satisfação ou insatisfação dos servidores participantes no que se refere ao papel institucional na proposição e orientação do trabalho de atendimento pedagógico a ser realizado pelos *campi*. A gradação observou os seguintes níveis: muito insatisfeito, insatisfeito, nem insatisfeito nem satisfeito (neutro), satisfeito e muito satisfeito, conforme pode ser observado no Gráfico 14, a seguir:

Gráfico 14: Satisfação das equipes pedagógicas com o Atendimento Pedagógico proposto pelo IF Baiano

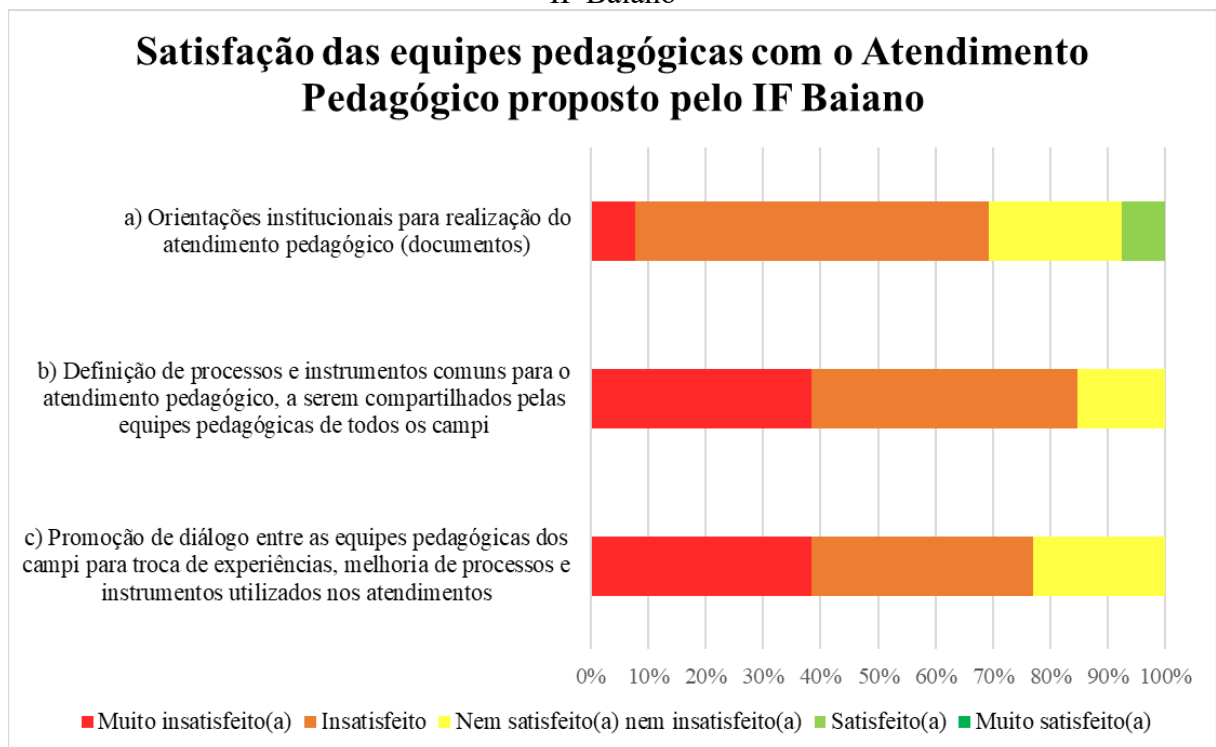


Gráfico 14: Satisfação das equipes pedagógicas com o Atendimento Pedagógico proposto pelo IF Baiano

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Como observado, os respondentes demonstraram altos níveis de insatisfação no que se refere: a) às orientações institucionais para realização do atendimento pedagógico via documentos (69,3%, somando insatisfeitos e muito insatisfeitos); b) à definição de processos e instrumentos comuns para o atendimento pedagógico, a serem compartilhados pelas equipes pedagógicas de todos os *campi* (84,7%, somando insatisfeitos e muito insatisfeitos); e c) à

promoção de diálogo entre as equipes pedagógicas dos *campi* para troca de experiências, melhoria de processos e instrumentos utilizados nos atendimentos (77%, somando insatisfeitos e muito insatisfeitos).

Essas percepções foram reforçadas pelas falas no Grupo Focal, uma vez que os servidores demonstraram que se sentiam desamparados institucionalmente quanto às normativas para a realização desse trabalho. Importante mencionar que a única resposta relacionada a satisfação nesse quesito foi relacionada aos documentos institucionais orientadores do atendimento pedagógico, embora a regulamentação das atividades das equipes pedagógicas ainda não tivesse sido publicada no momento em que a pesquisa foi realizada. Quando o foco da questão foi direcionado para a avaliação do atendimento pedagógico desenvolvido no *campus* em que os participantes atuavam, os níveis de satisfação variaram, conforme pode ser observado no Gráfico 15, a seguir:

Gráfico 15: Satisfação das equipes pedagógicas com o Atendimento Pedagógico desenvolvido no *campus*

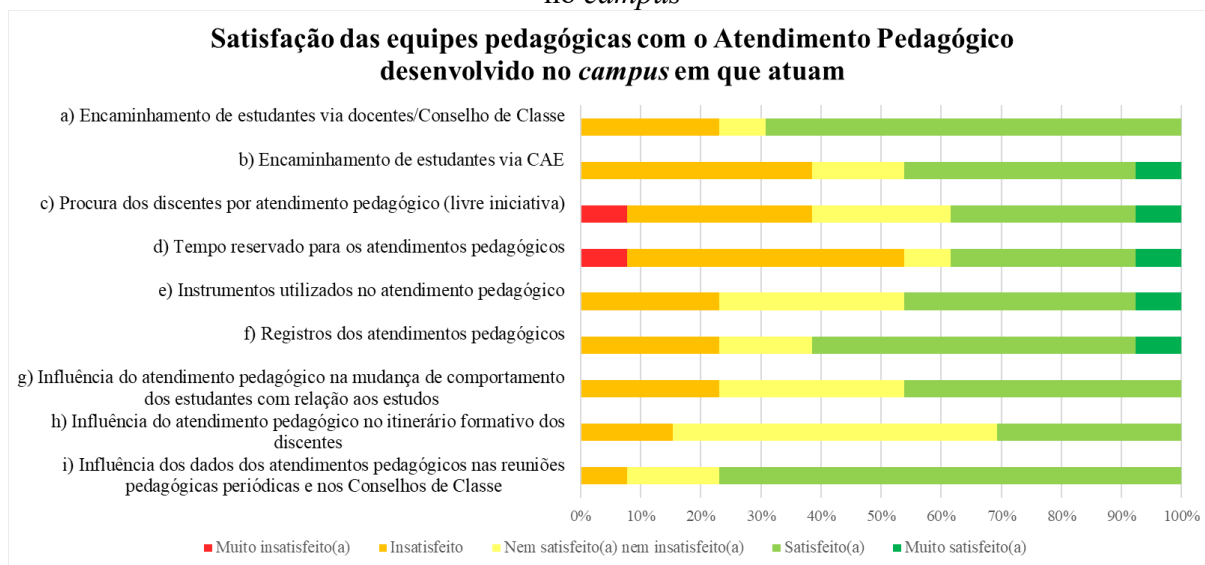















Gráfico 15: Satisfação das equipes pedagógicas com o Atendimento Pedagógico desenvolvido no *campus*
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

De acordo com as informações do Gráfico 15, houve maior incidência de respostas relacionadas a satisfação (satisfeito ou muito satisfeito) quanto: a) ao encaminhamento de estudantes via docentes ou Conselho de Classe (69,2%); b) encaminhamento de estudantes via CAE (46,1%); e) instrumentos utilizados no atendimento pedagógico (46,1%); f) registros dos atendimentos pedagógicos (61,5%); g) influência do atendimento pedagógico na mudança de comportamento dos estudantes com relação aos estudos (46,1%); e h) influência dos dados

dos atendimentos pedagógicos nas reuniões pedagógicas periódicas e nos Conselhos de Classe (76,9%). Ainda circunscrito ao *campus*, a maioria dos participantes (53,8%) demonstrou insatisfação quanto ao tempo reservado para os atendimentos pedagógicos, o que também foi fortemente mencionado nos encontros do Grupo Focal, uma vez que as equipes relataram que precisavam disputar espaço na agenda dos discentes, que dispunham de poucos intervalos entre as aulas e demais atividades acadêmicas para participar dos atendimentos.

No que concerne à procura dos discentes por atendimento pedagógico por livre iniciativa, houve um empate no nível de satisfação, sendo que 38,5% oscilaram entre muito insatisfeitos e insatisfeitos, enquanto outros 38,5% oscilaram entre satisfeitos e muito satisfeitos, além dos 23% que ficaram neutros (nem satisfeitos nem insatisfeitos), o que revela as diferenças entre a realidade do público discente de cada unidade da instituição. Filtrando os dados das respostas ao item c do gráfico acima por *campus*, foi obtido o seguinte resultado:

Quadro 9: Satisfação das equipes pedagógicas com a busca pelo atendimento pedagógico por livre iniciativa dos discentes

<i>Campi</i>	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Neutro	Satisfeito	Muito satisfeito
Bom Jesus da Lapa					
Guanambi					
Itapetinga					
Santa Inês					
Senhor do Bonfim					
Serrinha					
Teixeira de Freitas					
Uruçuca					
Valença					
Xique-Xique					

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Elaboração: a autora.

As unidades de Bom Jesus da Lapa, Itapetinga e Valença apresentaram índice de satisfação das equipes com a busca pelo atendimento por livre iniciativa discente (em verde),

enquanto Guanambi, Senhor do Bonfim e Uruçuca apresentaram índice de insatisfação. Um dado interessante ao observar as respostas individuais se refere às diferentes percepções que servidores de uma mesma unidade da instituição demonstraram ter com relação à busca dos estudantes por atendimento, o que pode revelar questões subjetivas, como a simpatia que alguns servidores podem causar nos estudantes, a ponto de eles buscarem voluntariamente ser atendidos. Outra hipótese que ajuda a explicar a discrepância nas respostas pode estar relacionada ao nível de exigência individual de cada servidor, o que pode contribuir para gerar essa diversidade nas avaliações.

Quanto à influência do atendimento pedagógico no itinerário formativo dos discentes, houve neutralidade também na avaliação dos servidores (53,9%). O segundo maior percentual revelou satisfação com esse quesito (30,8%) e, na terceira colocação em quantidade de menções, houve o registro de 15,3% de participantes que manifestaram insatisfação. Não houve registros relacionados aos extremos (muito satisfeitos nem muito insatisfeitos) neste tópico. No segundo encontro também voltou à discussão a questão do sistema RAEP, que despertou o interesse de mais uma participante, que aproveitou a oportunidade para solicitar o link para acesso. Prontamente, os colegas a orientaram sobre a solicitação do código-fonte ao *campus* desenvolvedor do sistema, uma vez que se trata de uma aplicação que funciona na intranet de cada unidade.

Essa estratégia inovadora, bem como os demais instrumentos utilizados pelas equipes pedagógicas para realizar o trabalho de atendimento serão apresentadas e detalhadas na próxima seção.

3.2.3 Instrumentos utilizados no AP do IF Baiano

O fórum de discussão no AVA Moodle proposto aos/às representantes das equipes pedagógicas teve dois objetivos principais: favorecer o compartilhamento de estratégias e materiais utilizados pelas equipes para realização do atendimento pedagógico em seus respectivos *campi* – o que também seria útil para fins da pesquisa –, bem como propiciar um espaço de interação assíncrona similar à proposta de produto técnico e tecnológico, a fim de observar o nível de familiaridade dos servidores com as ferramentas interativas do AVA. Contribuíram para o fórum representantes de 5 (cinco) dos 10 (dez) *campi* envolvidos na pesquisa: Serrinha, Senhor do Bonfim, Guanambi, Santa Inês e Bom Jesus da Lapa, respectivamente, o que coincidiu com as presenças mais frequentes no Grupo Focal.

Foram postados no fórum 7 (sete) arquivos utilizados pelo *campus* Serrinha, 4 (quatro) arquivos utilizados pelo *campus* Senhor do Bonfim, 5 (cinco) arquivos utilizados pelo *campus* Santa Inês e 2 (dois) arquivos utilizados pelo *campus* Bom Jesus da Lapa. Não foram compartilhados arquivos do *campus* Guanambi. Os materiais utilizados guardam muitas semelhanças entre si, principalmente no que se refere aos registros dos atendimentos e às orientações sobre normativos institucionais e técnicas de estudo, diferenciando apenas o formato e a ênfase. Interessante observar que apenas um *campus* socializou materiais relacionados à preparação para o estágio e ao atendimento a concluintes, enquanto os demais demonstraram maior preocupação com a ambientação dos ingressantes. O Quadro 10 sintetiza as informações obtidas no fórum quanto aos instrumentos utilizados:

Quadro 10: Instrumentos utilizados no atendimento pedagógico de discentes do EMI

Instrumentos utilizados no AP	Nº de unidades/ <i>campi</i> que utilizam
Formulário/sistema para registro dos atendimentos	3
Formulário diagnóstico individual	2
Plano de estudos (mensal e semanal)	2
Slides para intervenção nas turmas	2
Material para divulgação <i>on-line</i> sobre organização da rotina e dicas de estudos (folhetos)	1
Formulário de Acompanhamento Pedagógico aos Estudantes/Turmas Pré Conselho de Classe	1
Questionário de avaliação para concluintes do EMI	1
Roteiro para atividade de acolhida aos discentes ingressantes	1
Manual Informativo Discente	1

Quadro 10: Instrumentos utilizados no atendimento pedagógico de discentes do EMI

Fonte: Fórum no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

No que se refere ao formulário para registro dos atendimentos, os *campi* utilizam um modelo próprio, o qual conta com espaço para identificação do/a discente, registro do tipo de comparecimento (se convocação, encaminhamento ou demanda espontânea), espaço para registro dos motivos para o atendimento, assuntos tratados e encaminhamentos decorrentes do atendimento, além de espaço para assinatura. Os dois modelos analisados são simples e diretos, de fácil preenchimento, contendo uma única lauda, sendo um em formato contínuo e outro em formato de quadro, contendo duas colunas e sete linhas.

Outra forma de registro dos atendimentos foi o sistema RAEP, desenvolvido pela equipe pedagógica em parceria com o setor de Tecnologia da Informação do *campus* Bom Jesus da Lapa a partir da necessidade de canalizar a demanda entre setores, que atuam em rede, de forma colaborativa no se refere ao atendimento ao público. É composto por uma tela

inicial para acesso via endereço de *e-mail* e senha. Após a autenticação do usuário, é possível acessar as opções disponíveis no menu superior, conforme mostrado pela Figura 7: Alunos, Atendimentos, Cursos, Encaminhamentos, Modalidades de Curso, Semestres, Setores, Tipos de Atendimento, Usuários.

Figura 7: Tela do sistema RAEP – *Campus Bom Jesus da Lapa*

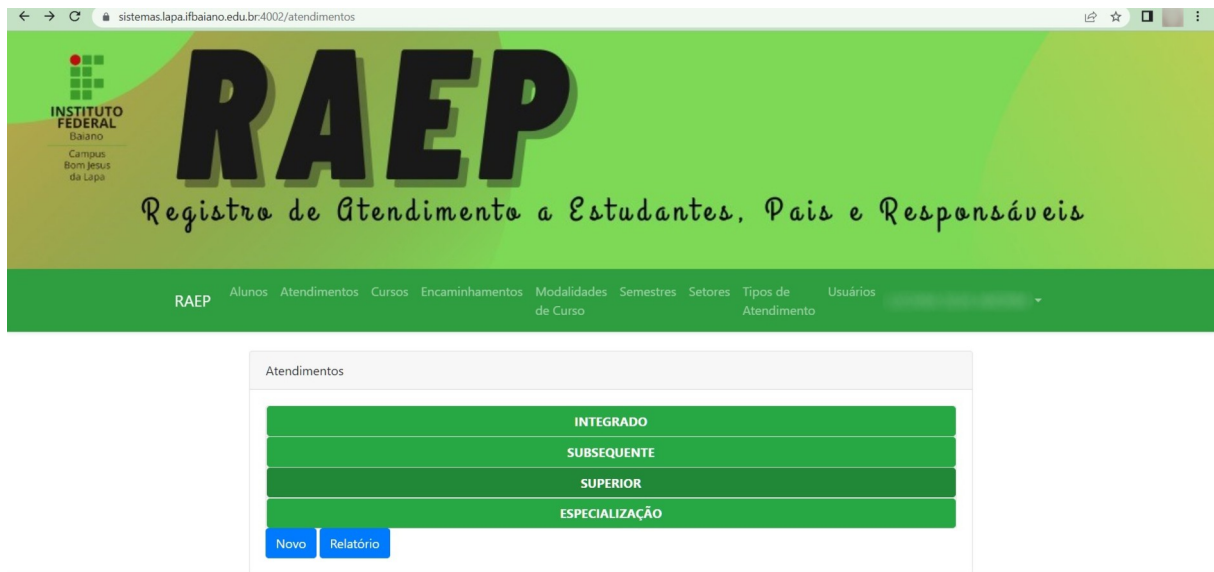


Figura 7: Tela do sistema RAEP – *Campus Bom Jesus da Lapa*

Fonte: Imagem enviada no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

O sistema RAEP permite cadastrar as informações sobre todos os discentes matriculados no *campus*, assim como os setores para os quais podem ser encaminhados para atendimento, gerando dois tipos de encaminhamentos, vinculados ao registro do atendimento:

- i. Finalizado no setor, a partir do qual o sistema gera o relato das ações promovidas, que são salvas e arquivadas no banco de dados; e
- ii. Encaminhamento a outros servidores, a partir do qual é gerada uma demanda ao setor de destino, que deve realizar novo atendimento e preencher o relato das ações promovidas ao final do processo. Importante destacar que o sistema permite adicionar mais de um encaminhamento para o mesmo atendimento, sem necessidade de duplicação. A Figura 8, abaixo, mostra a tela para cadastro de atendimento:

Figura 8: Tela para cadastro de atendimento no sistema RAEP

RAEP Alunos Atendimentos Cursos Encaminhamentos Modalidades Semestres Setores Tipos de Usuários Valdineia Antunes Alves Ramos

de Curso de Atendimento

Cadastro de Atendimento

Aluno

Tipo de Atendimento

Data do Atendimento 21/05/2020

Setor NUAPE

Registro do Atendimento

Decisão

Similoso

Figura 8: Tela para cadastro de atendimento no sistema RAEP
 Fonte: Manual do sistema RAEP (Lapa, 2021)

O RAEP gera dois tipos de arquivos após o registro do atendimento realizado: i. Relatório de Registro de Atendimento Discente (em formato *.pdf) e ii. Relatório de Atendimentos por Período (também em formato *.pdf). Além disso, o sistema produz dois tipos notificações aos servidores e setores envolvidos: i. Solicitação de redefinição de senha (envio automático de *e-mail* com *link* para a Central de Autenticação do Usuário) e ii. Notificação de Encaminhamento (envio automático de *e-mail* a todos os destinatários, para prosseguimento da demanda pós atendimento no setor). A Figura 9 mostra a tela para registro de encaminhamento no sistema, quando o atendimento não é finalizado no setor inicial:

Figura 9: Tela do sistema RAEP para registro de encaminhamento pós atendimento

RAEP Alunos Atendimentos Cursos Encaminhamentos Modalidades Semestres Setores Tipos de Usuários Valdineia Antunes Alves Ramos

de Curso de Atendimento

Encaminhamento

Encaminhamento Uso do setor atendente

Relato das ações promovidas Uso do setor de destino

Destinatário

Remover Encaminhamento

Adicionar Encaminhamento

Salvar

Figura 9: Tela do sistema RAEP para registro de encaminhamento pós atendimento pedagógico
 Fonte: Manual do sistema RAEP (Lapa, 2021)

No que se refere aos formulários diagnósticos, cada unidade adotou um modelo diferente: enquanto um modelo analisado definiu questões abertas para fundamentar uma entrevista semiestruturada sobre facilidades e dificuldades com componentes curriculares, descrição do comportamento durante as aulas e da rotina diária de estudos, bem como análise da relação entre o/a discente e a turma, o outro modelo disponibilizado propôs 28 (vinte e oito) sentenças relacionadas a habilidades de leitura e escrita, frequência escolar, comportamento em sala de aula, organização da rotina de estudos e comprometimento com atividades acadêmicas e avaliações, para as quais os/as discentes deveriam marcar “sim” ou “não”, de acordo com a identificação com a atitude descrita.

Quanto ao plano de estudos, foram disponibilizados dois formatos, mensal e semanal, em três modelos. Um dos modelos de plano semanal disponibilizado era composto por uma planilha contendo 6 (seis) colunas com os dias da semana, sendo 5 (cinco) colunas para os dias úteis e 1 (uma) coluna para o final de semana, além de espaço para registro de anotações e prioridades, conforme pode ser visualizado na Figura 10, abaixo:

Figura 10: Modelo de plano semanal de estudos

PLANEJAMENTO SEMANAL

Segunda __/__/__	Terça __/__/__	Quarta __/__/__	Quinta __/__/__	Sexta __/__/__	Sábado __/__/__
					Domingo __/__/__

Anotações

Prioridades

INSTITUTO FEDERAL
Balneário Camboriú
Campus Sertão

Figura 10: Modelo de plano semanal de estudos

Fonte: Arquivo enviado no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

O outro modelo disponibilizado era mais detalhado, conforme mostra a Figura 11, trazendo a organização dos horários em intervalos de 1 (uma) hora, de acordo com a distribuição das aulas, além de espaço para registro de atividades desenvolvidas no período noturno e nos finais de semana. Havia também um código de cores, mas não foi especificado a que se referiam.

Figura 11: Modelo de rotina semanal de estudos

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO – IF BAIANO
CAMPUS BOM JESUS DA LAPA
ROTINA DE ESTUDO

Horário	Sábado	Domingo	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
07:30 às 08:30							
08:30 às 09:30							
09:30 às 10:40							
10:40 às 11:40							
13:00 às 14:00							
14:00 às 15:00							
15:10 às 16:10							
16:10 às 17:10							
19:30 às 20:30							
20:30 às 21:30							

Figura 11: Modelo de rotina semanal de estudos
Fonte: Arquivo enviado no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

O modelo de planejamento mensal seguia o formato padronizado de calendário, contendo a distribuição dos dias em linhas e colunas, com espaço para o/a discente escrever as atividades agendadas para cada dia, conforme mostra a Figura 12.

Figura 12: Modelo de planejamento mensal da rotina de estudos



DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

Figura 12: Modelo de planejamento mensal da rotina de estudos
Fonte: Arquivo enviado no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

Junto ao planejamento mensal, também foi disponibilizado um modelo de *kanban*, utilizado na organização da rotina de estudos, o qual pode ser visualizado na Figura 13, a seguir. O *kanban* é uma técnica de organização surgida na indústria automobilística japonesa e seu uso é voltado ao controle do fluxo de produção, seguindo uma lógica que movimenta as atividades de acordo com o *status* de desenvolvimento: a fazer, em progresso e concluído.

Figura 13: Modelo de *kanban* utilizado na organização da rotina de estudos

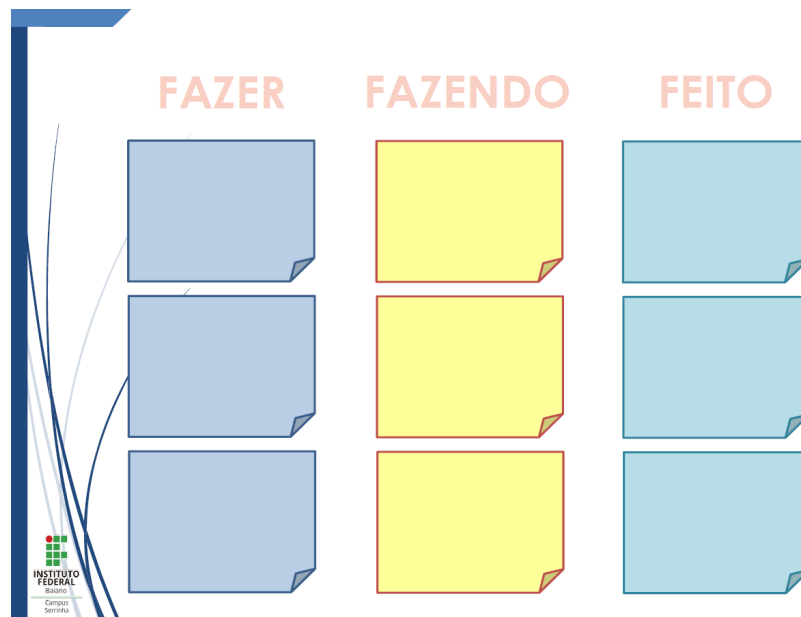


Figura 13: Modelo de *kanban* utilizado na organização da rotina de estudos
Fonte: Arquivo enviado no fórum do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle

Também foram compartilhados 4 (quatro) modelos de *slides* utilizados pelas equipes pedagógicas de dois *campi* nas intervenções realizadas nas turmas. Três modelos continham orientações sobre como estudar e estratégias de estudo, sendo o primeiro denominado “Organização de estudo: como encarar esse desafio?” (36 páginas), o qual foi trabalhado em parceria com o NAPSI; o segundo modelo, intitulado “Estratégias para ir bem nos estudos” (14 páginas), utilizado especificamente pelo núcleo pedagógico; e o terceiro, “Como eu estudo?” (22 páginas), também utilizado especificamente pela equipe pedagógica que, em se tratando de uma unidade diferente da que enviou os dois primeiros, se autodenominou assessoria pedagógica. O quarto modelo, também vindo da mesma unidade que o terceiro, continha orientações relacionadas ao estágio curricular obrigatório (23 páginas). Todos os materiais apresentavam uma boa apresentação estética.

Uma leitura mais atenta do material revelou a preocupação das equipes em tratar de temas como a ansiedade atrelada às demandas de um curso técnico integrado ao Ensino

Médio, a importância de adotar uma rotina, além de atitudes que privilegiem o conforto e a qualidade de vida, com ênfase na gestão do tempo e na utilização de técnicas que otimizem o tempo e favoreçam a aprendizagem. Também foi notável a observação das normas institucionais, principalmente no que se refere à conduta no ambiente de estágio.

O material para divulgação *on-line* sobre organização da rotina e dicas de estudos, assim como os *slides*, seguia a lógica de fornecer orientações sobre boas práticas relacionadas aos estudos. Foram disponibilizados dois arquivos pelo mesmo *campus*, um intitulado “Você sabe estudar?” (1 página), contendo uma lista com 9 (nove) orientações alusivas à criação de uma rotina de estudos e adoção de estratégias e comportamentos voltados ao conforto enquanto o/a discente desenvolve as tarefas escolares, além de apresentar técnicas de estudos, como a utilização de cronograma, grifos, anotações e resumos; e outro, denominado “Como fazer uma rotina de estudos?” (2 páginas), contendo orientações similares às do primeiro material, com o acréscimo de uma técnica para gestão do tempo, a técnica pomodoro, que consiste na definição de períodos de dedicação seguidos por intervalos de descanso.

O Formulário de Acompanhamento Pedagógico aos Estudantes/Turmas Pré Conselho de Classe era composto por identificação da turma, espaço para relato coletivo sobre as dificuldades encontradas no que se refere a conteúdos, metodologias e avaliações; espaço para informações relativas ao perfil da turma, abordando a relação entre docentes e estudantes, dos/as discentes entre si e também entre turmas; espaço para registro de experiências exitosas com componentes curriculares, metodologias, conteúdos e avaliações; espaço para registro de sugestões para melhoria dos processos de ensino e aprendizagem, além de espaço para registro de observações e possíveis encaminhamentos, e espaço para assinatura do/a profissional responsável pelo atendimento e acompanhamento da turma. Em sendo um material pré conselho de classe, tal formulário pode ser compreendido como uma ferramenta avaliativa da unidade didática, que no IF Baiano tem a duração de um semestre letivo.

Assim como o formulário analisado anteriormente, o questionário de avaliação para concluintes do EMI (3 páginas) tinha uma função mais específica, relacionada a uma fase em que não seria mais possível realizar intervenção, a não ser quanto às turmas subsequentes à que realizou a avaliação. O material era composto por identificação do/a discente, 21 (vinte e duas) questões de múltipla escolha para avaliação do curso e da instituição, englobando aspectos qualitativos referentes à formação ofertada e à qualidade dos serviços prestados pelos vários setores, além de uma questão aberta para registro de críticas e sugestões.

O roteiro para atividade de acolhida aos discentes ingressantes, enviado por uma unidade, continha a descrição de uma dinâmica de grupo desenvolvida por meio de circuito de oficinas temáticas, relacionadas ao perfil discente, convivência, responsabilidade, relacionamento com a instituição e expectativas. Em sendo um material mais específico, voltado à recepção de novas turmas, o roteiro compartilhado não será detalhado, pois não contemplou os objetivos deste trabalho.

E, por fim, o Manual Informativo Discente (14 páginas), compartilhado por uma unidade, era organizado na forma de perguntas e respostas relacionadas ao curso, às políticas institucionais (ênfase na Política de Qualidade do Ensino) e à Organização Didática dos cursos da EPTNM do IF Baiano. Nesse sentido, o documento era composto por informações diretas sobre os procedimentos atinentes às normas institucionais de controle da frequência, avaliações e Conselho de Classe. Em sendo um material de caráter informativo, não dava margem criativa à equipe que o elaborou.

A relação do público discente com esses instrumentos e com o atendimento pedagógico como um todo será tratada na próxima seção.

3.3 O Atendimento Pedagógico na perspectiva discente

A experiência discente com o atendimento pedagógico foi analisada a partir das respostas ao Questionário III. Inicialmente, buscou-se compreender a relação temporal dos/as discentes com o atendimento pedagógico, solicitando que informassem o número de meses ou anos durante os quais estavam vinculados ao AP, de modo a vislumbrar a continuidade do trabalho e contextualizar as demais respostas. O Gráfico 16 apresenta o agrupamento das respostas individuais em intervalos de tempo, sendo considerado **incipiente** o período de quinze dias a dois meses, **razoável** o período de três a seis meses, **intermediário** o período de oito a doze meses, **frequente** o período de dezoito meses a dois anos e nove meses, e **intensivo** o período de três a quatro anos.

Gráfico 16: Tempo de participação no Atendimento Pedagógico

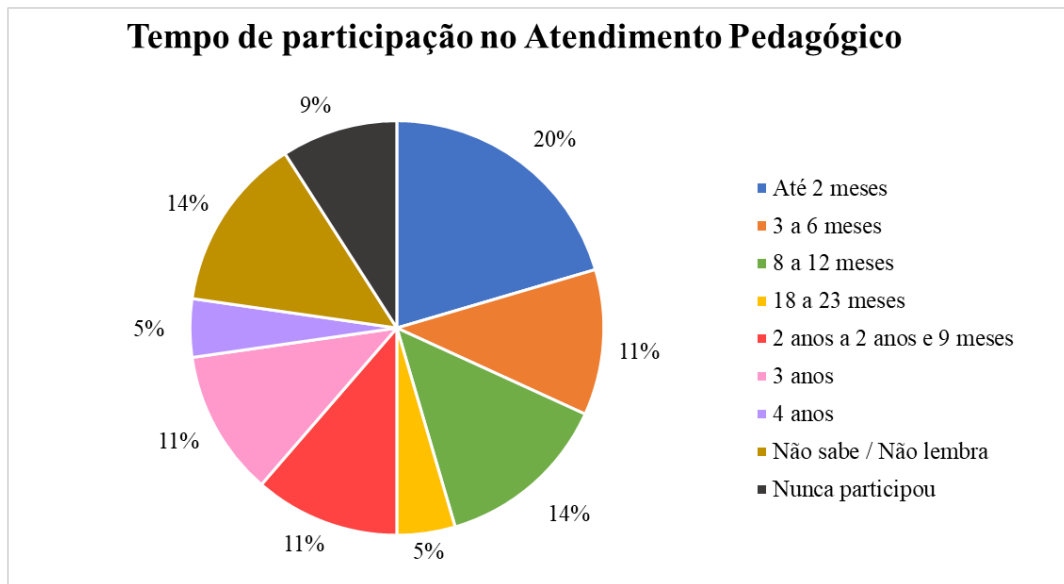


Gráfico 16: Tempo de participação no Atendimento Pedagógico
 Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Os dados mostram que a maior parte dos respondentes (45%) frequentava o atendimento pedagógico há menos de um ano, seguido pelo grupo que frequentava há mais tempo (32%), o que revela o caráter periódico do atendimento, dadas as condições evidenciadas nas respostas dos servidores nos demais instrumentos da coleta de dados. Corroborando para esta percepção o percentual de discentes que não se lembrou de quanto tempo participava dos atendimentos (14% das respostas), assim como dos/as que informaram nunca ter participado (9%), embora tenham sido procurados/as pelas equipes, tendo em vista a condição de serem participantes do AP para responder ao questionário.

Importante destacar que a continuidade do atendimento pedagógico não é obrigatória, uma vez observados avanços do/a discente no itinerário formativo que justifiquem o encerramento das atividades de acompanhamento individual, voltando o interesse do profissional a outras demandas da turma ou de outros/as discentes em situação mais crítica. Como o diálogo com os docentes é condição essencial ao acompanhamento pedagógico, para além da observação do registro de notas e encaminhamentos em Conselhos de Curso e de Classe, o atendimento individual pode ser retomado em havendo necessidade posterior ao encerramento de uma etapa.

Posteriormente, buscou-se compreender se havia continuidade no trabalho com um/a mesmo/a estudante, ou se as equipes se revezavam no atendimento. O Gráfico 17 mostra que a maior parte dos/as discentes (88%) teve continuidade no atendimento, recebendo orientação de, no máximo, dois profissionais, em contraponto com uma pequena parte (12%) que foi

atendida por mais de dois profissionais durante o período em que necessitaram desse apoio em seu percurso formativo.

Gráfico 17: Quantidade de profissionais que realizaram o AP

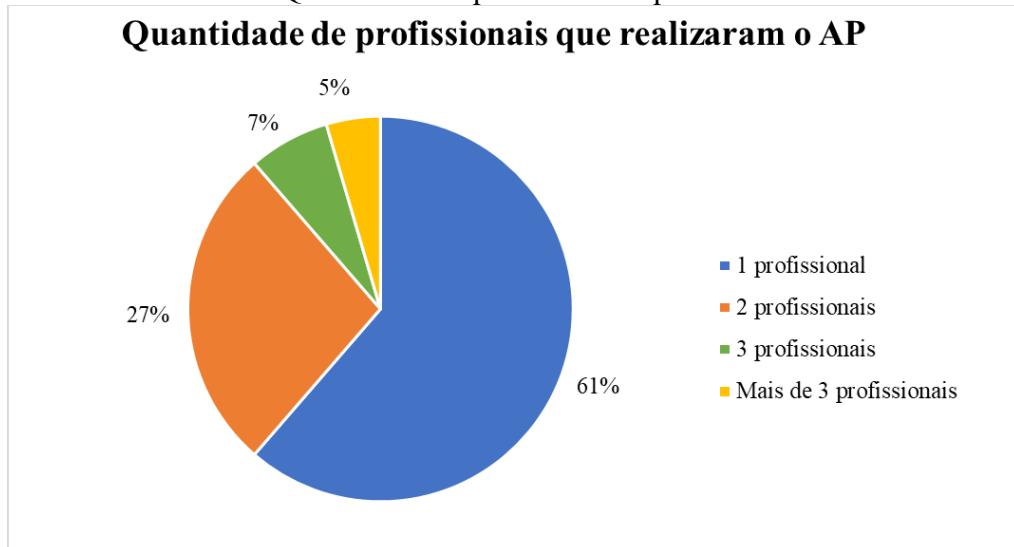


Gráfico 17: Quantidade de profissionais que realizaram o AP

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

A continuidade no atendimento por um/a mesmo/a profissional favorece a proximidade com o/a discente, facilitando na orientação, o que também é assegurado pelo conhecimento do histórico de cada estudante, oportunizando uma visão mais aprofundada de suas necessidades e avanços, o que potencializa a efetividade do trabalho de acompanhamento do seu itinerário formativo. Na sequência, o objetivo foi conhecer as razões pelas quais os/as discentes consideravam que tinham justificado a sua indicação para participar do atendimento pedagógico. Foi uma questão aberta de resposta livre. O Quadro 11, abaixo, traz o resumo dos motivos apontados pelos/as respondentes, considerando a quantidade de menções, o que pode representar mais de uma menção por discente:

Quadro 11: Motivos informados pelos/as discentes para o encaminhamento ao atendimento pedagógico

Motivos para encaminhamento ao AP	Frequência
Baixo desempenho (notas)	8
Indisciplina (desatenção, conflitos entre colegas, etc.)	7
Organização da rotina de estudos	7
Dificuldades de aprendizagem	5
Problemas psicológicos impactando na aprendizagem	4
Livre iniciativa	3
Não soube informar	3
Baixa frequência	3

Não foi encaminhado/a	3
Foi obrigado/a	2
Monitoramento e resolução de problemas	1
Suspeita de TDAH	1
Dislexia	1
Receber informações (atendimento coletivo)	1
Total	49

Quadro 11: Motivos informados pelos/as discentes para o encaminhamento ao atendimento pedagógico

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Conforme mostram os dados, o baixo desempenho acadêmico representou o principal motivo para o encaminhamento de discentes ao atendimento pedagógico, seguido pela indisciplina e dificuldade na organização da rotina de estudos. A resposta de DEMI 27 revela consciência sobre a razão do seu encaminhamento, ao explicar que foi incluído no atendimento “com o objetivo de melhorar meu desempenho e facilitar minha jornada acadêmica”. Um olhar mais atento às demais respostas discentes revela que as dificuldades estavam relacionadas a “disciplinas que contém cálculos ex: matemática, física, e química” (DEMI 14), “dificuldade em aprender, falta de atenção/interesse, desorganização” (DEMI 17) e também “na organização das atividades escolares” (DEMI 19).

No cotidiano de um curso técnico integrado ao Ensino Médio, em que o número de aulas é consideravelmente maior em comparação com a forma não integrada, a gestão do tempo se sobrepõe como elemento crucial para o sucesso acadêmico. Nesse sentido, o apoio da equipe pedagógica na organização do tempo disponível, auxiliando na definição de prioridades e gerenciamento das diversas demandas de atividades e avaliações pode impactar significativamente na reversão do baixo desempenho, favorecendo a continuidade nos estudos e permanência na instituição.

Também pode ser observada nas respostas a relação que as questões de ordem psicológica estabelecem com o desempenho acadêmico, gerando a necessidade de um trabalho conjunto entre o setor pedagógico e o setor de psicologia, a fim de contribuir para que os/as discentes lidem melhor com os aspectos emocionais e tenham maiores chances de obter um desempenho condizente com os objetivos de aprendizagem da série em curso. Outro elemento relevante nas respostas é a questão da frequência, igualmente relacionada ao baixo rendimento acadêmico, cujo monitoramento também precisa ser feito em parceria com o setor de assistência social, de modo a buscar soluções institucionais, tais como os programas voltadas à permanência, com vistas a contribuir para que os/as discentes tenham condições de

cumprir com o percentual de dias letivos necessários à continuidade no curso e à promoção para a série seguinte.

As respostas discentes também retrataram a realidade dos *campi* cujas equipes pedagógicas não tinham condições de realizar os atendimentos individuais, o que coaduna com as dificuldades sinalizadas pelas equipes nas discussões do Grupo Focal. Como exemplo, a menção aos informes coletivos realizados pelas equipes pedagógicas nas turmas, que os/as discentes entendem como insuficientes para atender às suas necessidades de orientação, se relacionam com as condições de trabalho que sobrecarregam os profissionais e dificultam o agendamento de momentos específicos para atender os/as estudantes. Nesse aspecto, a fala de DEMI 39 corrobora com tal percepção, quando afirma que recebe orientação “apenas para informativos de interesse coletivo da turma, exemplos: Fim de semestre, conselhos de classe, conselhos de curso, etc.”.

Interessante notar, ademais, a procura pelo serviço de atendimento pedagógico por livre iniciativa dos/as discentes, o que pode ser compreendido a partir da fala de DEMI 03, ao afirmar: “Eu que procuro na maioria das vezes, em relação a dúvidas que tenho e sei que posso ser respondido, também para conversar com os pedagogos em um momento que não estou me sentindo muito bem”. O mesmo pode ser observado na explicação de DEMI 37, segundo o qual “não fui (sic) [fui] encaminhado, busquei por conta própria. Estava com dificuldade em realizar as atividades que eram pedidos (sic) e a rotina estava em (sic) [me] deixando muito estressado”. Nesse aspecto, o trabalho de divulgação do serviço entre os/as discentes se mostra fundamental.

Na sequência, os estudantes foram questionados sobre as atividades que desenvolviam no período destinado ao atendimento pedagógico. Também foi uma questão aberta de resposta livre, cujas respostas foram agrupadas por critério de proximidade e são apresentadas no Quadro 12, abaixo:

Quadro 12: Atividades desenvolvidas no AP, de acordo com os/as discentes

Atividades desenvolvidas pelos/as discentes no AP	Frequência
Conversas / Diálogos de orientação	14
Nenhuma	5
Cronograma de estudos / planejamento mensal	4
Reforço / Melhoria da performance escolar	3
Atendimento psicológico	3
Não especificou (apenas afirmou que desenvolve atividades)	3
Não soube / Não respondeu	3
Técnicas de estudo	2

Matemática	2
Acompanhamento disciplinar	1
Tirar dúvidas e fazer queixas	1
Reflexão	1
Foco	1
Dormir	1
Total	44

Quadro 12: Atividades desenvolvidas no atendimento pedagógico, de acordo com os/as discentes

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Conforme pode ser depreendido das respostas, a maior parte dos/as discentes (31,8%) utilizava o horário de atendimento pedagógico para conversar com os/as profissionais, com vistas à orientação ante as demandas acadêmicas, conforme pode ser observado na resposta de DEMI 03, ao explicar que realizava “diálogos sobre quais são minhas dificuldades acadêmicas, se estou passando por um momento difícil, já fiz um teste para testar a minha concentração” e de DEMI 06, ao afirmar que são “diálogos onde me ajudam a como me organizar em relação a vida acadêmica o que tenho que melhorar, quais são as minhas dificuldades”.

Os/as discentes também informaram que o horário de atendimento era utilizado para construir o cronograma de estudos (9%), no intuito de “tabelar as atividades e aulas para eu não me perder com a quantidade de matérias e atividades” (DEMI 37). Tal cronograma, em algumas unidades da instituição, era elaborado mediante planejamento mensal e semanal, de modo a melhor gerenciar as demandas de atividades relacionadas a um curso integrado ao Ensino Médio. Os modelos desses cronogramas foram apresentados nas Figuras 10, 11 e 12, na seção 3.2.3 deste texto.

Em menor número, mas igualmente relevantes, foram mencionadas atividades de reforço e melhoria da performance escolar (6,8%), assim como técnicas de estudo (4,5%) e atividades relacionadas ao componente curricular de Matemática (4,5%), conforme resume DEMI 20, ao explicar que realizava “consulta para orientação, consultas com os professores e conselhos sobre as políticas da escola”. No caso da menção a componente curricular específico, é importante salientar que a atividade de atendimento pedagógico não substitui a orientação docente, que é prevista em caso de dificuldades de compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula e tem encaminhamento previsto na Regulamentação da Atividade Docente e na Organização Didática dos Curso da EPTNM.

Interessante observar a menção a atendimento de natureza psicológica (6,8%), assim como a momentos de reflexão, trabalho com a questão do foco e a questão do sono (2,2%

cada), embora a instituição ofereça o serviço de atendimento psicológico em separado. Uma das explicações pode estar relacionada à realidade específica de algumas unidades que se encontravam com o serviço de psicologia suspenso, conforme comunicado no Grupo Focal, o que culminava na canalização da demanda ao setor pedagógico.

Questões relacionadas a outros aspectos da vida estudantil na instituição também foram sinalizadas pelos/as discentes, tal como evidenciado por DEMI 40, ao explicar que “costumos (sic) tirar dúvidas sobre o projeto de extensão no qual estou inserida, questões como os direitos de nós alunos, queixas de algumas atividades em relação ao peso atribuído a cada avaliação”. A partir das demandas discentes, a equipe pedagógica pode realizar encaminhamentos, buscando resoluções junto aos setores competentes, bem como orientar os/as discentes a buscar auxílio quando a questão transcende as atribuições do setor.

Também foi relevante conhecer a frequência com que os/as discentes tinham acesso ao atendimento pedagógico no *campus*, conforme mostra o Gráfico 18. As opções de resposta foram restritas, a fim de estabelecer uma periodicidade capaz de traduzir a lógica imanente ao trabalho desenvolvido, bem como retratar as condições de trabalho subjacentes a cada escolha da equipe pedagógica ao agendar os encontros.

Gráfico 18: Frequência ao Atendimento Pedagógico

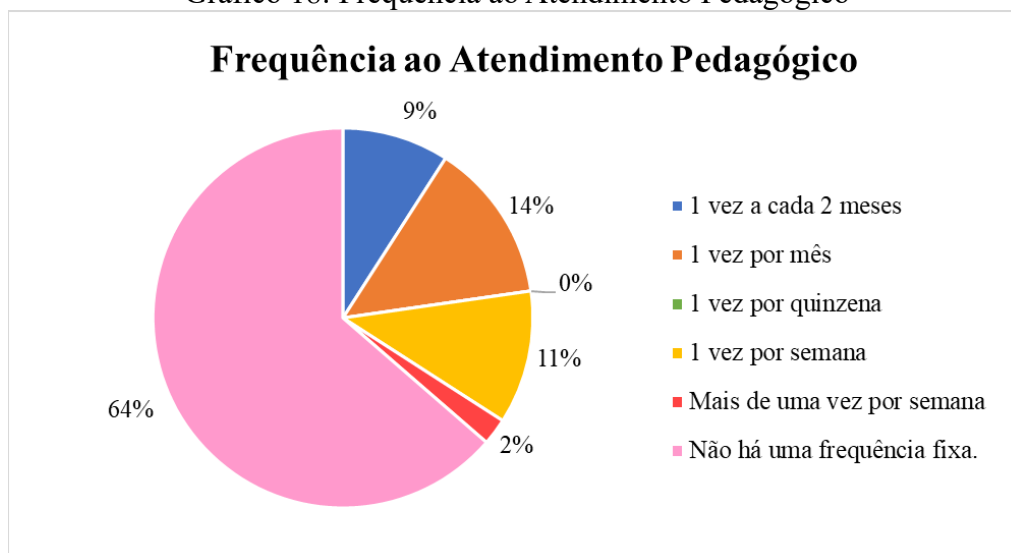


Gráfico 18: Frequência ao Atendimento Pedagógico
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Conforme explicitam os dados, e em consonância com as explicações fornecidas pelos/as servidores/as no que concerne às condições para realização desse trabalho, os/as discentes informaram que o atendimento pedagógico ocorria, em sua maioria, sem uma

frequência fixa (64%), com periodicidade bimestral ou mensal na melhor das hipóteses (23%). Tal periodicidade pode impactar no acompanhamento direto do processo, uma vez que a distância entre os encontros representa um fator importante na construção e execução de um plano efetivo de ação junto ao/à discente.

A indicação, embora em menor percentual, de encontros semanais (11%) revela um esforço no sentido de maximizar o acesso do/a estudante, de modo a dar maior suporte no tratamento de suas dificuldades. Importante salientar que cada caso demanda uma abordagem diferente e, considerando o maior número de discentes concluintes no grupo representativo participante da pesquisa, também pode ser uma explicação para a indefinição na periodicidade dos atendimentos, para além das condições objetivas sinalizadas pelos/as pedagogos/as e técnicos/as em assuntos educacionais nas discussões do grupo de foco, uma vez que os/as ingressantes tendem a apresentar maior necessidade de acompanhamento no processo de adaptação à rotina do curso integrado.

Outro aspecto relevante do AP se refere à relação com o atendimento docente ao/à estudante para sanar dúvidas e realizar orientações em horário diverso do horário de aulas, o que pode ocorrer de forma individual ou coletiva, a depender da necessidade verificada pelo/a professor/a. O encaminhamento para atendimento individual ou a organização de momentos coletivos para tratar de conteúdos específicos sobre os quais as turmas demonstrem dificuldades pode ser feito pela equipe pedagógica a partir de diversas demandas: solicitação por livre iniciativa da turma ou discente em particular, sinalização por parte do/a docente e decorrente da necessidade diagnosticada no atendimento pedagógico.

O Gráfico 19 apresenta a relação dos atores discentes com o encaminhamento pelo/a pedagogo ou técnico/a em assuntos educacionais para atendimento individual ou coletivo com o/a docente. As opções de resposta foram restritas, considerando uma progressão linear para a realização das ações de atendimento: se ocorre sempre, às vezes, raramente ou nunca.

Gráfico 19: Encaminhamento para atendimento com docente pós AP

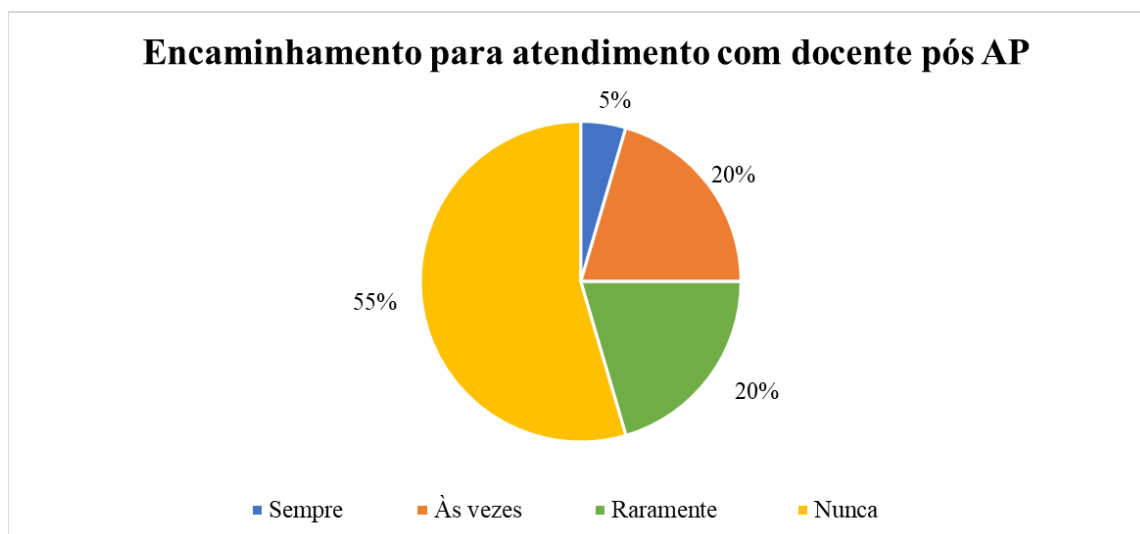


Gráfico 19: Encaminhamento para atendimento com docente pós AP
 Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

De acordo com as informações prestadas pelos/as discentes, a maioria (55%) nunca foi encaminhada para tal atendimento, mesmo havendo previsão tanto na Regulamentação da Atividade Docente – RAD (IF Baiano, 2019) quanto na Organização Didática dos Cursos da EPTNM do IF Baiano (IF Baiano, 2023), para que haja um horário semanal específico, distinto da carga horária dos componentes curriculares, para que os/as docentes atendam os/as estudantes com dificuldades, auxiliando na compreensão de conteúdos mais complexos e de difícil aprendizado.

Esse dado é muito relevante, pois há questões específicas de compreensão dos conteúdos curriculares que demandam contato direto com o/a docente responsável pelo componente curricular, principalmente os temas trabalhados no eixo tecnológico do curso. A participação em programas institucionais como a monitoria de ensino representa um grande auxílio nesse processo, mas a carga horária semanal destinada ao atendimento a discentes com dúvidas ou dificuldades também precisa ser utilizada para esse fim.

Também foi relevante observar o nível de consciência dos/as discentes sobre as mudanças em sua rotina, decorrentes da participação no atendimento pedagógico, caso houvesse. Para tanto, foi solicitado que registrassem, de forma livre, as atividades que passaram a desenvolver após ingressar no AP. As respostas foram categorizadas no Quadro 13, em ordem decrescente a partir da frequência de menções, considerando uma resposta por discente.

Quadro 13: Atividades desenvolvidas pós ingresso no atendimento pedagógico, de acordo com os/as discentes

Atividades desenvolvidas pós ingresso no AP	Frequência
Organização da rotina	10
Nenhuma	9
Alteração no comportamento: sociabilidade, atenção, comprometimento, resolução de problemas e maior confiança	6
Não soube / Não lembrou / Não informou	6
Atividades acadêmicas (pesquisas, atividades em grupo, seminário)	5
Estratégias e técnicas de estudo	2
Atividades extracurriculares	2
Frequência em aula	1
Estresse	1
Reforço	1
Leitura	1
Total	44

Quadro 13: Atividades desenvolvidas pós ingresso no atendimento pedagógico, de acordo com os/as discentes
 Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Conforme demonstram as respostas, a mudança mais perceptível pelos/as estudantes se refere à organização da rotina de estudos ante as demandas do curso integrado, mencionada por 22,7% dos/as respondentes. A resposta de DEMI 19 corrobora tal percepção: “Estou tentando organizar melhor as minhas atividades”. Em contraponto com a resposta mais citada, foi perceptível a dificuldade que alguns discentes demonstraram em listar as atividades que passaram a desenvolver desde que ingressaram no atendimento pedagógico, sendo que 20,4% afirmaram textualmente que não passaram a desenvolver nenhuma nova atividade, e 13,6% não souberam ou lembraram. Nesse aspecto, em que mais de um terço das respostas se enquadraram nesta categoria, e observando a relação com a questão anterior, fica evidente a necessidade de compreender os entraves que podem dificultar a continuidade dos encaminhamentos, principalmente no que se refere à orientação realizada durante o horário de atendimento discente pelo docente.

Em menor número, mas igualmente significativa, apareceu a alteração no comportamento (13,6%), a partir do aumento da sociabilidade, da atenção, do comprometimento com os estudos, resolução de problemas e aumento da confiança em si mesmo/a, assim como as estratégias e técnicas de estudo (4,5%), o que pode ser observado na resposta de DEMI 03, ao afirmar que “depois de conversas, tento manter a persistência nos estudos em momentos que estou desanimado para o mesmo, ficar calmo durante provas, seminários ou qualquer (sic) outras atividades acadêmicas e etc.”, corroborado por DEMI 38, que explica: “Me envolvi mais com assuntos do *campus* e relação a minha turma”. Ademais,

também foi mencionada a realização de atividades extracurriculares (4,5%), a exemplo da “participação como bolsista em um projeto de cunho extensionista”, citada por DEMI 39.

Nesse sentido, as respostas a esta questão e à anterior revelaram o foco nas mudanças individuais e internas por parte exclusiva do/a estudante a partir do atendimento pedagógico, bem como uma fragilidade da instituição no que se refere à garantia de acesso à orientação docente, assegurando horários específicos para que os/as discentes consigam trabalhar suas dúvidas e dificuldades, de modo a ter maiores possibilidades de êxito em seu itinerário formativo.

Outro objetivo da pesquisa junto aos discentes foi verificar se eles/as percebiam mudanças no próprio comportamento e motivação frente aos estudos após passar por atendimento pedagógico. As opções de resposta foram restritivas: afirmativa ou negativa. De acordo com as respostas obtidas, a maioria (80%) demonstrou percepção de mudanças, o que indica o impacto positivo desse trabalho de acompanhamento e orientação na postura discente e comprometimento com as demandas acadêmicas do curso em que estão matriculados.

Gráfico 20: Percepção de diferenças no comportamento e motivação para estudar pós AP



Gráfico 20: Percepção de diferenças no comportamento e motivação para estudar pós AP
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Embora em menor percentual, as respostas relacionadas à não percepção de mudanças no próprio comportamento e motivação para estudar (21%) apontam para as fragilidades desse trabalho, para além das questões individuais e internas que circundam o desenvolvimento de cada discente, principalmente quando são observadas as unidades de onde vêm essas respostas (Guanambi, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Uruçuca e Xique-Xique), as quais coincidem com as dificuldades sinalizadas pelas equipes pedagógicas.

Posteriormente, foram disponibilizadas para análise dos/as discentes 7 (sete) alternativas de respostas relacionadas às ações consideradas mais importantes do atendimento pedagógico, através de caixas de seleção, permitindo que mais de uma opção fosse marcada, além da possibilidade de acrescentar outra, caso as anteriores não contemplassem a resposta pretendida, o que não ocorreu. O Gráfico 21 sintetiza o resultado obtido:

Gráfico 21: Ações mais importantes do AP segundo discentes

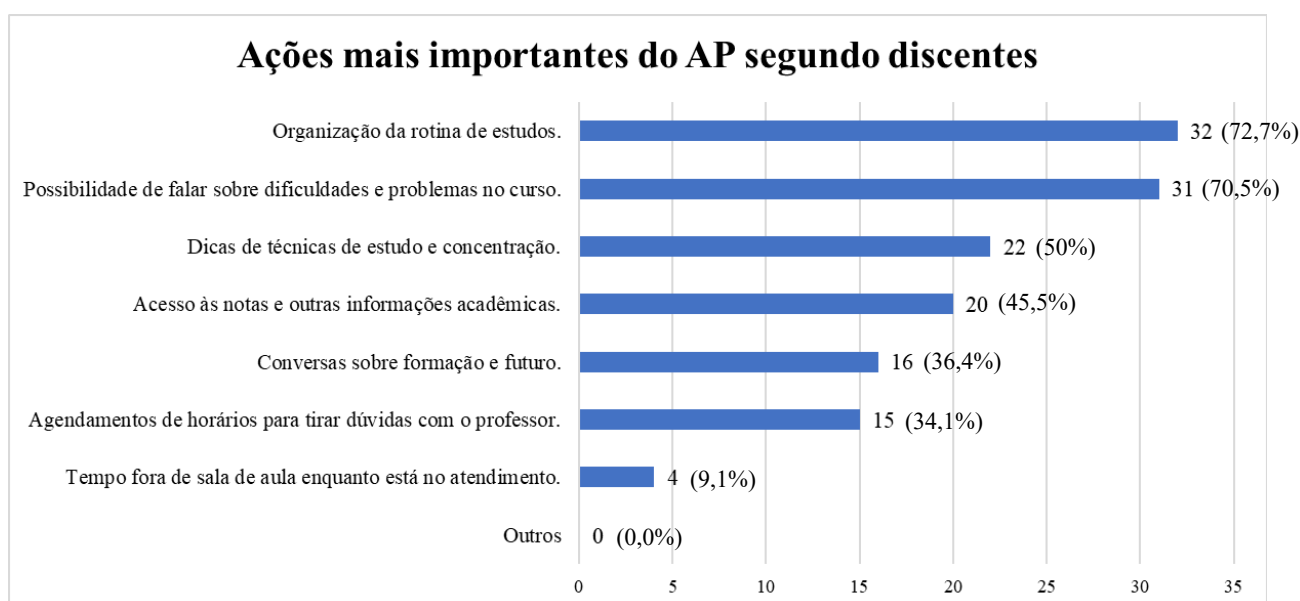


Gráfico 21: Ações mais importantes do AP segundo discentes

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Em consonância com as respostas anteriores, a maioria dos/as discentes (72,7%) apontou a organização da rotina de estudos como a ação mais importante promovida pelo atendimento pedagógico, seguida pela possibilidade de falar sobre dificuldades e problemas enfrentados na jornada do curso (70,5%), assim como as dicas de técnicas para estudo e concentração (50%), e o acesso às notas e outras informações acadêmicas (45,5%). A prevalência desses aspectos demonstra o caráter utilitário dado pelos/as discentes ao AP, que o consideram um apoio direto e prático na mudança de sua condição ao enfrentar dificuldades. Pouco mais de um terço dos/as estudantes selecionaram a opção referente às conversas sobre formação e futuro (36,4%) e aos agendamentos de horários para tirar dúvidas com docentes (34,5%), corroborando com as observações discutidas nas questões anteriores. E apenas 9,1% apontaram o horário de AP como alternativa de escape à sala de aula, opção inserida nas possibilidades de resposta como estratégia para conhecer as intenções dos/as discentes ao frequentar o AP.

Além de conhecer os pontos considerados positivos no AP, também se fez necessário conhecer e mensurar as atividades do atendimento pedagógico menos apreciadas pelos/as discentes, a fim de dar um retorno às equipes sobre o trabalho realizado, além de melhor organizar a proposta de produto técnico e tecnológico. Os/as discentes poderiam marcar apenas uma opção dentre as disponíveis ou optar por acrescentar outra resposta, conforme observado no Gráfico 22, a seguir.

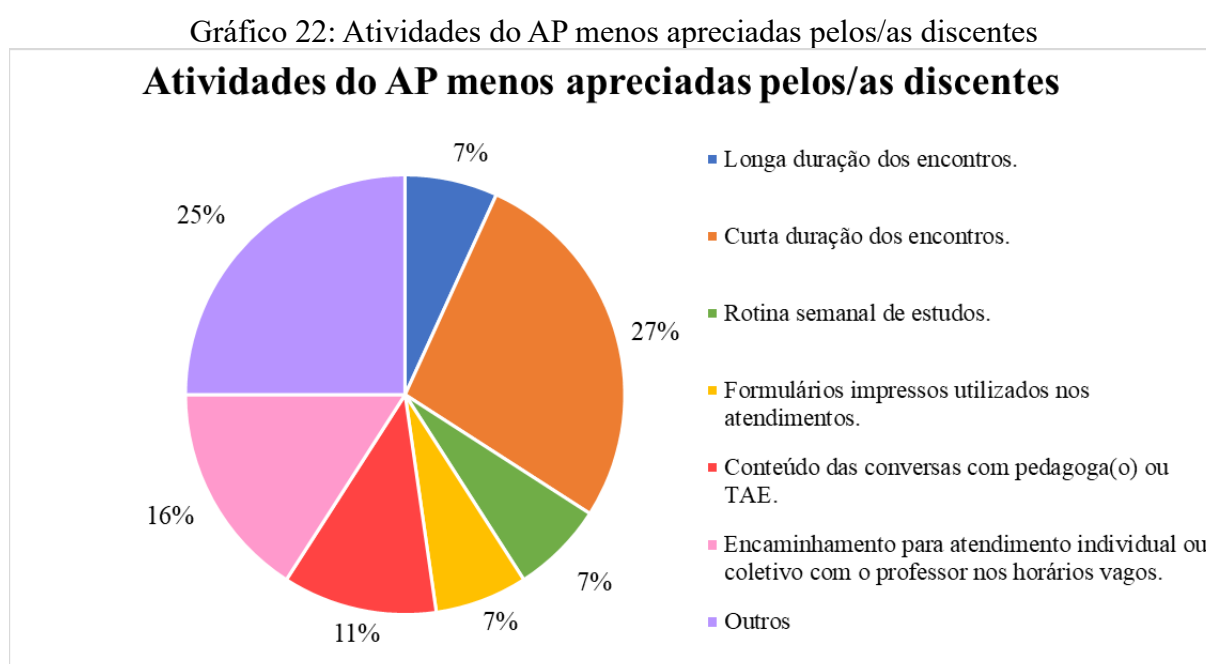


Gráfico 22: Atividades do AP menos apreciadas pelos/as discentes

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Como pode ser visualizado no gráfico acima, os/as discentes se dividiram bastante nas respostas, prevalecendo como atividades menos apreciadas a curta duração dos encontros para atendimento pedagógico (27%), seguida pela inserção de outras razões, as quais revelam satisfação com o formato dos encontros de AP: 8 (oito) discentes consideraram a inexistência de atividades não apreciadas, 2 (dois) não souberam informar e 1 (um) mencionou a ausência de encontros para atendimento, totalizando 11 (onze) respostas. Importante salientar a resposta de DEMI 42, ao sinalizar o que menos aprecia no AP: “Pq nunca tem”. Tal afirmação dialoga diretamente com as colocações da equipe pedagógica do respectivo *campus*, ao sinalizar as condições adversas de trabalho que impedem a realização dos atendimentos individuais, restringindo a atuação a momentos coletivos com as turmas, o que leva os/as discentes a uma situação de carência relacionada a esse trabalho.

Na sequência, o encaminhamento para orientação docente foi apontado por 16% dos/as estudantes como atividade menos apreciada, seguido pelo conteúdo das conversas com o/a pedagogo/a ou o/a técnico/a em assuntos educacionais, sinalizado por 11% dos/as respondentes. Esses dados expressam uma possível falta de proximidade entre servidores/as e alguns discentes, o que pode impactar na efetividade dos atendimentos para parte desse público, embora o maior percentual dos/as estudantes tenha sinalizado satisfação. Em menor número, também é relevante notar a seleção, por 7% dos/as estudantes consultados, das opções relativas à longa duração dos encontros, à rotina semanal de estudos e aos formulários impressos utilizados nos atendimentos como itens de insatisfação. Nesse sentido, a questão seguinte oportuniza aprofundar a compreensão sobre os motivos de insatisfação discente com relação ao AP, ao apontar o que gostariam de melhorar.

A questão seguinte buscou obter dos/as discentes sugestões de melhorias para o atendimento pedagógico, no sentido de contribuir para a avaliação do trabalho realizado pela instituição, bem como fazer uma reflexão propositiva sobre como eles/as vivenciavam os processos de apoio pedagógico extraclasse. Desse modo, também foi adotado o formato de resposta aberta livre, cujas respostas foram agrupadas por proximidade e dispostas em ordem decrescente de menção, considerando uma proposição por discente, conforme mostrado no Quadro 14, abaixo:

Quadro 14: Aspectos a melhorar no AP, de acordo com os/as discentes

Aspectos a melhorar no AP, de acordo com os/as discentes	Frequência
Nada (está satisfeito/a)	13
Acesso ao AP / Maior contato com as turmas	6
Não soube / Não informou	5
Diálogo com docentes e gestão, a partir das demandas discentes	5
Realização de atividades lúdicas e esportivas	3
Atendimentos mais diretos	2
Ambiente de acolhimento ao/à discente (espaço físico do AP)	2
Mais técnicas de estudo	1
Organização do conteúdo	1
Mais tempo	1
Frequência do AP	1
Maior disponibilidade dos docentes	1
Organização de horários com psicólogo	1
Maior espaço para escrever no formulário do planejamento mensal	1
Fornecer material (canetas e notas autoadesivas)	1
Total	44

Quadro 14: Aspectos a melhorar no AP, de acordo com os/as discentes

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Diante das respostas, foi possível verificar que 29,5% dos/as discentes reiteraram a satisfação com o AP que vinham recebendo, não acrescentando sugestões de melhorias. De outro modo, 13,6% sinalizaram como sugestão a ampliação do acesso ao AP, assim como o “maior contato da equipe pedagógica (sic) com a turma” (DEMI 05) e a “maior acessibilidade e divulgação de tais atendimentos aos demais discentes” (DEMI 27). Nesse aspecto, emergiu a questão da comunicação, que apareceu em 11,3% das respostas, se referindo desde ao contato entre servidores e discentes, até a comunicação institucional a partir das demandas discentes, conforme sugerido por DEMI 43, ao apontar a importância da “comunicação entre pedagogos e coordenador do curso com os estudantes” e por DEMI 39, ao indicar a necessidade de “transmissão de informações, como: a existência de novos projetos de extensão para que pudéssemos ter mais oportunidades de acesso”.

Nessa mesma linha, DEMI 34 argumentou sobre a necessidade de “ouvir mais o aluno, sempre é o professor que está correto e na mh (sic) [minha] visão não é desta forma”, o que é corroborado por DEMI 38, ao defender “que as necessidades dos alunos fossem repassadas aos superiores independente (sic) do grau de importância, dando mais atenção e tentando melhorar nossas necessidades (sic) com mais eficiência e rapidez”. Em menor número, os discentes apontaram como sugestão a realização de atividades lúdicas e esportivas, conforme destacou DEMI 03:

Acredito que pelo menos uma ou duas vezes ao mês, sejam desenvolvidas atividades que tenham como intuito o divertimento do aluno, pois muitas vezes somos encontrados em um momento de cansaço e desmotivação, dinâmicas com a participação de todos seria uma boa forma de espárcer (DEMI 03, no Questionário de Pesquisa III).

A menção a aspectos relacionados ao espaço físico onde o AP é realizado, considerando condições de conforto e sigilo também foi verificada em 4,5% das respostas, conforme salientou DEMI 16 ao defender que “o local de atendimento tem que estar disponível pois quando fui atendida foi em local aberto o que me encomodou (sic) um pouco”, o que vai ao encontro da resposta de DEMI 44, que “melhoraria o ambiente de acolhimento aos estudantes, e daria uma atenção maior para os estudantes com necessidades específicas e com dificuldade de aprendizagem”. Tais aspectos corroboram as informações evidenciadas pelas equipes pedagógicas nas discussões do Grupo Focal.

Outras sugestões fornecidas individualmente pelos/as discentes dizem respeito à rotina de estudos, conforme demarca DEMI 24: “eu colocaria para ter mais tempo é (sic) [e] ajudar os estudantes a ter um (sic) rotina de estudos que ajudasse elas é (sic) [e] não dificultar mais”, além de fornecer mais técnicas de estudo, organização do conteúdo, mais tempo,

aumentar a frequência do AP, aumentar a disponibilidade dos docentes para tirar dúvidas e auxiliar nas dificuldades, organização de horários com psicólogo, bem como demandas mais específicas, como aumentar o espaço para escrever no formulário do planejamento mensal utilizado pelo *campus* e fornecer material, como canetas e notas autoadesivas. A sinalização dos aspectos a melhorar auxiliou na compreensão do nível de entendimento dos/as discentes sobre as potencialidades e limites do AP, assim como permitiu uma avaliação do que pode ser feito em direção à construção de ações mais eficientes e efetivas ante as demandas do público atendido.

Desde modo, e tendo em vista as discussões empreendidas ao longo do presente capítulo, é possível afirmar que os objetivos de compreender as bases conceituais e metodológicas que regem a proposta de atendimento pedagógico nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, bem como analisar o atendimento e acompanhamento pedagógico realizado no IF Baiano, do ponto de vista técnico-pedagógico e discente, foram cumpridos, o que servirá de base sobre a qual serão construídas as reflexões de que trata o próximo capítulo, dedicado a aprofundar a categoria gamificação, em diálogo com as questões aqui levantadas.

4 O “CÁLICE MÁGICO” DA GAMIFICAÇÃO: POTENCIALIDADES E LIMITAÇÕES PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

Nas histórias de aventura, assim como nos jogos de exploração já mencionados neste relatório de pesquisa, a figura de um objeto mágico perdido, tal como um cálice com poderes sobrenaturais, desperta o interesse e motiva a ação de protagonistas em uma busca repleta de desafios, ao fim da qual é possível alterar a realidade pelas propriedades da relíquia encontrada. A busca pelo Santo Graal²⁰ nas histórias de Indiana Jones ou por objetos ancestrais com poderes sobre-humanos, como é visto nas histórias de títulos como Tomb Raider e Uncharted, além da figura do Cálice de Fogo e da Taça Tribuxo nas histórias do jovem bruxo Harry Potter, representa o acesso a uma forma alternativa de transformação da realidade, para além dos recursos físicos acessíveis.

Nos jogos, há o recurso do “*boost*” (impulsionar), ilustrado pelo uso ferramentas raras e específicas no decurso da ação, que impulsionam a personagem controlada pelo jogador, de como a alcançar seu objetivo com mais facilidade. São exemplos desse recurso a injeção de “nitro”, que torna os veículos mais rápidos por um pequeno intervalo de tempo, facilitando as ultrapassagens e o ganho de posições nos jogos de corrida, bem como os diversos efeitos especiais, a exemplo da Estrela da Invencibilidade nos jogos do Super Mário Bros., que permite ao personagem destruir todos os inimigos nos quais encostar, sem fazer outro tipo de esforço, e também do *Star Power* (poder da estrela) no jogo Guitar Hero, cuja ativação dobra o valor dos pontos obtidos ao tocar corretamente uma sequência de notas musicais. Esse recurso segue a mesma lógica de proporcionar melhoria e favorecer o sucesso na campanha.

20 O Santo Graal foi uma das lendas mais populares da Idade Média e fazia menção ao cálice utilizado por Jesus Cristo durante a Última Ceia. Essa lenda surgiu por volta do século XII e rapidamente se popularizou na Europa medieval, mesclando-se com elementos das lendas arturianas, além de influências célticas. No jogo eletrônico de ação-aventura “Tomb Raider: Legend”, desenvolvido pela Crystal Dynamics e publicado pela Eidos Interactive, no ano de 2006, é mencionada a busca pelo Santo Graal ordenada ao Cavaleiro Bedivere pelo próprio Rei Arthur, pois eles acreditavam que só assim Arthur poderia ser curado dos graves ferimentos que adquiriu na batalha contra o próprio filho, Sir Mordred. Porém, anos se passaram e as buscas pelo artefato não tiveram sucesso. Atualmente, algumas igrejas na Europa reivindicam o título de possuidora do Santo Graal, apesar de ser impossível comprovar a veracidade do objeto.

Nessa perspectiva, também fora das histórias ficcionais e dos jogos, as pessoas tendem a buscar alternativas que oportunizem a transformação da realidade, de modo a criar condições de melhorar processos e favorecer o alcance de objetivos relacionados à inovação e implementação de recursos pouco convencionais em suas práticas. Dentre as possibilidades encontradas e construídas ao longo do tempo, a gamificação tem ganhado espaço e credibilidade nos meios acadêmicos e profissionais, revelando um amplo potencial de aplicação em diversas áreas, desde saúde, gestão e *marketing*, até o campo da educação, nos seus vários níveis e modalidades.

O presente capítulo se propõe a relacionar os conceitos e elementos de gamificação com as demandas do atendimento pedagógico e, para tanto, traz os conceitos teóricos que compõem e sustentam a abordagem da categoria gamificação, também discutindo a perspectiva das equipes pedagógicas e dos discentes consultados com relação ao tema, o que foi construído a partir da pesquisa de campo.

4.1 Os Pergaminhos do Saber II: Gamificação

O fascínio do ser humano pelos jogos data de antes do surgimento dos equipamentos eletrônicos. Jogos populares, jogos de tabuleiro e os conhecidos *Role Playing Games*²¹, em que é possível assumir o papel de uma das personagens e participar de uma narrativa geralmente composta por elementos mágicos e fantasiosos, sempre povoaram a infância e a juventude de muitas pessoas, inspirando, inclusive, obras atemporais da cultura pop, como o desenho animado “*Dungeons & Dragons*”, conhecido no Brasil como “Caverna do Dragão”, e recentemente retratado na série “*Stranger Things*”, da plataforma de *streaming* Netflix.

Com o surgimento dos dispositivos eletrônicos, como os consoles de videogame²² e os equipamentos portáteis²³ e, posteriormente, com a popularização da internet de alta velocidade e dos *smartphones*, os jogos eletrônicos passaram a ocupar parte significativa do tempo das pessoas, deixando de ficar restritos ao universo das crianças e adolescentes com

21 *Role Playing Game* (em português, “jogo narrativo”, “jogo de interpretação de papéis” ou “jogo de representação”), define um estilo de jogo em que as pessoas interpretam seus personagens, criando narrativas, histórias e um enredo guiado por uma delas, que geralmente leva o nome de mestre do jogo. Mais informações em: <https://www.tecmundo.com.br/video-game-e-jogos/243-o-que-e-rpg-.htm>.

22 Do clássico Atari, passando pela geração de 16 bits com o Mega Drive da fabricante Sega e o Super Nintendo, até chegar na geração do PlayStation (Sony), Xbox (Microsoft) e Nintendo Wii, que seguem liderando o mercado até os dias atuais.

23 Como exemplos, podem ser citados o genérico Brick Game e o Tamagotchi (bichinho virtual) nos anos 1990, assim como o Game Boy da fabricante Nintendo, o PSP da Sony e, mais recentemente, o Nintendo Switch.

alto poder aquisitivo para chegar a uma gama maior de pessoas, de todas as idades, gerando uma cultura cada vez mais fortalecida nos dias atuais – a chamada cultura *gamer* –, responsável pelo lançamento de linhas específicas de produtos para esse público que já foi um nicho de mercado e atualmente é responsável por uma fatia considerável do consumo de produtos de alta performance, inclusive em nível competitivo, como é o caso dos *eSports*²⁴.

Zichermann e Cunningham (2011) afirmam que há quatro razões específicas que motivam as pessoas a jogar: i. obter o domínio de determinado assunto, ii. aliviar o stress, iii. como forma de entretenimento e iv. como meio de socialização. Para os autores supracitados, é possível observar quatro aspectos de diversão durante o ato de jogar: i. quando o jogador está competindo e busca a vitória; ii. quando o jogador está imerso na exploração de um universo; iii. Quando a forma como o jogador se sente é alterada pelo jogo e iv. Quando o jogador se envolve com outros jogadores (Zichermann; Cunningham, 2011).

Nessa perspectiva, podem ser definidos quatro perfis de jogadores, de acordo com as características e preferências pessoais, além dos objetivos almejados ao interagir com os jogos e também com os outros jogadores, quais sejam:

i. Exploradores: consideram a própria experiência como o objetivo do jogo; têm interesse em descobrir possibilidades e porquês do ambiente; dedicam-se a estudos e ao desenvolvimento de habilidades para solucionar desafios pontuais no jogo;

ii. Empreendedores: buscam constantes vitórias e são motivados pela realização de todas as atividades apresentadas no jogo; são competidores leais e fazem conquistas próprias; o fato de perder, provavelmente, os fará deixar o jogo;

iii. Socializadores: buscam a interação social por meio dos jogos; preferem jogos cooperativos, demandando trabalho em conjunto; representam a maioria dos jogadores;

iv. Predadores: são motivados a derrotar o adversário; extremante competitivos, criando relacionamento intenso com outros jogadores, no qual a imposição de sua vontade sobrepõe a cooperação; representam a menor parcela de jogadores.

24 Esportes Eletrônicos ou eSports (termo mais usado atualmente no mundo) são uma nova modalidade esportiva surgida com o advento de jogos cada vez mais interativos e competitivos potencializados pela popularização da internet de alta velocidade, e que vêm dominando o mercado de *games* e atraindo jovens por todo o mundo. Nas competições disputadas em games eletrônicos, os jogadores atuam de forma similar aos atletas profissionais de esportes tradicionais e são assistidos por uma audiência presencial e/ou *online*, através de diversas plataformas de transmissão *online* (*streaming*) ou via televisão.

A *designer* de jogos e escritora americana Jane McGonigal²⁵ (2011) afirma que é possível mudar o mundo usando os jogos. Diante disso, é possível pensar na resolução de problemas que afligem os centros urbanos, na construção de soluções que alcancem pessoas em escala mundial, além de ajudar pessoas em sofrimento através da aplicação das mecânicas dos jogos nas atividades cotidianas (Alves *et al.*, 2014). Percebendo a boa receptividade dos jogos pelas pessoas, outros campos de atuação foram lançando mão da linguagem e dos elementos comuns a eles para engajar as pessoas em suas ações, motivando-as a se manterem conectadas com as atividades propostas e, assim, facilitando o alcance dos seus objetivos.

Como exemplos, é possível citar as estratégias de *marketing* que algumas empresas criaram, através experiências para envolver os consumidores através da obtenção de pontos e distribuição de bônus e recompensas, assim como as ações de treinamento de pessoal ou de vendas que utilizam mecânicas conhecidas no *design* de jogos, a exemplo dos pontos, níveis, emblemas (*badges*), quadros de liderança (*ranking*), coleta de itens, desafios, missões, metas, reforço e *feedback*, entre outros, no intuito de gerar interações entre as pessoas e essas mecânicas mediante conflito, competição, colaboração e pressão do tempo.

De modo semelhante, é possível enumerar diversos cenários como o relacionamento com clientes, treinamento de pessoal, gestão do desempenho, saúde, bem-estar, redes sociais, entre outros, em que a utilização da linguagem e dos elementos oriundos do mundo do *design* de jogos é adotada no intuito de contribuir para o aumento da motivação e a promoção de engajamento das pessoas nas atividades que se pretende promover (Zichermann; Cunningham, 2011). Brizoti (2023) aponta os dados atuais da gamificação nas empresas, sinalizando que

De uma forma ou de outra, a gamificação continua a impulsionar os resultados. (...) De acordo com a plataforma TechValidate, um terço das empresas que adotam a gamificação observa um aumento de 50% nas taxas de registro e conversão. A Snipp, uma empresa global de *marketing*, relata que a estratégia aumenta a fidelidade do cliente em 22% e o engajamento em 47%.

(...) Uma pesquisa da plataforma TalentLMS revela que 88% das pessoas sentem-se mais felizes quando a gamificação é incorporada ao trabalho, e 89% acreditam que

25 *Game designer* e autora americana que defende o uso de tecnologia móvel e digital para provocar atitudes positivas e colaboração no contexto do mundo real. Ela escreve e dá palestras sobre jogos de realidade alternativa e jogos *online* massivamente *multiplayer*, especialmente sobre o modo como a inteligência coletiva pode ser gerada e usada como meio para melhorar a qualidade da vida humana, bem como para produzir soluções para os problemas sociais. Entre 2001 e 2012, ela participou do desenvolvimento de uma série de jogos que desafiaram os jogadores a resolver problemas reais. Entre eles, os mais conhecidos são *World Without Oil* (2007), que tinha como objetivo criar um ambiente para que os participantes experimentassem um mundo sem combustíveis derivados do petróleo; *Find the Future* (2011), em que 500 pessoas escreveram juntas um livro durante uma noite na biblioteca enquanto procuravam livros que ajudassem a desvendar pistas; e *SuperBetter* (2012), criado para ajudar na reconstrução da autoestima dos jogadores, contando com mais de 250.000 jogadores, a fim de transpor problemas como depressão, anorexia, insônia, dores crônicas no corpo e traumatismos cranianos. Atualmente, McGonigal é conhecida como o rosto público da gamificação.

se tornam mais produtivas nessas circunstâncias. Isso é válido mesmo para momentos específicos, como treinamentos, onde 83% se sentem motivados quando os treinamentos são gamificados, enquanto 61% se entediam quando não são (Brizoti, 2023, não paginado).

No contexto da educação formal, é possível citar, além dos jogos propriamente ditos, voltados à busca por trazer ludicidade ao trabalho com o conhecimento, atividades que utilizam elementos dos *games*, tais como níveis crescentes de dificuldade aplicados a ditados de palavras e exercícios de cálculo, dimensionando os desafios de modo que as atividades não sejam fáceis demais, a ponto de se tornarem entediantes, nem difíceis demais, a ponto de se tornarem frustrantes; e também a distribuição de medalhas ou brindes, como figurinhas e doces, de modo a incentivar a participação dos/as estudantes e gerar mais motivação.

Diante de todos esses exemplos, surge o conceito de gamificação ou ludificação, traduzido do inglês *gamification*, termo criado pelo programador e desenvolvedor de jogos britânico Nick Pelling (2011), no ano de 2002, ao considerar a aplicação de conceitos e mecânicas do mundo dos *games* a contextos do mundo real como estratégia para motivar as pessoas a resolverem problemas (Vianna *et al.*, 2013). O termo gamificação compreende a aplicação de elementos originalmente presentes nos jogos em atividades que não são necessariamente jogos (Fadel; Ulbricht, 2014) ou, em outras palavras, é o uso das técnicas de *design* de *games* para enriquecer contextos diversos, normalmente não relacionados a jogos.

Na prática, a gamificação “envolve a incorporação de elementos de jogos em diferentes contextos e espaços para aumentar o envolvimento de pessoas com uma marca ou produto” (Brizoti, 2023), o que também pode ser estendido a outros contextos, como a educação. Diante disso, é possível que o participante dessas atividades utilize estratégias para resolver desafios, obter pontos que levam a atingir determinados objetivos, além de liberar acesso a itens bloqueados, conquistar espaço, ganhar visibilidade, recompensas, medalhas e prêmios, entre outros (Bunchball, 2010), independentemente de participar de um jogo propriamente dito.

Conforme destacam Busarello *et al* (2014),

Gamificação parte do conceito de estímulo à ação de se pensar sistematicamente como em um jogo, com o intuito de se resolver problemas, melhorar produtos, processos, objetos e ambientes com foco na motivação e no engajamento de um público determinado. O foco da gamificação é envolver emocionalmente o indivíduo nas tarefas realizadas, utilizando mecanismos provenientes de jogos, favorecendo a criação de um ambiente propício ao engajamento do indivíduo (Busarello *et al*, 2014, p. 33-34).

Desse modo, a proposta da gamificação ou ludificação surge como alternativa voltada ao aumento da motivação e do engajamento das pessoas em atividades diversas,

independentemente de haver a realização de jogos, mediante estímulo ao comportamento dessas pessoas (Busarello *et al.*, 2014), a fim de atingir objetivos determinados. O objetivo central da gamificação está direcionado a produzir estímulos suficientes para manter a pessoa envolvida com a atividade a ser realizada, evitando a perda do interesse e a diminuição do grau de dedicação às tarefas designadas (Vianna *et al.*, 2013), ou seja, gerando motivação e engajamento. Para Vianna *et al.* (2013), a relação entre motivação e engajamento se traduz em participação, adoção e lealdade.

O conceito de engajamento corresponde ao período de tempo em que o indivíduo tem grande quantidade de conexões com outra pessoa ou ambiente (Zichermann; Cunningham, 2011). Nesse sentido, Vianna *et al.* (2013) explicam que o nível de engajamento do indivíduo no jogo é influenciado pelo grau de dedicação às tarefas designadas. Essa dedicação, por sua vez, é traduzida nas soluções do jogo que influenciam no processo de imersão do indivíduo em um ambiente lúdico e divertido. Portanto, o nível de engajamento do sujeito é preponderante para o sucesso em gamificação (Muntean, 2011).

Zichermann e Cunningham (2011) destacam que não existe uma métrica exata com a qual se possa medir o engajamento de um usuário ou consumidor, já que isso depende de um grande número de fatores. Nesse sentido, os autores apontam a existência de cinco elementos essenciais com os quais se pode avaliar o nível de compromisso ou engajamento de um produto, serviço, marca ou uma organização: recência, frequência, duração, viralidade e índice de audiência, esta última também conhecida como classificação.

i. Recência: tempo transcorrido desde o último acesso do usuário. Quanto menor for o tempo de recência, maior será o nível de engajamento;

ii. Frequência: periodicidade com que o usuário se aproxima dos produtos ou serviços (várias vezes ao dia, alguns dias por semana ou algumas vezes ao mês). Quanto maior a frequência, maior o engajamento;

iii. Duração: tempo em que o usuário permanece conectado em um mesmo acesso (segundos, minutos ou horas);

iv. Viralidade: alcance ou popularidade de uma organização, marca, produto ou serviço, adquirida graças à difusão gerada pelos próprios usuários;

v. Índice de audiência: cota de usuários que decidem criar um vínculo com a marca (público total da marca, independente da forma de acesso ou origem do público). Também pode ser definida como *rating*, que significa avaliação, classificação, a exemplo do uso de estrelas para classificar produtos no *e-commerce*.

No contexto do *marketing* de incentivo, Brizoti (2023) demarca os 4 (quatro) pilares da gamificação que promovem engajamento:

- i. Desafio: impulsiona a superar limites (foco no espírito competitivo). Ao apresentar desafios atraentes, as pessoas se sentem ainda mais motivadas a se superar;
- ii. Regras: asseguram que todos compreendam os desafios e participem de forma adequada na busca por soluções (devem ser simples e de fácil compreensão);
- iii. Destaque: sentir-se especial (assegura *status* na comunidade);
- iv. Recompensa: atrelada ao *status* e ao próprio jogo, não se restringe ao prêmio propriamente dito. Nos *games*, conseguir uma nova *skin* (aparência) ou um novo *badge* (emblema, medalha) é uma recompensa e continua sendo parte da experiência. É possível pensar nesse conceito ao longo da jornada para então chegar no prêmio final.

De acordo com Zichermann e Cunningham (2011), os ambientes que interagem com as emoções e desejos dos usuários são mais eficazes para gerar engajamento. Desse modo, os autores argumentam que é possível alinhar os interesses dos criadores dos artefatos e objetos com as motivações dos usuários através dos mecanismos da gamificação. Vernon (1973) define a motivação humana como a força interna que emerge, regula e sustenta todas as nossas ações. Nesse sentido, “sempre que sentimos um desejo ou necessidade de algo, estamos em um estado de motivação. Motivação é um sentimento interno, é um impulso que alguém tem de fazer alguma coisa” (Rogers *et al.*, 1997, p. 2).

Csikszentmihalyi (1999) expande esse conceito ao explicar que

Quando escolhemos prestar atenção em uma determinada tarefa, dizemos que formamos uma intenção, ou estabelecemos uma meta para nós mesmos. O tempo que despendemos com nossas metas e o grau de intensidade com que as mantemos dependem da motivação. As intenções, metas e motivações (...) concentram a energia psíquica, estabelecem prioridades e assim criam ordem na consciência. Sem elas, os processos mentais se tornam aleatórios e os sentimentos tendem a se deteriorar rapidamente (Csikszentmihalyi, 1999, p. 30).

Para Zichermann e Cunningham (2011), existem dois tipos de elementos que contribuem para a motivação do indivíduo: os intrínsecos e os extrínsecos. As motivações extrínsecas são baseadas no mundo que envolve o indivíduo, sendo externas a ele. O ponto de partida para essas motivações é o desejo do sujeito em obter uma recompensa externa, desde reconhecimento social à obtenção de bens materiais. A motivação acontece quando alguém ou alguma coisa determina ao sujeito a ação que deve ser feita, a exemplo dos pontos, prêmios, missões, classificações, etc. dentro de um jogo ou atividade gamificada.

Já as motivações intrínsecas são originadas dentro do próprio sujeito e não estão necessariamente baseadas no mundo externo, uma vez que o envolvimento se dá por vontade

própria, por despertar interesse, desafio, envolvimento ou prazer. O altruísmo, a cooperação e o sentimento de pertencer, de amor ou de agressão são exemplos de motivações intrínsecas. Esse tipo de motivação se baseia em três relações: as mecânicas, as dinâmicas e as estéticas.

As mecânicas compõem os elementos para o funcionamento do jogo e permitem as orientações nas ações do jogador, a exemplo dos pontos, níveis, emblemas (*badges*), quadros de liderança (*ranking*), coleta de itens, desafios, missões, metas, reforço e *feedback*, entre outros. As dinâmicas representam as interações entre o jogador e as mecânicas do jogo, as quais se traduzem em conflito, competição, colaboração e pressão do tempo, por exemplo. E as estéticas representam as emoções do jogador durante a interação com o jogo, as quais podem ser sensação, fantasia, desafio, camaradagem, descoberta e expressão (Zichermann; Cunningham, 2011).

Nesse sentido, a ideia principal é aplicar as mecânicas para gerar dinâmicas, que são as interações entre o jogador e as mecânicas aplicadas. As dinâmicas decorrentes de mecânicas bem projetadas levarão ao que Zichermann e Cunningham (2011) denominaram de estéticas, ou seja, à criação das emoções do jogador durante a interação com os elementos do jogo, assegurando o alcance do objetivo inicial: reter a atenção e garantir a participação nas ações propostas.

Vianna *et al* (2013) argumentam que a gamificação representa a criação ou a adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo, com o intuito de fomentar a resolução de problemas, bem como a motivação e o engajamento de um determinado público. Nesse sentido, os autores apontam quatro características essenciais ao se desenvolver um artefato com base em gamificação: a meta, as regras, os sistemas de *feedbacks* e a participação voluntária. A meta se refere ao motivo para realização da atividade, ou seja, o propósito; as regras têm a função de determinar a forma como o sujeito deve se comportar e agir para cumprir os desafios propostos; os sistemas de *feedbacks* orientam o participante sobre sua posição no que se refere aos elementos que regulam a interação; e a participação voluntária diz respeito à disposição do sujeito a se relacionar com os elementos da atividade gamificada.

Nessa perspectiva, a real interação só ocorre quando o sujeito aceita a meta, as regras e o sistema de *feedbacks* propostos pela atividade (Vianna *et al.*, 2013) e participa voluntariamente. Outros elementos comuns em jogos como a narrativa, interatividade, suporte gráfico, recompensas, competitividade, ambiente virtual, entre outros, complementam o

desenho da atividade gamificada e devem ser construídos para criar uma relação de proximidade com as quatro características principais (Vianna *et al.*, 2013).

Nesse contexto, Brizoti (2023) argumenta que

a gamificação é particularmente relevante para campanhas de incentivo que buscam engajar o público a concluir tarefas específicas e alcançar níveis de produtividade e capacitação, ao mesmo tempo em que os fazem se sentir valorizados e reconhecidos (...). Os elementos da gamificação podem ser embutidos em muitas atividades, como descoberta e acesso a conteúdo, escolha de produtos, ranqueamento de desempenho, aprendizagem e estudo, entre outros. As recompensas também podem ser úteis para motivar os usuários a completarem tarefas específicas, já que (...) elas também fazem parte da jornada e não apenas do final das experiências.

Embora a estratégia não seja nova, a tecnologia aprimorou significativamente sua eficácia ao longo dos anos. Isso se deve não apenas aos jogos digitais e aos ambientes envolventes que os usuários adoram, mas também às métricas avançadas e parametrizações que facilitam a implementação da gamificação (Brizoti, 2023).

De posse dessas definições, é importante diferenciar o conceito de gamificação do conceito de Jogos Sérios²⁶ (do inglês *Serious Games*), que são jogos digitais especialmente criados com propósitos educacionais, mantendo o foco no aprendizado e na avaliação dessa aprendizagem, não tendo o entretenimento como objetivo primário, mas mantendo a conexão com o mundo dos jogos.

Assim como os Jogos Sérios, a gamificação utiliza as mecânicas comumente vistas em jogos digitais para outros propósitos que vão além do entretenimento. No entanto, a diferença se encontra no fato de a gamificação ocorrer em contextos com outros objetivos, como, por exemplo, no aplicativo de cursos de idiomas DuoLingo²⁷, bem como nas estratégias de *marketing* e programas de fidelidade de empresas que utilizam elementos de jogos em seus sites²⁸, a fim de incentivar comportamentos, atitudes ou habilidades nos clientes. Desse modo,

26 São exemplos de jogos sérios: abdeSIM, desenvolvido pela VirtualMedSchool para treinar profissionais da saúde para situações de emergência (disponível no sítio: <https://virtualmedschool.com/abcdesim/>); Jecripe, sigla para Jogo de Estímulo a Crianças com Síndrome de Down em Idade Pré-Escolar, criado para atender pessoas com necessidades especiais, estimulando percepção, motricidade fina e memória, atenção e sensibilização fonológica; e Barriga D'água desenvolvido na Unijorge, em parceria com a Prefeitura Bairro de Salvador, voltado à conscientização e prevenção da esquistossomose.

27 O DuoLingo é um aplicativo para aprendizagem de línguas que possui o lema: “Você aprende uma língua de graça enquanto ajuda a traduzir a web”. Enquanto progredem nos conteúdos da língua inglesa, através de desafios e recompensas com pontuação e medalhas, os estudantes ajudam a traduzir os textos encontrados na internet. O aplicativo permite escolher os textos com que o estudante vai trabalhar, além de possuir testes de nivelamento e fazer uma análise da progressão dentro do curso. O *game* oferece o mesmo conteúdo de um curso tradicional, com a diferença de que potencializa características marcantes da Geração C, como a conectividade, compartilhamento e colaboração (Alves, *et al.*, 2014). O DuoLingo está disponível no sítio: <http://duolingo.com> e também nas lojas de aplicativos para smartphones.

28 A título de exemplo, a empresa Adidas adotou uma estratégia gamificada de pontos e recompensas para engajar os clientes através do clube *Creator Pass*, que contabilizava pontos a cada compra de produtos ou realização de atividades físicas e interações no *site*, mudando o nível do cliente (*Challenger*, *Playmaker*, *Gamechanger* e *Icon*) de acordo com a quantidade de pontos obtida e concedendo benefícios a cada nível alcançado. A empresa brasileira Natura, em parceria com a plataforma de gamificação Gametize, implementou a estratégia “Meu momento Tododia”, na qual clientes selecionados receberam acesso a um clube em ambiente web gamificado com desafios a serem cumpridos para obtenção de pontos, emblemas e recompensas, enquanto aprendiam sobre temas relacionados a saúde e bem estar.

mesmo utilizando elementos de jogos, as aplicações gamificadas não se tornam, necessariamente, jogos.

O aplicativo Nike+Running (Figura 14), por exemplo, permite rastrear os progressos físicos do usuário, enquanto propõe desafios constantes para superar recordes pessoais, além de competir com amigos. Conforme explica Brizotti (2023), através dessa estratégia de *marketing*, a empresa de calçados e acessórios esportivos Nike

soube transformar a corrida em uma experiência ainda mais gratificante para seus clientes, consolidando-se como parceira e referência no universo esportivo. Essa conexão contínua mantém a marca sempre na mente do cliente quando surge a necessidade de adquirir novos produtos esportivos (Brizoti, 2023).

Figura 14: Aplicativo Nike+Running

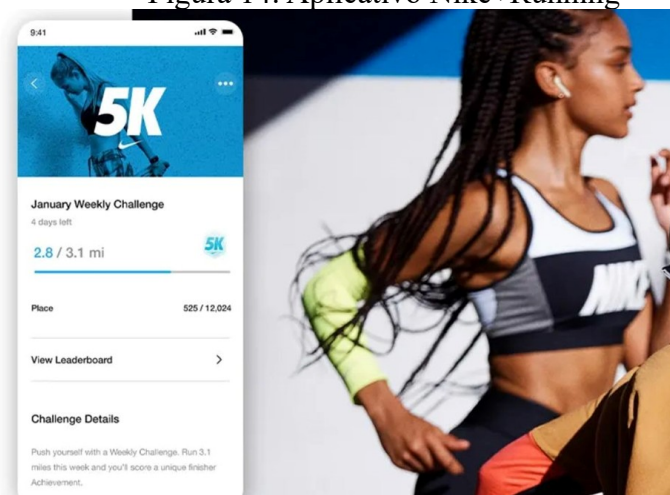


Figura 14: Aplicativo Nike+Running
Fonte: Divulgação Nike

A gamificação, enquanto abordagem persuasiva que se fundamenta nas relações entre as lógicas do *design* de games e dos jogos propriamente ditos, propõe a transformação de práticas convencionais em atividades mais interessantes, representando uma forma de estímulo ao pensamento criativo, com potencial para impactar positivamente na aprendizagem e no comportamento das pessoas diante de um produto, tarefa ou necessidade. De acordo com (Brizoti, 2023):

a gamificação engaja e motiva porque oferece recompensas claras e uma jornada divertida para alcançar metas. Em uma era onde a atenção, a conexão e o engajamento (...) são cruciais, a estratégia de gamificação sem dúvida merece uma análise minuciosa pelos tomadores de decisão (Brizoti, 2023).

Nessa perspectiva, para que haja sucesso no balanceamento de um jogo ou artefato baseado em gamificação, é preciso considerar a relação existente entre os níveis de dificuldade e o tempo de dedicação, responsável por favorecer o desenvolvimento de habilidades no jogador, de modo que o nível de desafio aumente em função da habilidade necessária para superá-lo. Assim, o aumento gradual do nível de dificuldade em função do

tempo de interação com a atividade gamificada contribui para que haja diversão, evitando o tédio, caso o nível de desafio seja muito baixo e deixe o progresso muito fácil, bem como a frustração, caso o nível de desafio seja muito alto, deixando a atividade difícil em demasia. Como ilustra a Figura 15, há dois eixos envolvidos nesse processo: o horizontal representa o nível de habilidade, e o vertical mostra a dificuldade do desafio proposto. O estado de Flow se situa no equilíbrio entre a ansiedade (dado o nível de desafio) e o tédio (dado o nível de habilidade do jogador).

Figura 15: Representação do estado de Flow

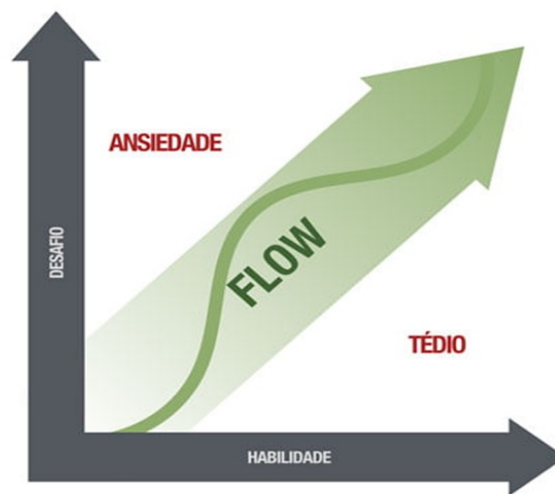


Figura 15: Representação do estado de Flow
Fonte: adaptado de Csikszentmihalyi (1999), por Leal (2018)

A teoria do Flow e a experiência de fluxo (*flow experience*) explicam o sentimento de foco total em uma atividade, com alto grau de prazer e satisfação. O estado de Flow ou de fluxo pode ser entendido como o “estado subjetivo que as pessoas relatam quando elas estão completamente envolvidas em algo a ponto de esquecer o tempo, fadiga e tudo o mais, exceto a própria atividade” (Tibola, 2018, p. 41). Nesse sentido, o conceito psicológico de fluxo define um estado mental altamente focado que acontece quando uma pessoa realiza uma atividade e se sente totalmente absorvida em uma sensação de energia, prazer e foco pleno no que está fazendo, a ponto de perder a noção de tempo e espaço, pois há um equilíbrio completo entre desafio e habilidade, gerando uma sensação de prazer e total dedicação no momento da realização da atividade (Csikszentmihalyi, 1990).

Esse estado é estudado pela Teoria do Flow (Csikszentmihalyi, 1990, 1999, 2020), segundo a qual

O fluxo tende a ocorrer quando as habilidades de uma pessoa estão totalmente envolvidas em superar um desafio que está no limiar de sua capacidade de controle. Experiências ótimas geralmente envolvem um fino equilíbrio entre a capacidade do indivíduo de agir e as oportunidades disponíveis para ação (...). Se os desafios são altos demais, a pessoa fica frustrada e mais tarde ansiosa. Se os desafios são baixos em relação às habilidades do indivíduo, ele fica relaxado, em seguida entediado. Se tanto os desafios quanto as habilidades são percebidos como baixos, a pessoa se sente apática. Mas quando altos desafios são correspondidos por altas habilidades, então é mais provável que o profundo envolvimento que estabelece o fluxo à parte da vida cotidiana ocorra (Csikszentmihalyi, 1999, p. 37).

O gráfico de *flow*, elaborado por Csikszentmihalyi (1990), categoriza as sensações em etapas, conforme o resultado obtido entre o desafio e a habilidade envolvidos na situação. Nesse gráfico, o cérebro humano pode experimentar oito graus de motivação quando desafiado: apatia, preocupação, ansiedade, excitação, tédio, relaxamento, controle e fluxo (Flow), conforme Figura 16, a seguir.

Figura 16: Graus de motivação envolvidos na teoria do Flow



Figura 16: Graus de motivação envolvidos na teoria do Flow
Fonte: adaptado de Csikszentmihalyi (1990, 1999)

Nesse processo, o aumento do nível de desafio sem a correta correspondência do nível de habilidade pode gerar estados que vão desde a preocupação até a ansiedade, ao mesmo tempo em que o aumento do nível de habilidade decorrente do tempo de imersão sem a correta correspondência do nível de desafio pode gerar estados de tédio até o relaxamento pelo total controle da situação. Outro estado indesejável é a apatia, decorrente de baixo nível de desafio e baixa habilidade. Por outro lado, o correto dimensionamento desses níveis pode

gerar estados de excitação e controle, conduzindo ao chamado estado de Flow (Csikszentmihalyi, 1990), quando as condições ótimas de desafio e habilidade são atingidas e o jogador tende a se sentir focado.

De acordo com a teoria do Flow, há três condições necessárias para que o sujeito entre nesse estado: i. as atividades precisam ter objetivos claros e fornecer um meio explícito de informar o progresso nelas; ii. o *feedback* precisa ser imediato, tanto positivo quanto negativo, pois neste estado o foco está no presente; iii. as habilidades necessárias para realizar a atividade e a dificuldade do desafio proposto precisam estar em um perfeito equilíbrio. Desse modo, “atividades envolventes são as que proporcionam desafios, metas claras com feedback, sentimento de controle, foco, perda de noção de tempo e corpo” (Fadel; Ulbricht, 2014, p. 7), o que pode ser proporcionado também por atividades gamificadas.

Diante dessas questões, considerar a gamificação como a transformação de atividades entediantes em jogos, apenas para seguir uma tendência ou para se resumir em mudanças estéticas se torna um pensamento deveras simplista. Para tanto, é importante refletir sobre a empolgação com a novidade e os riscos atrelados a isso. Uma crítica recorrente à gamificação diz respeito ao fato do termo se tornar uma *buzzword*, como já ocorreu anteriormente com as palavras “sinergia”, “estratégia”, “cyber” e “e-commerce”, as quais representaram uma atmosfera de grande entusiasmo, com grande alarido em torno dessas palavras que até então eram desconhecidas, a ponto de torná-las parte de uma moda passageira, que foi perdendo evidência ao longo do tempo. Para Bogost (2011a), a considerar a forma como o mundo corporativo tem usado a palavra *Gamification*, faz mais sentido usar a palavra *Exploitationware* (exploração), pois

captura as reais intenções de uma estratégia de gamificação: um jogo de fazer dinheiro, escolhido para capitalizar um momento cultural, através de serviços sobre os quais eles têm experiência questionável e para trazer resultados que durem apenas o tempo suficiente para preencher suas contas bancárias antes que a próxima tendência bobagem apareça (Bogost, 2011, não paginado).

Outra crítica diz respeito à distorção que pode ocorrer com a utilização indiscriminada de mecânicas autênticas de jogos ao movê-las para outros contextos, a exemplo do fenômeno do *Gamepocalypse* (Schell, 2010), segundo o qual a disseminação massificada do modelo e aplicação indiscriminada das mecânicas, principalmente no mercado corporativo, pode fazer com que a gamificação perca o sentido, a partir do oferecimento de elementos motivadores pelas empresas para qualquer tipo de problema. Schell (2010) extrapola para um cenário imaginário no qual um fabricante de escovas de dentes incluiria um dispositivo em seus produtos com o intuito de recompensar uma pessoa que atingisse um

determinado tempo de escovação ou a quantidade de vezes que ela escovaria os dentes diariamente, o que seria uma aplicação questionável, que poderia se estender, inclusive, ao uso desse tipo de incentivo a produtos que fazem mal, como o cigarro.

Há ainda, o temor de que a ludificação perca elementos como narrativa de histórias e experiências que são importantes para tornar os jogos efetivos, reduzindo o ato de jogar a uma experiência de estímulo-resposta (Fava, 2016), em vez de exigir uma variedade de habilidades e questionar a experiência do jogador a partir de narrativas complexas, conforme defende Bogost (2011b). Fava (2016) questiona se a gamificação é um conceito superestimado ou se seria “uma solução de *design* usada de maneira indiscriminada e cujo projeto e aplicação necessitam de amadurecimento” (Fava, 2016, p. 70). No entanto, o pesquisador defende a gamificação como ambiente de oportunidades, ao conceber que o *game design* pode ser apreendido de forma mais ampla, como uma prática sistêmica, para além de um processo limitado que premia comportamentos através da aplicação de elementos dos jogos.

Nesse sentido, a novidade da gamificação está na mudança de pensamento relacionada à atividade que se pretende aplicar as mecânicas. É um movimento de incremento que, como tal, se soma ao valor da atividade em seu formato original. No caso da educação, a gamificação representa um esforço de adaptação no sentido de responder às demandas de uma geração que cresceu em um mundo dinâmico, competitivo e de *feedback* contínuo sobre as suas ações. Entretanto, é preciso também levar em consideração o que sinalizam as críticas, a fim de evitar que a utilização dessa estratégia na educação não venha se tornar gatilho para competição demasiada e não saudável, provocando ansiedade e ocasionando o arrefecimento da participação dos estudantes nas atividades, que são o objetivo central da prática pedagógica.

Um dos grandes desafios à adoção da gamificação na prática pedagógica está relacionado à formação dos profissionais para compreender os conceitos e mecânicas advindas do universo dos *games*, bem como para aplicar as estratégias gamificadas tanto no planejamento, execução e avaliação do trabalho pedagógico quanto no acompanhamento do desempenho e aprendizagem discente. Por isso, é imprescindível planejamento, seguindo algumas etapas na construção de uma estratégia educacional gamificada, conforme descrito por Alves *et al.* (2014):

- interagir com os *games*;
- conhecer o público;
- definir o escopo da proposta;

- compreender o problema e o contexto;
- definir a missão e o objetivo da ação;
- desenvolver a narrativa a ser seguida pelos participantes;
- definir o ambiente e a plataforma a ser adotada;
- definir as tarefas, a mecânica e o sistema de pontuação, caso seja adotado, assim como os recursos;
- revisar a estratégia em busca de fragilidades que necessitem de correção antes da aplicação.

Desse modo, a gamificação se revela uma estratégia interessante que pode contribuir para o sucesso de atividades que geralmente não geram muita empolgação nas pessoas. A palavra estratégia significa plano, método, manobra ou estratagem usado para alcançar um objetivo ou resultado específico, nesse caso específico a organização e inovação no trabalho de atendimento pedagógico. Em sentido figurado, uma estratégia normalmente é estipulada para ultrapassar algum problema, e nestes casos pode ser sinônimo de habilidade, astúcia ou esperteza. Assim, tomando a cautela necessária para não incorrer em erros como superestimar o conceito e acabar por transformar todas as ações que se pretende gamificar em mera contabilização de pontos num processo estanque de estímulo-resposta, é possível alcançar resultados significativos, envolvendo mais as pessoas e mantendo-as mais motivadas em realizar as atividades pretendidas.

4.2 A gamificação na perspectiva das equipes pedagógicas

Para compreender a relação das equipes pedagógicas do IF Baiano com a gamificação foram utilizadas informações provenientes das respostas ao Questionário de Pesquisa I e das contribuições no Grupo Focal, principalmente nos três últimos encontros. Para dar conta apresentação e a análise dos dados obtidos, esse tópico será desenvolvido a partir de dois eixos inter-relacionados: os conhecimentos e experiências prévias dos servidores com gamificação e a relação construída entre a gamificação e o AP, a partir das atividades formativas e discussões realizadas no Grupo Focal.

4.2.1 Dos conhecimentos e experiências prévias à construção dos conceitos relacionados à gamificação

O movimento de compreender as aproximações dos representantes das equipes pedagógicas com o tema da gamificação partiu da busca por conhecer suas experiências anteriores com relação ao conceito e à identificação de vivências em que recursos e mecânicas de gamificação foram aplicadas, bem como da análise que os profissionais faziam dessas experiências. Essas informações prévias serviram ao propósito de contextualizar as discussões previstas para o Grupo Focal, bem como suscitaram a necessidade de incluir momentos formativos nas atividades com o grupo, de modo a instrumentalizar os participantes para contribuir com proposições ao que viria a ser o produto técnico e tecnológico, além de verificar se o coletivo de servidores estaria aberto à proposta.

No segundo encontro do Grupo Focal foi iniciada a Fase 2, intitulada Gamificação e Atendimento Pedagógico: diálogos possíveis, a qual teve como objetivo relacionar os conceitos e elementos de gamificação com as demandas do atendimento pedagógico. A metodologia de trabalho adotada nesta etapa da pesquisa foi partir dos dados advindos da seção referente à gamificação no QP I, trazendo os conceitos à medida que os gráficos eram apresentados, no intuito de fomentar a análise e discussão coletiva no GF sobre o assunto, de forma contextualizada.

Nesse sentido, a aplicação do primeiro questionário revelou que o conceito de gamificação não era novidade para a maioria dos participantes (62%), conforme ilustrado pelo Gráfico 23, a seguir. Os participantes também informaram que o contato com o termo ocorreu principalmente após as formações sobre metodologias ativas ocorridas no período do ensino remoto, durante os anos de 2020 até o meados de 2022.

Gráfico 23: Conhecimento do termo “gamificação” pelas equipes pedagógicas

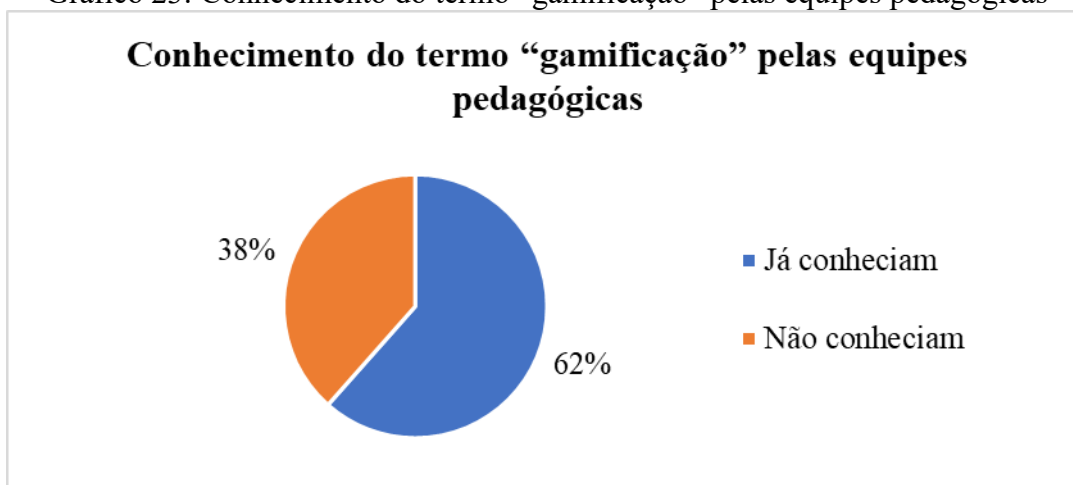


Gráfico 23: Conhecimento do termo “gamificação” pelas equipes pedagógicas
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

O Quadro 15 detalha as circunstâncias de acesso ao conceito de gamificação para os servidores que responderam afirmativamente à questão ilustrada no gráfico acima.

Quadro 15: Acesso ao termo e conceito de gamificação pelos membros das equipes pedagógicas do IF Baiano

Circunstâncias de acesso ao conceito	Frequência
Formação (palestras, oficinas, cursos)	5
Pesquisas na internet	2
Jornada Pedagógica	1
Grupo de pesquisa	1
Diálogo com colegas	1

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Elaboração: a autora.

Como é possível depreender das respostas ao QP I, as atividades de formação relacionadas às metodologias ativas, principalmente no período do isolamento social durante a fase mais grave da pandemia, inclusive ofertadas pela própria instituição, promoveram o acesso dos participantes ao tema da gamificação, embora as discussões sobre o assunto tenham se popularizado há mais de uma década em outros espaços.

No grupo focal, a participante TAE 03 definiu a gamificação como os “elementos que a gente usa relacionados a jogos pra outras atividades que não sejam jogos, essencialmente, (...) um jogo”, sendo complementada pela colega TAE 01, afirmou: “é uma adaptação (...) dessa forma dos *games* para um contexto, por exemplo, a educação, para motivar, pra incentivar, pra desafiar (...) e trazer um aprendizado melhor”. Essas definições se aproximam do conceito de gamificação apresentando por Fadel e Ulbrich (2014, p. 06), ao defini-la como a “aplicação de elementos de jogos em atividades de não jogos”. Outros colegas corroboraram a definição, acrescentando que a gamificar significa “utilizar elementos dos jogos no ensino” (PED 03), assim como “integrar os games no processo educativo” (TAE 05) e “trazer mais o lúdico para o ambiente educacional” (PED 02).

A partir dessas ideias iniciais, os participantes foram questionados sobre a possibilidade de modificar o comportamento das pessoas para que realizem determinada atividade, o que levou ao conceito acadêmico de gamificação e à origem do termo. Duas participantes se manifestaram positivamente à questão, afirmando que “a gamificação pode motivar a participação e engajamento” (TAE 03) e que é possível modificar o comportamento “através de estratégias atrativas que motivam, engajam mais” (PED 03). É importante mencionar que os conceitos formais de gamificação e engajamento ainda não haviam sido

trabalhados no grupo focal, então é possível inferir que as participantes já traziam essa compreensão de contatos anteriores com o tema.

Após a apresentação do conceito de gamificação a partir da abordagem de Fadel e Ulbrich (2014), bem como da explanação sobre a origem do termo (Pelling, 2011), lembrando atividades analógicas gamificadas mediante o uso de recompensas e níveis de dificuldade, foram apresentadas as estatísticas²⁹ da ferramenta Google Trends, retratando a popularização do termo a partir do ano 2010, com picos de interesse no período da pandemia de Covid-19 (2020 a 2022), quando houve um aumento considerável nas buscas pelo tema.

Com base nessas informações, foram apresentados aos participantes mais resultados do QP I, a fim de contextualizar as vivências pessoais com o tema em foco. Conforme dados apresentados no Gráfico 24, a seguir, a maioria dos participantes (54%) informou já ter participado de atividades de trabalho ou formação que empregaram elementos de gamificação, tais como pontos, *ranking*, níveis de dificuldade, bônus e emblemas.

Gráfico 24: Participação dos/as servidores/as em atividades gamificadas



Gráfico 24: Participação dos/as servidores/as em atividades gamificadas

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

No recorte do subgrupo que afirmou já ter participado de atividades gamificadas, a maioria (86%) concordou que os recursos de gamificação supracitados influenciaram o comportamento e motivação pessoal para continuar realizando as atividades propostas, conforme mostra o Gráfico 25, abaixo. Tal percepção corrobora a defesa de Fava (2016), no que tange a considerar a gamificação como ambiente de oportunidades.

²⁹ Cf. Figura 1, no Capítulo 1 deste trabalho.

Gráfico 25: Influência das mecânicas de gamificação no comportamento e motivação dos participantes, na perspectiva de quem vivenciou atividades gamificadas

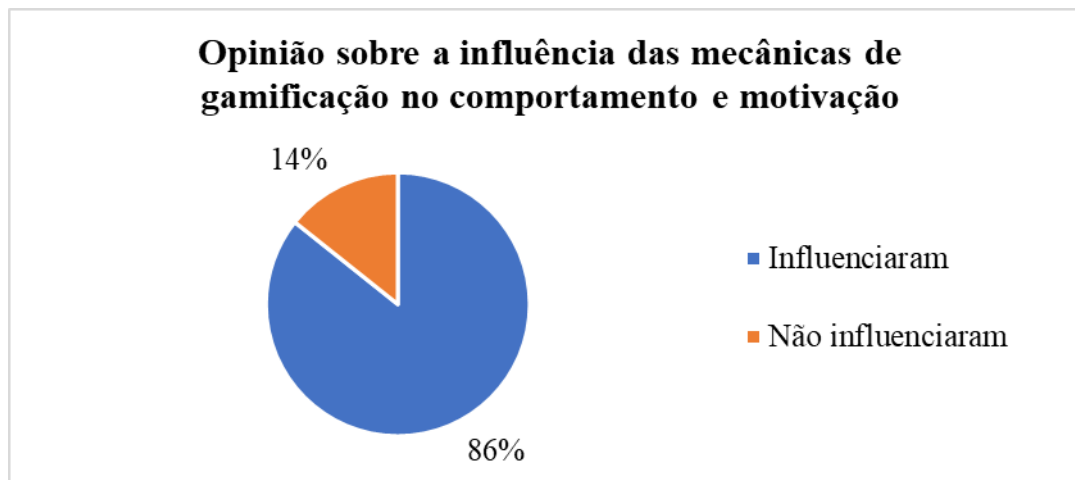


Gráfico 25: Influência das mecânicas de gamificação no comportamento e motivação dos participantes, na perspectiva de quem vivenciou atividades gamificadas

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Outro dado interessante se refere à concordância da totalidade do subgrupo que afirmou não ter participado de atividades gamificadas com a assertiva segundo a qual a utilização das mecânicas de gamificação influenciaria no comportamento e motivação para se empenhar na realização das atividades propostas, corroborando a afirmação de Fava (2016) discutida no parágrafo anterior e conectando com a abordagem de Busarello *et al.* (2014), que circunscrevem a gamificação como estímulo ao pensamento sistemático, tal qual em um jogo, na busca pela resolução de problemas, melhoria de produtos, processos, objetos e ambientes “com foco na motivação e no engajamento de um público determinado” (Busarello *et al.*, 2014, p. 33).

No que se refere ao interesse dos representantes das equipes pedagógicas em aplicar estratégias gamificadas no trabalho de AP realizado com discentes do EMI, foi verificado que a totalidade dos respondentes ao QP I manifestou-se favoravelmente, o que indicou abertura ao trabalho que seria realizado a partir das construções no grupo de foco. Ademais, ao serem questionados sobre o tipo de atividade gamificada que faria mais sucesso entre os estudantes atendidos pelo setor pedagógico, os respondentes oscilaram entre o uso de recompensas, níveis, missões e competições, como pôde ser observado na resposta de PED 02 ao QP I, quando sugeriu “usar jogos de recompensas, à medida que executar uma certa tarefa/atividade ganhará um certo prêmio ou recompensa, atividades coletivas com as turmas que as motives (sic), entre outros” e de PED 04, que sinalizou para “algo que destaque a escala de evolução”. A resposta de TAE 02 trouxe uma perspectiva significativa para o desenho do produto:

Acredito que uma gamificação (...) trazendo uma ideia do caminho a ser percorrido até a finalização da formação técnica para os ingressos (Principalmente a integração das ementas - uma ideia geral), bem como uma gamificação que traga a noção do mundo profissional para os egressos faria bastante sucesso.

Também foi observado o equívoco comum entre o conceito de gamificação e o de jogos, em sugestões de atividades como “competição entre alunos com perguntas e respostas” (TAE 04), “jogos” (PED 03) e “atividades que envolvam enigmas, desafios, atividades premiadas, missões em grupo, entre outras” (TAE 03). Essas definições prévias do conceito foram mudando a partir dos encontros formativos realizados, mostrando que os participantes foram se apropriando do conceito e passaram a compreender as diferenças entre as estratégias, o que contribuiu para que avançassem na percepção da aplicabilidade da gamificação na prática do atendimento pedagógico. Sobre esse aspecto, é importante mencionar, ainda, a dificuldade de responder de parte considerável dos servidores, mesmo os que afirmaram conhecer o conceito, demonstrando que o assunto ainda era pouco conhecido por esse grupo de profissionais, o que reforçou a necessidade de acrescentar os momentos formativos ao roteiro de atividades do GF, ajustando a proposta original às demandas dos participantes.

Nessa perspectiva, os participantes foram apresentados ao conceito de gamificação a partir da abordagem de Vianna *et al.* (2013), que a entendem como “criação ou adaptação da experiência do usuário a um produto, serviço ou processo” (Vianna *et al.*, 2013, p. 17), com a intenção de “despertar emoções positivas, explorar aptidões pessoais ou atrelar recompensas virtuais ou físicas ao cumprimento de tarefas” (op. cit.), o que abrange a utilização de mecanismo de jogos, tais como as mecânicas, dinâmicas e estética, para a resolução de problemas, motivação e engajamento do público dessas atividades.

Desse platô conceitual, foi introduzido o conceito de engajamento, a partir da abordagem de Zichermann e Cunningham (2011) e de Muntean (2011), para quem o nível de engajamento é preponderante para que a gamificação tenha êxito. Nessa discussão, foram apresentadas as métricas que permitem identificar os níveis de engajamento do público: recência, frequência, duração, viralidade e classificação (Zichermann; Cunningham, 2011), bem como exemplos de atividades gamificadas utilizadas no comércio eletrônico, fechando esse ponto com a resposta de Busarello *et al.* (2014) à questão motivadora do debate: “A gamificação pode ser aplicada a atividades em que é preciso estimular o comportamento do indivíduo” (Busarello *et al.*, 2014, p. 16). A diferença entre gamificação e jogos sérios (*Serious Games*), também foi trabalhada com o grupo, a fim de evitar interpretações

equivocadas do conceito, o que comprometeria as próximas fases do trabalho, das quais dependeria a construção de propostas para adicionar ao protótipo do produto.

No grupo focal, os participantes foram provocados a pensar em possíveis aplicações dos conceitos de gamificação e engajamento no contexto do atendimento pedagógico. TAE 03 afirmou que considerou “interessante trazer esses conceitos para o atendimento. As juventudes são muito ‘ligadas’ a jogos, de diferentes formatos, e trazer isso pro atendimento pode significar mais engajamento”, o que coadunou com a proposta de PED 02, segundo a qual “às vezes, a gente se preocupa tanto com o essencial que a gente tem que passar para o aluno que a gente esquece outros tipos de estratégia, né? Mas eu acho que dá pra gente criar algum tipo de recompensa pra eles usarem. Motivá-los, né, pra questão dos estudos”. A proposta de inserir o recurso das recompensas foi recebida com entusiasmo pelos demais participantes, que gostaram da ideia, a exemplo de PED 03, ao afirmar que “recompensas são motivadoras” e TAE 03 que acrescentou: “são estratégias interessantes”.

Os participantes foram informados no segundo encontro do grupo focal sobre a existência do diretório denominado “Biblioteca – Gamificação”, disponibilizado na seção denominada Fase 2, localizada no espaço do Grupo Focal no AVA Moodle do IF Baiano. Este diretório possuía um compêndio de textos para consulta e aprofundamento, caso os participantes desejassem. Os registros de “log” do AVA mostraram que apenas um dos participantes (PED 02) acessou o diretório em três ocasiões diferentes nos meses de novembro e dezembro de 2022, o que permite inferir sobre o seu interesse no assunto.

No que se refere à opinião sobre a criação de um ambiente virtual gamificado para utilização no atendimento pedagógico de estudantes do EMI no âmbito do IF Baiano, a maioria dos servidores (84%) manifestou concordância no QP I, revelando disponibilidade em utilizar em sua prática. As demais respostas a esta questão revelaram concordância sobre a criação, mas sem manifestar interesse em utilizar de imediato (8%), bem como neutralidade, não concordando nem discordando da afirmação (8%). Não foram registradas respostas para as demais opções: discordo, mas estaria disposto a utilizar no futuro; discordo e jamais utilizaria, conforme demonstrado no Gráfico 26, a seguir. Essa disponibilidade das pessoas denota a percepção da necessidade de inovação nas ações que envolvem o atendimento pedagógico, bem como de que a gamificação guarda em si potencial para contribuir nesse aspecto, conforme defendido por Alves *et al.* (2014), Busarello *et al.* (2014) e Fava (2016).

Gráfico 26: Opinião das/os servidores/as sobre a criação de um ambiente virtual gamificado para utilização no atendimento pedagógico de estudantes do EMI no âmbito do IF Baiano

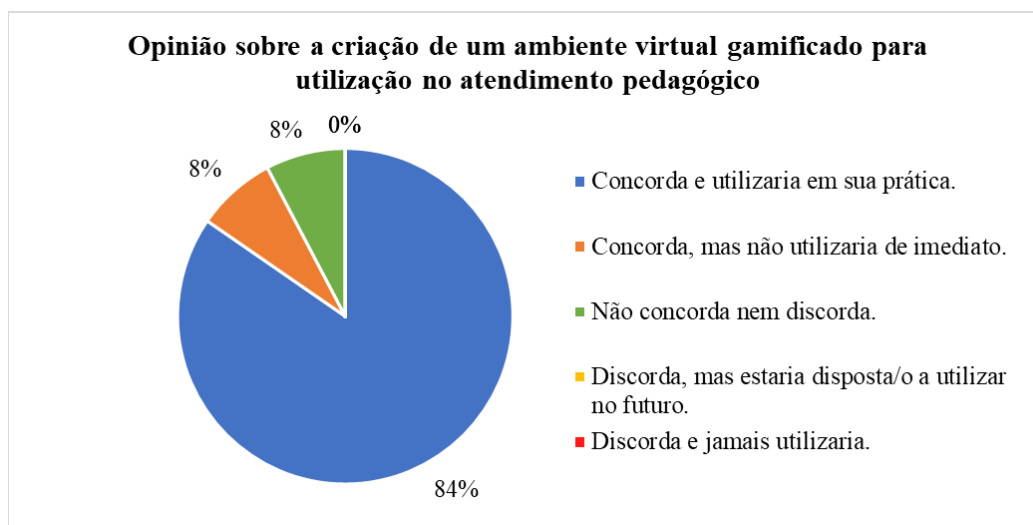


Gráfico 26: Opinião sobre a criação de um ambiente virtual gamificado para utilização no atendimento pedagógico de estudantes do EMI no âmbito do IF Baiano

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa I (equipes pedagógicas)

Nesse sentido, o comentário de TAE 07 ao final do QI, no espaço destinado a considerações sobre o desenvolvimento de uma solução gamificada para o atendimento pedagógico realizado no IF Baiano que não foram contempladas nas questões anteriores, revelou interesse na proposta: “Fiquei interessada sobre a temática, mas para mim é algo novo, então acredito que será uma pesquisa que poderá contribuir de forma significativa para o atendimento pedagógico dos estudantes do ensino médio” (TAE 07). De forma complementar, também a proposição de PED 02 para “Toda a equipe pedagógica dos campi ter um melhor aprofundamento, mais formação sobre a temática Gamificação e metodologias ativas”. Essa abertura das equipes fortaleceu a proposta e permitiu a continuidade dos trabalhos.

4.2.2 Gamificação e Atendimento Pedagógico: diálogos possíveis

No terceiro encontro do Grupo Focal, realizado no dia 29/11/2022, com a participação de quatro dos treze servidores que responderam ao Questionário I, estavam representados três dos dez *campi* participantes da pesquisa. O número reduzido de pessoas impactou no objetivo de socializar os conceitos relacionados à gamificação ao maior número possível de servidores, de modo a contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre o assunto, o que poderia facilitar a etapa seguinte, referente ao desenvolvimento do produto educacional resultante da pesquisa. No entanto, devido à proximidade do final do ano letivo e em respeito aos que puderam comparecer, foi necessário manter a atividade.

Foi trabalhada a continuação da Fase 2, intitulada Gamificação e Atendimento Pedagógico: diálogos possíveis, a partir da pauta: i. informes sobre acesso ao Moodle, ao Questionário III (discentes) e ao TCLE para os pais ou responsáveis por menores de idade e *feedback* sobre as respostas já coletadas; ii. explanação dialogada sobre os conceitos relacionados à gamificação (parte II); iii. debate a partir do texto-base socializado no encontro anterior; iv. apresentação de exemplo de atividade gamificada aplicada ao ensino; v. encaminhamentos. Neste encontro, foi abordada a existência condições previamente estabelecidas para geração de emblemas no AVA. No entanto, os emblemas não foram mencionados diretamente, a fim de não prejudicar a experiência dos participantes ao obtê-los.

A explanação sobre os conceitos relacionados à motivação e às mecânicas de gamificação, fazendo referência às emoções dos jogadores ao interagir com os jogos, se fez necessária como um momento formativo para os participantes terem mais ferramentas na construção da proposta de estratégias gamificadas para o Atendimento Pedagógico. Nessa atividade, foram abordadas mecânicas relacionadas à gamificação, como a personificação, regras, objetivos, pontos e recompensas. Na sequência, foram tratados os conceitos de motivações extrínsecas e intrínsecas (Zichermann; Cunningham, 2011), bem como as relações em que as motivações intrínsecas se baseiam, ou seja, as mecânicas, dinâmicas e estéticas.

Também foram apresentados exemplos de mecânicas clássicas, tais como pontos, níveis, divisas, placar, desafios e missões, integração, etc., além das mecânicas atuais (coleta, presentear, surpresa e prazer inesperado, status, fama, reconhecimento de padrões, nutrição e crescimento, etc.), e de imagens representando a utilização dessas mecânicas em jogos clássicos e recentes. A partir dessas informações, foram discutidas as características essenciais ao se desenvolver um artefato com base em gamificação, abordando a meta, as regras, o sistema de *feedbacks* e a participação voluntária (Vianna *et al.*, 2013), ressaltando a importância de dar atenção a esses elementos ao pensar no produto educacional que se pretendia desenvolver para aplicação no atendimento pedagógico.

A fim de provocar reflexões nos participantes, tendo em vista as possibilidades advindas da utilização desses recursos na solução gamificada decorrente da pesquisa, foram discutidos os elementos encontrados nos jogos que podem favorecer a motivação do jogador, tais como as situações fantasiosas, objetivos claros, *feedback* e orientação, crescimento contínuo de habilidades, tempo e pressão, recompensas e estímulos (Li *et al.*, 2012). De posse desses conhecimentos, foi introduzido o conceito de estado de Flow (Csikszentmihalyi, 1990), abordando a relação entre os níveis de dificuldade e o tempo de dedicação a uma atividade,

para que os participantes pudessem compreender melhor a relação entre o desafio e a habilidade no balanceamento de um jogo, isto é, para que o jogo ou artefato baseado em gamificação funcione, é preciso se atentar para o aumento gradual do nível de dificuldade em função do tempo de interação, assegurando a diversão e evitando o tédio, caso seja muito fácil, ou a frustração, caso seja demasiado difícil.

Para finalizar a exposição, foram apresentadas as etapas definidas por Alves *et al.* (2014) para auxiliar na construção de uma estratégia educacional gamificada e também os critérios que podem ser utilizados para avaliar essas estratégias, o que serviu para instrumentalizar os participantes na tarefa de pensar uma sugestão de atividade gamificada a ser aplicada ao atendimento pedagógico. Após o momento formativo, foi aberto o espaço para os participantes relacionarem os conhecimentos trabalhados a partir do texto-base³⁰ disponibilizado no encontro anterior e as formações ocorridas no segundo e terceiro encontro. Para tanto, foi proposto um debate a partir do formato do jogo Batalha Naval³¹, em que foi apresentada uma tela semelhante a um tabuleiro composto por três colunas numeradas (1, 2, 3) e quatro linhas com as letras do alfabeto (A, B, C, D), no qual cada participante escolheria uma combinação de letra e número, que levaria uma das questões abaixo, conforme sintetizado no Quadro 16, a seguir. A ordem de resposta foi aleatória, a depender da escolha.

Quadro 16: Síntese das respostas de pedagogos e técnicos em assuntos educacionais aos questionamentos sobre a relação entre a gamificação e o atendimento pedagógico

1A: Como você define a gamificação?	2A: O que a gamificação não é?	3A: Você conhece alguma estratégia de marketing que utiliza gamificação?
<p>“são as estratégias (...) utilizadas pra poder, é... no caso mais específico, assim, da educação, né, das metodologias ativas, proporcionar uma aprendizagem (...) com recursos, né, com estratégias parecidas com jogos, semelhantes aos jogos, imitando esses ambientes com essas recompensas, esses estímulos, né, que vai (sic) fazer com que (...) o estudante (...) possa ter uma maior interação, ele possa ter um maior engajamento nessas atividades. Então, assim, são estratégias pra favorecer a aprendizagem por meio de jogos” (PED 03).</p>	<p>“não é, assim, você utilizar jogos, né, estratégias adaptadas de jogos somente para fazer com que o estudante, né, ali no intuito que você tem, brinque, só pra diversão. É pra engajar em alguma atividade com um fim didático, né, com um fim de aprendizagem. Não é colocar jogos, inserir ali sem nenhuma finalidade específica, só pra se divertir mesmo, pra entretenimento. (...) tem que ter um fim, né, e no caso da gente, (...) um fim didático, um fim de aprendizagem. (...) não é só o brincar sem a intenção” (PED 03).</p>	<p>“aquela questão de níveis (...) Você comprava um produto, aí subia o nível, depois você comprava outro... Você vai aumentando de nível quando você compra. (...) tem essa questão de nível e pontos, aí reflete no preço do frete, reflete no valor do desconto” (PED 02).</p>

30 Importante mencionar que os participantes informaram não terem lido o texto previamente. Então, as respostas às questões da dinâmica tiveram como base as impressões pessoais e os conceitos apresentados nos momentos formativos. Também é relevante registrar que apenas três servidores estavam presentes e participaram desta atividade, dois pedagogos e uma técnica em assuntos educacionais.

31 Cf. Figuras 3 e 4 no Capítulo 2 deste trabalho.

1B: Que comportamento das pessoas faz você observar engajamento em uma atividade?	2B: Qual é a relação entre a gamificação e o engajamento?	3B: Que atividades do atendimento pedagógico que você realiza podem ser gamificadas?
<p>“cumprir com o propósito da atividade, é estar também motivado para fazer essas tarefas e avançar naquilo que está sendo proposto”. (TAE 03)</p>	<p>“eu vejo que a gamificação... como uma espécie de estratégias ou elementos que possibilitam esse engajamento”. (TAE 03)</p>	<p>“(…) por exemplo, o aluno cumpriu uma determinada tarefa, programou direitinho, né, ali no (...) planejamento semanal ou mensal (...) e cumpriu uma certa porcentagem, por exemplo, aquele atendimento. E a gente viu que o aluno cumpriu (...) nem só na questão da avaliação, né, mas cumpriu o planejamento, pelo menos o planejamento que a gente propôs (...). A gente trabalhar com uma recompensa. Recompensa pra motivar e ele conseguir melhorar o planejamento. Até um elogio. Não é só avaliação como produto final. É o processo como um todo. (...) A recompensa, consequentemente, motivação” (PED 02).</p>
1C: Como você avalia a motivação dos(as) estudantes do EMI que você atende no <i>campus</i> ?	2C: Quais limites você enxerga na gamificação?	3C: Qual é a relação entre a gamificação e a motivação?
<p>“eles têm procurado o núcleo associado à organização da rotina. Então, acho que é uma das principais motivações hoje, pelo menos dos estudantes que eu atendo. É uma questão que aparece com muita recorrência, né, então tem sido uma das principais motivações nesse momento” (TAE 03).</p> <p>“Eles procuram depois, mês a mês, pra pegarem o calendário, né? Isso tem ajudado bastante, inclusive um fator positivo que eles até elogiam, né, o NuAPE, por ter criado essa metodologia dos materiais impressos”(PED 02).</p>	<p>“Entender que a gamificação não é (sic) só jogos, (...) não é só a parte lúdica, tem a parte didática, né? Tem os propósitos, né? Quando você traz a gamificação (...) pra educação, claro que você faz a parte lúdica, mas você tem que focar também na parte didática, porque tem que ter um (...) processo ali de um aprendizado, um fim, né? (...) é o propósito, na verdade. (...) Os limites é que ele não seja só a parte lúdica, que tenha a parte didática, o entrelaçamento com essa parte didática, a parte lúdica, não é? E que esses dois aí favoreça (sic), (...) estimule (...) em algo para a melhoria do aprendizado (PED 02).</p>	<p>“é o princípio (...) que é utilizado pra motivação é essa gamificação, né? É uma estratégia. Gamificação é uma estratégia (...) que eu creio que foi pensada, né, justamente pra ter essa motivação, pra ter esse engajamento, né? Uma forma diferenciada de fazer com que uma atividade (...) seja mais prazerosa, né? E, por consequência, (...) a pessoa esteja mais envolvida, esteja mais motivada a participar” (PED 03).</p>
1D: Qual(is) dessas mecânicas de gamificação você aplicaria na sua prática de atendimento pedagógico? (pontos, níveis, placar, emblemas, classes, bônus, desafios, reforço e <i>feedback</i>)	2D: Qual(is) dessas mecânicas de gamificação você acredita que não funcionaria(m) no atendimento pedagógico? (pontos, níveis, placar, emblemas, classes, bônus, desafios, reforço e <i>feedback</i>)	3D: Como você avalia o engajamento dos(as) estudantes do EMI que você atende no <i>campus</i> ?

<p>“Acho que pontos e níveis seria possível, talvez. Acho que placar a gente pode pensar, mas talvez geraria essa questão da competição, então não sei se seria interessante (...) nesse contexto. (...) os bônus, acho interessante também. Reforço e <i>feedback</i> também acho que pode ser interessante pra eles.</p> <p>.....</p> <p>O desafio também seria ‘massa’, seria bom também” (TAE 03).</p>	<p>“Acho que a questão do placar. Eu acho que também... concordo com a colega (...), essa questão da competitividade (sic) e acho que eu não utilizaria agora no momento emblema” (PED 03).</p>	<p>“se a gente for olhar pelo contexto geral, eu vejo que os alunos, eles têm um certo engajamento.</p> <p>.....</p> <p>os alunos que eu tenho atendido têm, na maioria, eu vou dizer assim, em termos de porcentagem (...), uns 70% têm um certo engajamento” (PED 02).</p>
--	---	--

Fonte: Transcrição do Grupo Focal
Elaboração: a autora.

A dinâmica de perguntas e respostas, utilizada para coletar informações sobre a compreensão dos conceitos por parte dos representantes das equipes pedagógicas, revelou uma construção incipiente de conceitos, que foi evoluindo à medida que as discussões avançaram no grupo. Como exemplo, a resposta ao questionamento sobre o conceito de gamificação (questão 1A no Quadro 16) mostrou um equívoco comum quando as pessoas entram em contato com o tema: a tendência em considerar a gamificação como a utilização de jogos, como é perceptível na resposta de PED 03, que resumiu a gamificação às “estratégias pra favorecer a aprendizagem por meio de jogos”. No entanto, na questão sobre o que não deve ser considerado gamificação (questão 2A), a mesma participante respondeu que “não é, assim, você utilizar jogos” (PED 03), demonstrando uma aproximação do conceito discutido, mesmo com certa insegurança.

Também é interessante notar como as falas dos participantes foram convergindo à medida que a atividade avançava, o que pode ser notado na resposta de PED 02 à questão sobre os limites da gamificação (questão 2C do Quadro 16), a qual se assemelha muito com as respostas de PED 03 sobre a intencionalidade ao utilizar a gamificação, extrapolando o caráter majoritariamente lúdico dos jogos. Outra observação relevante se dá quando, ao relacionar o cumprimento do propósito de uma atividade e a motivação para realizar as tarefas propostas com a comprovação factual do engajamento (questão 3A), TAE 03 demonstrou ter internalizado o conceito e as métricas anteriormente discutidas, o que também pode ser observado quando a mesma participante situa a gamificação como meio para atingir o engajamento de determinado público (questão 2B).

No que se refere à motivação, principalmente as respostas sobre a relação com a gamificação (questão 3C), é possível observar um raciocínio similar ao que ocorreu com o conceito de engajamento, quando a participante PED 03 situa a gamificação como estratégia

capaz de gerar motivação em determinado público para que realize uma atividade proposta. Com relação às mecânicas de gamificação sugeridas na atividade, os participantes concordaram que seria possível aplicar pontos, níveis, bônus, reforço e *feedback*, além de desafios ao atendimento pedagógico, o que pode ser interpretado pela facilidade de visualização da aplicação dessas mecânicas nas atividades já realizadas pelos servidores.

Por outro lado, demonstraram menor aceitação quanto ao placar e emblemas, o primeiro relacionado ao temor de promover situações de competitividade e o segundo possivelmente relacionado à ausência de conexão, no entendimento dos servidores, com a proposta de recompensas, com a qual todos concordaram em discussão anterior. Interessante notar que as classes não foram consideradas positivas nem negativas para aplicação ao atendimento pedagógico, o que pode refletir uma compreensão insuficiente do funcionamento desta mecânica, com potencial para prejudicar na visualização de possibilidades de aplicação no contexto do atendimento pedagógico. Após o acesso a um exemplo de atividade gamificada em que as classes foram adotadas, os participantes não mudaram de ideia com relação a essa mecânica. Por fim, ao relacionar os conceitos de gamificação, motivação e engajamento com a realidade de vida e de trabalho (questões 1C, 2D e 3A do Quadro 16), PED 02 demonstrou ter compreendido bem os conceitos, conseguindo estabelecer relações com sua prática, ao reconhecer mecânicas de gamificação com as quais interagia no cotidiano, assim como reconhecer e avaliar os níveis de engajamento e motivação dos discentes com os quais atuava.

Durante a execução da atividade, a pesquisadora fez o papel de mediação, trazendo questões e informações complementares, auxiliando os participantes a expandir a compreensão do tema. Na questão sobre a relação entre gamificação e engajamento, reforçou a ideia de trabalhar com a gamificação para conseguir engajar as pessoas em determinada atividade. Na questão que abordou as formas de observar o engajamento, fez referência às métricas para mensurar o engajamento e relação com os dados do atendimento pedagógico. Na questão sobre o que não deve ser considerado gamificação, ressaltou a importância da intenção ao aplicar as mecânicas.

Na questão sobre os limites da gamificação, a pesquisadora trouxe elementos do texto-base, como as críticas de especialistas em *design* de jogos no que se refere à questão da competição exacerbada e do uso indiscriminado de mecânicas de gamificação em todas as atividades, sobrecarregando as pessoas com estímulos e as condicionando a sempre esperar algo em troca, ou até a tentar burlar o sistema para estar sempre nos primeiros lugares,

chamando a atenção dos participantes para a cautela no uso dessa estratégia. PED 03 escreveu no *chat* da sala de webconferência que considerou interessante esta abordagem. Na questão relacionada às atividades do atendimento pedagógico que seriam passíveis de gamificação, a pesquisadora fez referência ao Moodle, abordando as recompensas programáveis, a exemplo dos emblemas, que podem funcionar como a mecânica *loop* de engajamento, representando reforços que colaboram para que o estudante mantenha o desejo de continuar e obter mais recompensas à medida que avança no itinerário programado.

E, na questão concernente às estratégias de *marketing* que utilizam elementos de gamificação, a pesquisadora aproveitou para comentar sobre a aplicação de estratégias de gamificação em sites de vendas, no aplicativo de idiomas Duolingo, nos cartões de fidelidade de estabelecimentos comerciais e na estratégia de uma docente do Ensino Fundamental para incentivar a leitura dos estudantes utilizando cartazes e recompensas, o que se conectou com o assunto seguinte do encontro, que tratou da socialização de um exemplo de atividade gamificada aplicada ao ensino.

Tomando como referência a utilização das características essenciais elencadas por Vianna *et al.* (2013) ao se desenvolver um artefato com base em gamificação (meta, regras, sistema de *feedbacks* e participação voluntária), foi apresentado o resultado da pesquisa de Vicente (2017) sobre o Projeto Gincana, no qual um professor do CEFET-MG aplicou mecânicas de gamificação às atividades realizadas no componente curricular de Física durante o ano letivo, a fim de motivar os estudantes a estudar, além de mantê-los engajados durante as três séries do Ensino Médio.

Inicialmente agrupando os discentes em quatro categorias, de acordo com o perfil de esforço e talento (habilidade) para, em seguida, definir as classes às quais pertenceriam (Ladino, Clérigo, Mago e Guerreiro), e posteriormente formar equipes com representantes de três classes distintas dentre as quatro possíveis, o docente-estratégico (Vicente, 2017) estabeleceu níveis evolutivos para cada classe em que os discentes se distribuíam (Tier 1, Tier 2 e Tier 3), criando um sistema de pontos, títulos e missões que permitiam o avanço durante o processo, à medida que as atividades pedagógicas do componente curricular iam sendo realizadas, o que mantinha o interesse e a motivação durante todo o processo, se distanciando do formato tradicional de obtenção de notas em instrumentos avaliativos padronizados.

Como resultado, Vicente (2017), destacou que os discentes se tornaram estrategistas ao serem empoderados pela proposta, enquanto o docente agia como tático, conceitos relacionados à Teoria da Invenção do Cotidiano (Certeau, 2014), ressaltando que os discentes

passaram a construir o seu espaço com autonomia na relação de ensino e aprendizagem. A partir do exemplo apresentado e tomando como referência os conhecimentos trabalhados nos encontros do Grupo Focal, foi proposto aos participantes que esboçassem colaborativamente, junto aos colegas de *campus*, uma estratégia gamificada a ser aplicada ao atendimento pedagógico realizado pela equipe no *campus* em que atuavam, a qual seria apresentada no encontro seguinte, contribuindo para a construção do produto educacional, cujo protótipo também seria apresentado e debatido na mesma oportunidade.

O terceiro encontro do Grupo Focal foi muito significativo, pois representou um passo importante para o alcance do objetivo principal da pesquisa, a compreensão das potencialidades e limites da gamificação como estratégia para o atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI). Além das respostas estimuladas pela dinâmica e pela mediação, também vieram à tona, espontaneamente, as dificuldades encontradas pelos participantes ao falar sobre gamificação, por ser um tema considerado novo para a maioria:

acho que é algo novo também, surgiu mais na pandemia, né? Aí a gente, às vezes, a gente tem uma certa dificuldade, eu mesmo tenho certa dificuldade (...) de entender, né, (...) a parte de gamificação, mas eu acho que o que você “tá” fazendo aí, a pesquisa, né, o grupo focal, né, essa discussão é bem-vinda pra gente entender também, né? Se aprofundar (...) na discussão e no estudo do tema que é bem... é bem interessante (PED 02).

Junto à percepção das dificuldades, também foi observada a disponibilidade para aprender, conforme afirmou PED 03:

Se abrir para o novo também, né, [PED 02]? Que eu acho que isso é novo pra todo mundo e é uma oportunidade de expandir, né, essa visão que a gente tem, ampliar, conhecer algo novo. A gente ouve muito, às vezes, falar, mas nunca se aprofunda. Eu mesma nunca tive a oportunidade de me aprofundar mais pra conhecer (PED 03).

Nesse sentido, os participantes demonstraram compreender os encontros do grupo focal como oportunidade de formação coletiva:

Eu tenho a humildade de dizer que o curso que eu fiz (...) abordou pouca coisa de gamificação, né? Até o estudo da metodologia ativa era muito teórico (...). E eu acho que a gente tem que se aprofundar e nada melhor do que a gente estar fazendo um estudo coletivo, né? (...) E isso aqui é um momento de capacitação. Uma capacitação coletiva (PED 02).

Diante dessas colocações, o grupo focal cumpriu também um propósito formativo, para além do seu objetivo inicial, auxiliando os representantes das equipes pedagógicas a acessar, além de novos conhecimentos e aprofundamento nos saberes que já possuíam, também possibilidades para aplicação desses conhecimentos no seu trabalho junto ao público do Ensino Médio Integrado, a partir da perspectiva da gamificação. Para consolidar a

proposta, também foram consultados os estudantes, a fim de conhecer a relação deles com o tema dos jogos, o que daria mais consistência à proposta de aplicar gamificação ao trabalho de atendimento realizado com esse público, o que será tratado a seguir.

4.3 A gamificação na perspectiva discente

A experiência do Grupo Focal permitiu conhecer a relação das equipes pedagógicas com o tema da gamificação, bem como oportunizou momentos formativos à medida que a proposta do produto foi sendo construída. De modo complementar, o acesso às informações do público com que o produto será utilizado permitiu alinhar os interesses e expectativas, de modo a criar uma solução com potencial de aceitabilidade, o que assegura maiores chances de sucesso em sua utilização. Desse modo, antes de entrar no tema da gamificação, foi conveniente conhecer a relação deles com jogos em geral, sem detalhar se analógicos ou digitais nesse primeiro momento. Para tanto, foi questionado aos/as discentes se gostavam de jogar, havendo duas possibilidades restritas de resposta: afirmativa ou negativa. O Gráfico 27 apresenta os dados obtidos nessa questão:

Gráfico 27: Relação dos/as discentes com jogos

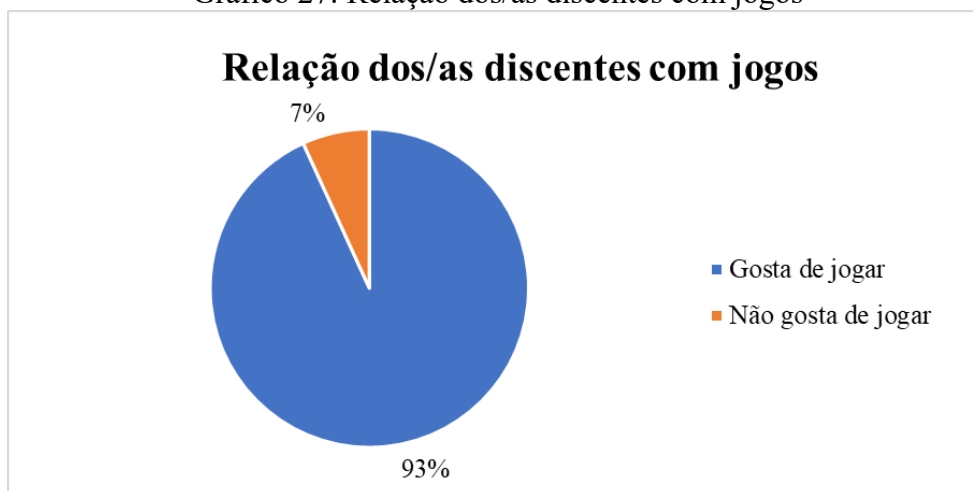


Gráfico 27: Relação dos/as discentes com jogos

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Os dados mostraram que a maioria (93%) dos discentes consultados gosta de jogar, o que representou um sinal positivo para a proposta. Essa relação positiva com os jogos contribuiu para a validação da escolha pela gamificação, uma vez que os aspectos de motivação e engajamento são muito influentes na definição da melhor alternativa de continuidade de um trabalho gamificado. Posteriormente, foi questionado ao grupo de

discentes que respondeu afirmativamente sobre gostar de jogar quais os tipos de jogos que mais os interessavam. Foram apresentadas dez opções de múltipla escolha para que os/as respondentes escolhessem, com possibilidade de marcar mais de uma opção, bem como inserir outras respostas que não constavam nas opções disponíveis.

Como resultado, os jogos competitivos despontaram como favoritos para a maioria dos/as discentes consultados (71,4%), seguindo uma tendência atual relacionada aos jogos disponíveis nas plataformas *mobile*, como o Free Fire, o Call of Duty e o Fortnite. Seguindo a mesma tendência, foram mais escolhidos os jogos eletrônicos em 1ª pessoa (57,1%), empatados em percentual com os jogos de aventura. Ainda acima da metade dos/as respondentes, apareceram os jogos casuais (54,8%) e os que envolvem o cumprimento de missões (52,4%). O Gráfico 28 detalha essas informações:

Gráfico 28: Categorias de jogos considerados mais interessantes pelos/as discentes

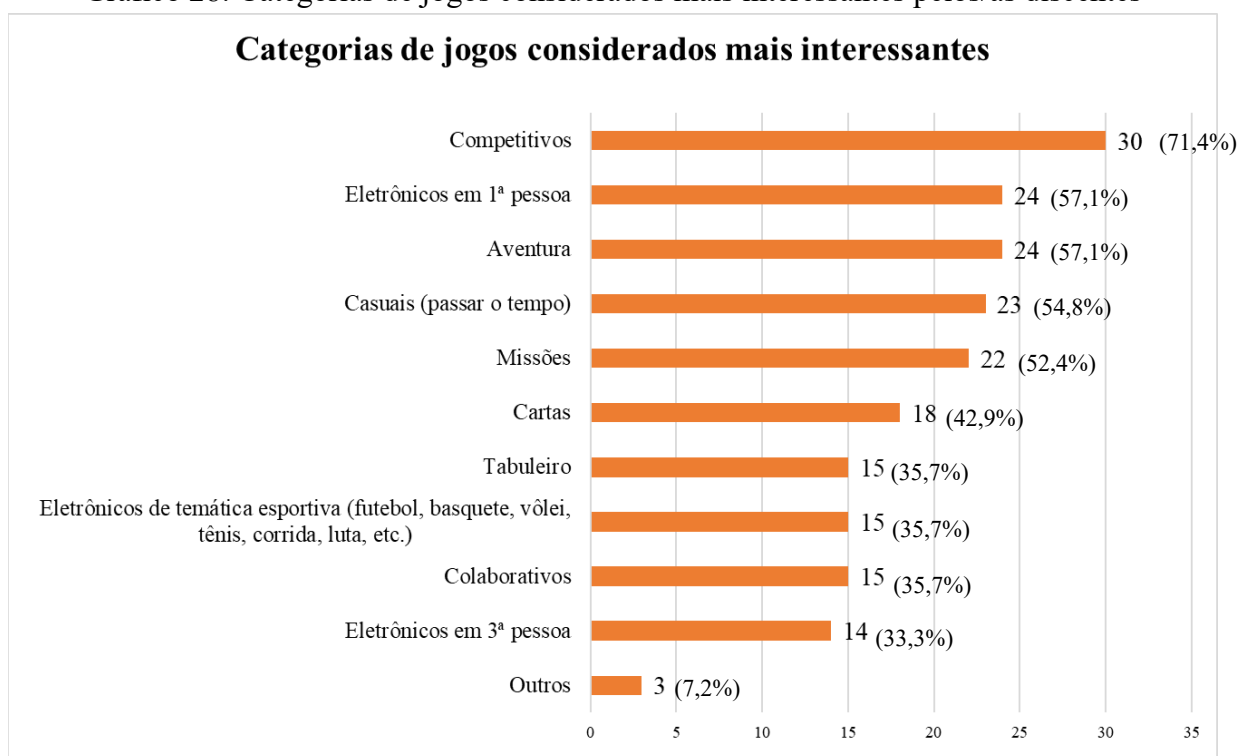


Gráfico 28: Categorias de jogos considerados mais interessantes pelos/as discentes

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Os tradicionais jogos de cartas foram selecionados por 42,9% dos/as discentes, seguidos pelos jogos de tabuleiro, jogos eletrônicos de temática esportiva e jogos colaborativos, empatados na escolha por 35,7% dos/as respondentes. Por fim, os jogos eletrônicos em 3ª pessoa foram os mais preteridos, marcados por 33,3% dos/as estudantes. E

no espaço para inclusão de outros, um/a discente informou que também gostava de jogos de ação e outros dois que haviam respondido negativamente à questão anterior se confundiram, sendo que um reiterou não gostar de nenhum jogo e outro deixou em branco.

Na sequência, foi questionado aos/às discentes quais elementos dos jogos mais influenciavam na experiência ao jogar, buscando observar se eles/as tinham consciência da própria relação com os jogos e com as mecânicas que tornam esses artefatos atraentes para as pessoas (Gráfico 29). Foram oferecidas dez alternativas de resposta, com sugestão para que os participantes escolhessem três e, não havendo opção que retratasse a experiência do/a respondente, também foi possibilitado acrescentar outras, mantendo o critério de sinalizar as três mais relevantes.

Gráfico 29: Mecânicas mais impactantes na experiência do/a jogador/a, segundo discentes

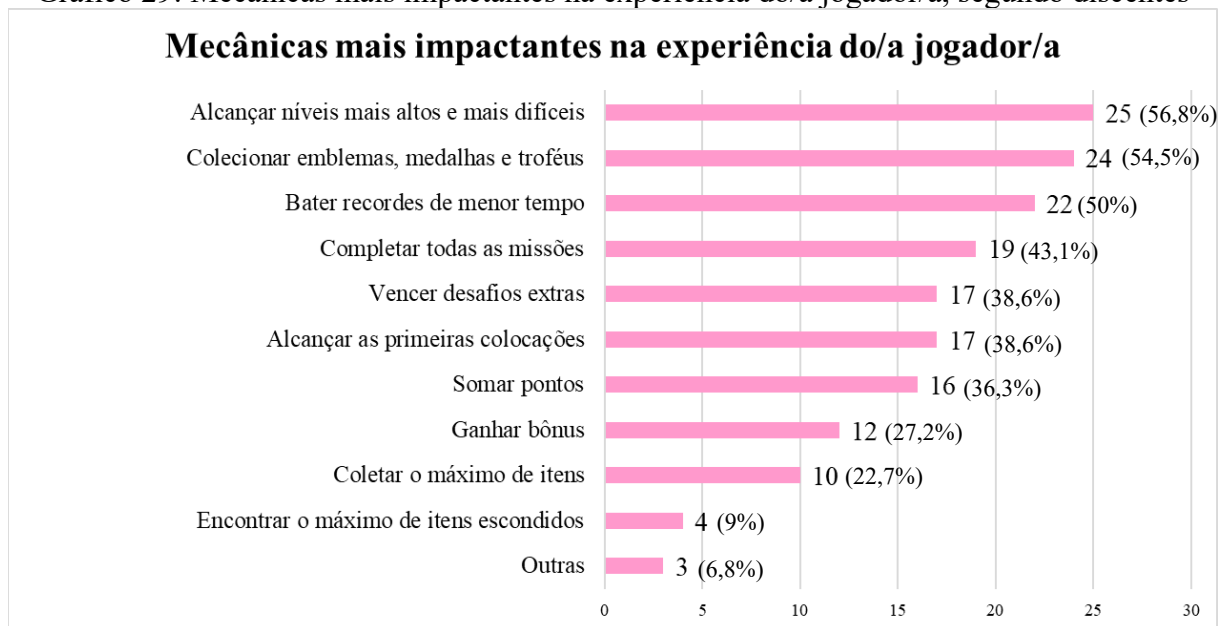


Gráfico 29: Mecânicas mais impactantes na experiência do/a jogador/a, segundo discentes

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes) (7,2%)

Em conformidade com as respostas anteriores, os/as discentes apontaram o alcance de níveis mais altos e mais difíceis (56,8%), a obtenção de emblemas, medalhas e troféus (54,5%) e o alcance de recordes (50%) como as três mecânicas mais impactantes nos jogos. Na sequência, a realização de todas as missões, desafios extras, alcance das primeiras colocações no *ranking* e a somatória de pontos apareceram como mais impactantes para mais de um terço dos/as discentes. E, por fim, o ganho de bônus, a coleta do máximo de itens e colecionáveis escondidos foram considerados como mecânicas impactantes para a minoria. O no espaço destinado para registro de outros foi marcado, mas não preenchido com texto. As

respostas a essa questão foram decisivas para a definição das mecânicas a serem aplicadas ao produto técnico e tecnológico, buscando tornar o resultado mais próximo das expectativas do público a que se destina.

Com relação à percepção discente sobre as mecânicas de gamificação, foi utilizada a escala Lickert para que os/as respondentes avaliassem a percepção pessoal e o nível de concordância com cinco afirmações relacionadas às mecânicas de gamificação mais comuns e sua relação com o atendimento pedagógico, no intuito de compreender a abertura discente à proposta do produto técnico e tecnológico. O Gráfico 30 detalha as respostas obtidas:

Gráfico 30: Percepção discente sobre as mecânicas de gamificação

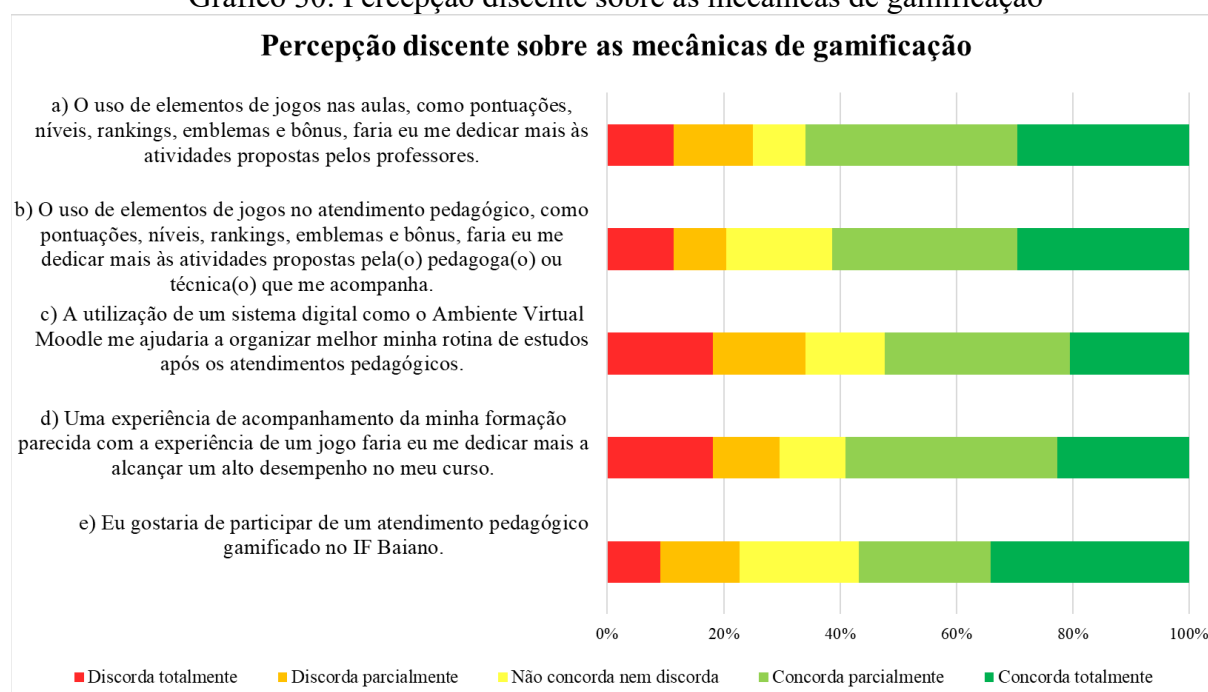


Gráfico 30: Percepção discente sobre as mecânicas de gamificação

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa III (discentes)

Como é possível observar, a maioria dos/as respondentes apresentou altos níveis de concordância com as afirmações propostas, demonstrando a percepção de que o uso de elementos de gamificação nas atividades acadêmicas e de atendimento pedagógico poderiam implicar positivamente na dedicação aos estudos e às atividades de orientação e acompanhamento pedagógico (afirmações “a”, “b”, “c” e “e”). Também é notável a disponibilidade, embora em menor grau quando comparado às demais, em utilizar o AVA Moodle como plataforma para o desenvolvimento de atividades do atendimento pedagógico (afirmação “d”), o que contribuiu e fortaleceu a definição do produto desta pesquisa.

Ao final do Questionário III, foi destinado um espaço livre para que os/as discentes tecessem considerações ou comentários sobre o atendimento pedagógico realizado no IF Baiano que não tinham sido contempladas nas questões anteriores. Houve 13 (respostas) neste espaço, porém o conteúdo da maioria das respostas obtidas (53,8%) foi no sentido de não ter informações adicionais a compartilhar. Apenas duas discentes trouxeram comentários, sendo que uma (DEMI 18) informou que recebia atendimento do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas do *campus* e outra (DEMI 34) sinalizou que deveria haver mais apoio aos estudantes, buscando ajudar de forma “mais concreta”, embora não tenha especificado que forma seria essa.

Diante destes dados, referentes à consulta aos/às discentes que vivenciaram o atendimento pedagógico junto a pedagogos/as e técnicos/as em assuntos educacionais do IF Baiano nos anos de 2022 e 2023, tornou-se evidente que a gamificação guarda em si o potencial para impactar positivamente no processo de inovação deste trabalho. Mesmo sendo um tema novo para parte dos profissionais, a proximidade da juventude com os jogos, conforme observado nos dados analisados neste capítulo, sinaliza para uma união profícua entre a gamificação e o atendimento pedagógico.

A experiência com o grupo de foco permitiu uma pesquisa-ação efetiva, em que o conhecimento sobre os conceitos e mecânicas envolvidas no processo de gamificar uma atividade oportunizou um ambiente de trocas de saberes e crescimento mútuo, tanto por parte da pesquisadora quanto dos participantes. E o resultado desse processo se traduz no produto educacional construído a muitas mãos e mentes, desde as primeiras informações obtidas com a aplicação do Questionário I, contextualizadas nas discussões dos encontros síncronos e, posteriormente consolidada após a aplicação dos Questionários II e III.

Assim, a gamificação se mostrou uma estratégia interessante ao atendimento pedagógico e uma escolha acertada para o produto técnico e tecnológico, sendo bem-aceita pelos atores da pesquisa, tanto do ponto de vista profissional quanto do ponto de vista discente. E o conseqüente entrelaçamento entre ambas as categorias (atendimento pedagógico e gamificação) será detalhado no próximo capítulo, na forma do produto técnico e tecnológico resultante deste contato profícuo com os atores da pesquisa.

5 O ELO ENCONTRADO: ENTRELAÇAMENTOS DO ATENDIMENTO PEDAGÓGICO COM A GAMIFICAÇÃO NA EXPERIÊNCIA COM O AVA MOODLE

*Se um homem não sabe a que porto se dirige, nenhum vento
lhe será favorável.*
Sêneca

A metáfora do elo perdido, uma conexão entre dois elementos até então separados dentro de uma mesma linha do tempo, permitindo desde a explicação de um dado fenômeno até a mudança na realidade como é conhecida, representa o propósito motivador para a ação de personagens das histórias de aventura e exploração, impelindo-as à ação. No caso do cinema, a exemplo de obras de ficção como Jurassic Park³² e Land of The Lost³³, tal elo pode, inclusive, gerar extrapolações como a criação de cenários novos a partir de uma descoberta anteriormente tida como impossível, de modo similar ao que ocorre com os artefatos mágicos mencionados no capítulo anterior.

De forma semelhante, ao buscar reunir as descobertas da atividade de pesquisa com a proposição de um produto ou processo que venha a responder a uma demanda identificada, no caso específico em tela, o entrelaçamento entre as descobertas relacionadas ao atendimento pedagógico realizado no IF Baiano e a construção de uma solução tecnológica gamificada que venha a responder à busca por inovação nesse trabalho, o mestrado profissional também pode ser considerado como uma jornada em busca de elos possíveis.

Tal característica identitária dos mestrados profissionais é explicada por Jorge *et al.* (2017), quando informam que

Com a criação dos mestrados profissionais na Área de Ensino, desde 2001, foi implantado o conceito de que para cada dissertação, deveria corresponder também um material educacional, produto ou processo, aplicável ao contexto do trabalho do mestrando-professor. Isso está previsto no Documento da Área e desse modo se previa um impacto mais imediato e direto na atividade profissional do

32 Conhecido no Brasil como “Parque dos Dinossauros” e lançado no ano de 1993, o filme narra a história de um grupo de cientistas que conseguiu obter DNA de dinossauros pré-históricos extintos, a partir da coleta de material preservado em âmbar, possibilitando a criação de novos animais, expostos em um parque localizado em uma ilha e mantido por um bilionário norte-americano. Na obra de ficção, posteriormente transformada em jogos eletrônicos (Jurassic Park: Builder, lançado em 2014, e Jurassic World: O Jogo, lançado em 2015, ambos desenvolvidos pela empresa Ludia), o sangue preservado em âmbar representa o elo perdido entre a extinção desses répteis e o desenvolvimento de novos espécimes por meio da ciência.

33 Conhecido no Brasil como “O Elo Perdido” e lançado no ano de 2009, o filme parte da premissa segundo a qual um antropólogo escocês, Jamie Dodd, interpretado pelo ator Joseph Fiennes, acredita ter achado o “elo perdido” que faria a ponte evolucionária entre o homem e o primata numa tribo de pigmeus que vivia na África central, em 1870. Tal descoberta, motivadora da ação do protagonista, teria o potencial de revolucionar a ciência a partir de então, alterando o conhecimento produzido a partir da teoria da evolução das espécies.

discente/egresso. A produção de materiais educacionais é dirigida a determinados públicos, envolvendo processos de formação em ambientes de ensino formal (escolas e instituições educacionais nos diversos níveis de ensino) ou não formal (museus e centros de ciência, arte e cultura, centros de saúde e similares, entre outros) (Jorge *et al.*, 2017, p. 8).

Nesse sentido, a articulação entre os elementos do binômio dissertação-produto representa um dos grandes desafios do mestrado profissional, uma vez que pesquisa e produção técnica se entrelaçam desde a definição do escopo do trabalho a ser realizado, com vistas a responder a uma demanda tanto acadêmica quanto profissional. A CAPES define o produto educacional relacionado à área de Ensino, atualmente denominado de produto técnico e tecnológico, como

o resultado de um processo criativo gerado a partir de uma atividade de pesquisa, com vistas a responder a uma pergunta ou a um problema ou, ainda, a uma necessidade concreta associadas ao campo de prática profissional, podendo ser um artefato real ou virtual, ou ainda, um processo. Pode ser produzido de modo individual (discente ou docente) ou coletivo. A apresentação de descrição e de especificações técnicas contribui para que o produto ou processo possa ser compartilhável ou registrado (Brasil, 2019a, p. 16).

A possibilidade de registro e a capacidade de replicação determinam a aplicabilidade do produto do mestrado profissional em contextos que vão desde o meio em que foi produzido e para o qual é direcionado, até as aplicações mais amplas que se mostrarem relevantes e possíveis ante a outras demandas identificadas posteriormente à sua divulgação. No caso do ProfEPT, o produto técnico e tecnológico desenvolvido a partir dos estudos e discussões empreendidas no âmbito da Linha de Pesquisa 1 – Práticas educativas em Educação Profissional e Tecnológica, tende a buscar atender às demandas identificadas no trabalho realizado junto a esse público, o qual, no recorte específico deste trabalho, se relaciona ao Ensino Médio Integrado.

A partir dessas reflexões, o presente capítulo detalha o processo de desenvolvimento do produto técnico e tecnológico decorrente da pesquisa desenvolvida junto às equipes pedagógicas e ao público discente envolvido no atendimento pedagógico ofertado pelo IF Baiano, o qual teve dois objetivos complementares: desenvolver estratégias para o Atendimento Pedagógico de discentes do EMI, de forma colaborativa com as equipes pedagógicas, a partir das mecânicas de gamificação; e aplicar as estratégias desenvolvidas em uma solução tecnológica gamificada para o atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do EMI. Dessa união, resultou a Trilha Pedagógica gamificada (TriP) e o Guia para Implementação da mesma, representando o elo encontrado entre as demandas do atendimento pedagógico do IF Baiano e a proposta de gamificar as estratégias associadas a este trabalho.

5.1 O Grupo Focal no AVA Moodle como primeira experiência de gamificação relacionada ao atendimento pedagógico

O primeiro passo na construção de uma proposta gamificada para implementação no atendimento pedagógico de discentes do EMI no IF Baiano se deu na realização das atividades com o Grupo Focal (GF), tendo em vista a importância de que os membros das equipes pedagógicas vivenciassem processos planejados e executados a partir das mecânicas de gamificação, a fim de que a compreensão do conceito e a construção das estratégias não ficasse restrita ao plano discursivo.

Para tanto, foi organizado e disponibilizado para acesso desde o primeiro encontro um curso³⁴ *on-line* no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle do IF Baiano, no qual os/as representantes das equipes pedagógicas encontraram atividades relacionadas às discussões ocorridas nos encontros, podendo interagir entre si, compartilhar informações e materiais de trabalho utilizados no atendimento pedagógico realizado em cada *campus*, além de acessar conteúdo sobre gamificação, para aprofundamento. Ademais, foi utilizada uma interface que dialogava com a interface comum aos jogos, através da aplicação do formato Grid, que permitiu a visualização das seções ou tópicos do curso em forma de blocos, identificados por uma imagem, em vez dos tradicionais *hyperlinks*, conforme ilustrado pela Figura 17, a seguir:

Figura 17: Tela inicial do curso relacionado ao Grupo Focal no AVA Moodle



Figura 17: Tela inicial do curso relacionado ao Grupo Focal no AVA Moodle

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle do IF Baiano (versão de produção)

³⁴ Devido ao fato de ter sido desenvolvido para fins de ensino, o Moodle do IF Baiano só permite a inclusão de conteúdo em formato de curso. No caso específico da pesquisa e do produto a ela associado, será utilizada neste trabalho a nomenclatura utilizada na documentação do AVA, sem prejuízo da compreensão de que se trata de outra abordagem, diferente de ensino.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) são plataformas largamente utilizadas na educação a distância com o objetivo de atender às necessidades de organização das atividades pedagógicas, de acesso a educadores/as, tutores e estudantes, bem como de interação e colaboração no processo de construção do conhecimento em rede. Nessa perspectiva, o Moodle (*Modular Object Oriented Distance Learning* ou Ambiente de Aprendizagem Dinâmico Modular Orientado a Objeto) se mostrou o mais adequado a este trabalho, devido à sua alta flexibilidade e capacidade de personalização.

O Moodle é um programa para computador que concentra um conjunto de ferramentas de gerência pedagógica e administrativa de cursos, destinado a auxiliar educadores a criar e desenvolver cursos *on-line*. Por ser modular, permite a criação e adição de *plugins*, bem como a integração de aplicativos externos para obter funcionalidades específicas. Além disso, é um *software* de fonte aberta (*Open Source Software*), o que significa que é permitido instalar, usar, modificar e mesmo distribuir o programa (nos termos da GNU General Public Licence). Pode ser usado, sem modificações, em outros sistemas que suportem PHP, tais como Unix, Linux, Windows, Mac OS, entre outros, e atualmente, está disponível em mais de 120 (cento e vinte) idiomas.

O planejamento das atividades a serem desenvolvidas com os atores do Grupo Focal no AVA Moodle envolveu a definição das proposições de interação com o AVA e com os demais participantes, bem como a aplicação de mecânicas de gamificação que os permitissem vivenciar o que era discutido teoricamente nos encontros, de modo a instrumentalizá-los para quando chegasse o momento de contribuir no desenvolvimento da solução tecnológica que viria a ser o produto técnico e tecnológico. Fava (2016) defende a gamificação como ambiente de oportunidades, ao conceber que o *game design* pode ser apreendido de forma mais ampla, como uma prática sistêmica, para além de um processo limitado que premia comportamentos através da aplicação de elementos dos jogos.

Essa abordagem dialoga com o conceito de estado de Flow (Csikszentmihalyi, 1990), segundo o qual

para atingir o Flow é preciso provocar maior foco e concentração, estimular a sensação de êxtase, permitir clareza e dar *feedback*, incitar o uso de suas habilidades, propiciar crescimento, provocar perda da sensação do tempo e gerar motivação intrínseca (Diana *et al.*, 2014, p. 66).

Diante disso, encarar o desafio de criar estratégias gamificadas para o atendimento pedagógico desenvolvido com discentes do EMI requer análise e aprofundamento teórico-metodológico, evitando incorrer em erros, tais como reduzir o ato de jogar a uma experiência de estímulo-resposta, em vez de exigir uma variedade de habilidades e questionar a

experiência do jogador a partir de narrativas complexas, conforme defende Bogost (2011), corroborado por Alves *et al.* (2014) ao afirmarem que

A inovação deve ser compreendida como uma rede colaborativa dinâmica onde professores e alunos constroem trilhas diferenciadas para aprender de forma lúdica, sem uma preocupação apenas em ranquear os alunos por médias e desempenhos quantitativos (Alves *et al.*, 2014, p. 94).

Nessa perspectiva, o planejamento das atividades do Grupo Focal no AVA Moodle seguiu o roteiro dos encontros síncronos, também sendo organizado em 3 (três) fases complementares, mantendo os mesmos títulos utilizados nos encontros do GF. Portanto, as discussões foram iniciadas a partir das vivências relacionadas ao atendimento pedagógico, evoluindo até alcançar a proposta de gamificação, buscando estabelecer o vínculo entre ambas as categorias. Desse modo, o conteúdo disponibilizado no AVA funcionou como suporte assíncrono³⁵ para o grupo de foco, propiciando o acesso a qualquer momento, para contribuições e consultas, independente da presença dos demais atores ao mesmo tempo.

Na primeira fase foi disponibilizado o recurso Fórum, intitulado “Estratégias para o Atendimento Pedagógico”, cujo objetivo envolveu compartilhar as estratégias, materiais e instrumentos utilizados pelas equipes pedagógicas para realização do AP em seus respectivos *campi*, conforme ilustrado pela Figura 18, a seguir. O fórum foi complementar às discussões ocorridas no 1º Encontro do GF e favoreceu o compartilhamento de estratégias e materiais de trabalho utilizados pelas equipes, embora tenha havido menos interação do que o esperado, o que será melhor detalhado no decorrer desta seção.

Figura 18: Tela do fórum “Estratégias para o Atendimento Pedagógico” no espaço do Grupo Focal no AVA Moodle

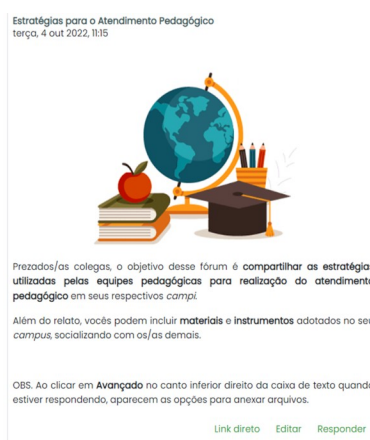


Figura 18: Tela do fórum “Estratégias para o Atendimento Pedagógico”
Fonte: AVA Moodle do IF Baiano (ambiente de produção)

³⁵ A comunicação assíncrona não acontece em tempo real, ou seja, o emissor envia a mensagem e o receptor pode acessá-la e respondê-la quando desejar. A vantagem desse formato se refere à adequação à disponibilidade dos participantes, uma vez que o sistema registra as mensagens e as exibe a qualquer tempo.

Além do fórum, também foi adicionado um repositório através do recurso pasta contendo arquivos que tratavam do tema da gamificação, para aprofundamento voluntário, como suporte às atividades de formação relacionadas à gamificação desenvolvidas com o grupo. Esse repositório foi denominado “Biblioteca – Gamificação” e ficou disponível para acesso voluntário, sem representar requisito para concluir as fases propostas. A Figura 19 ilustra o conteúdo disponibilizado através desse recurso.

Figura 19: Tela com o conteúdo da pasta “Biblioteca – Gamificação” no espaço do Grupo Focal no AVA Moodle



Figura 19: Tela com o conteúdo da pasta “Biblioteca – Gamificação” no espaço do Grupo Focal no AVA Moodle
Fonte: AVA Moodle do IF Baiano (ambiente de produção)

Como ainda não havia a disponibilidade dos *plugins* que oportunizaram o desenvolvimento da Trilha Pedagógica, o espaço do GF no AVA Moodle serviu de primeira imersão no contexto do produto que se desejava produzir. Nesse sentido, em não havendo possibilidade de aprofundar na aplicação das técnicas de gamificação nessa etapa da pesquisa, foi definido, além da utilização do formato Grid para dispor as fases, que o recurso de gamificação a ser utilizado seriam os emblemas, enquanto premiação por concluir determinada tarefa ou conjunto de atividades, de acordo com critérios pré estabelecidos. Foram criados 5 (cinco) emblemas para obtenção pelos atores do grupo de foco:

i. Chave do Tesouro: obtido ao concluir a Fase 1, cujos requisitos foram:

- Acesso à página “Comece por aqui”, que continha informações sobre o conceito de Grupo Focal e as etapas previstas no cronograma;
- Acesso e envio de resposta ao fórum “Estratégias para o Atendimento Pedagógico”, com informações sobre o *campus* em que o(a) servidor(a) atuava (referente ao 1º e 2º encontro do Grupo Focal);

- Acesso à URL “Questionário de Pesquisa: discentes do Ensino Médio Integrado”, para coleta dos dados referentes aos discentes (Questionário III);
- Acesso à URL “TCLE – Pais ou responsáveis (Autorização do/a menor)”, complementar ao Questionário III.

ii. Coruja do Saber: obtido ao concluir a Fase 2, tendo como requisitos:

- Acesso ao arquivo “Texto-base: Gamificação – potencialidades e limitações”, sobre o qual ocorreram as discussões do 3º Encontro do Grupo Focal;
- Envio de arquivo com sugestões de atividades gamificadas através do recurso tarefa, denominado “Envio: Estratégias gamificadas para o Atendimento Pedagógico” (referente ao 4º encontro do Grupo Focal).

iii. Sua avaliação importa: obtido ao concluir a Fase 3, cujo requisito foi:

- Acesso à URL “Questionário II: Equipes Pedagógicas”, aplicado após a realização do 4º Encontro do Grupo Focal e encerramento das atividades do grupo.

iv. Colaborador/a Nota 10: obtido ao realizar as duas inserções de atividades no AVA, tendo como requisitos:

- Postagem no fórum “Estratégias para o Atendimento Pedagógico”;
- Envio de arquivo na tarefa “Envio: Estratégias gamificadas para o Atendimento Pedagógico”.

v. Mestre do Grupo Focal: obtido ao conquistar todos os emblemas anteriores.

A Figura 20 contém as imagens representativas dos emblemas disponibilizados durante as atividades do Grupo Focal no AVA Moodle.

Figura 20: Emblemas utilizados nas atividades do Grupo Focal no AVA Moodle



Figura 20: Emblemas utilizados nas atividades do Grupo Focal no AVA Moodle
Elaboração: a autora.

A experiência inicial com o GF no AVA Moodle serviu para observar a familiaridade que os representantes das equipes pedagógicas possuíam com o sistema e a navegação no ambiente virtual, uma vez que a proposta do produto tinha o AVA como primeira opção de plataforma, por ser institucional e atender aos requisitos de segurança necessários. Nesse aspecto, os registros do AVA mostraram baixa interação entre os participantes nas primeiras semanas, havendo dois picos mais relevantes de acessos após o 2º e o 4º encontro, conforme representado pelo Gráfico 31, o que corresponde às solicitações da pesquisadora nos encontros síncros para que visitassem o AVA e participassem das atividades propostas, o que geraria os emblemas. No gráfico, a linha de cor roxa representa os acessos da pesquisadora, configurada no AVA com perfil de Coordenadora de Curso, e a linha de cor laranja representa os acessos dos participantes. Em vermelho, é mostrado o total de acessos.

Gráfico 31: Registro da interação dos participantes no AVA Moodle durante o Grupo Focal

GF-GAP – Toda atividade (todos os papéis)

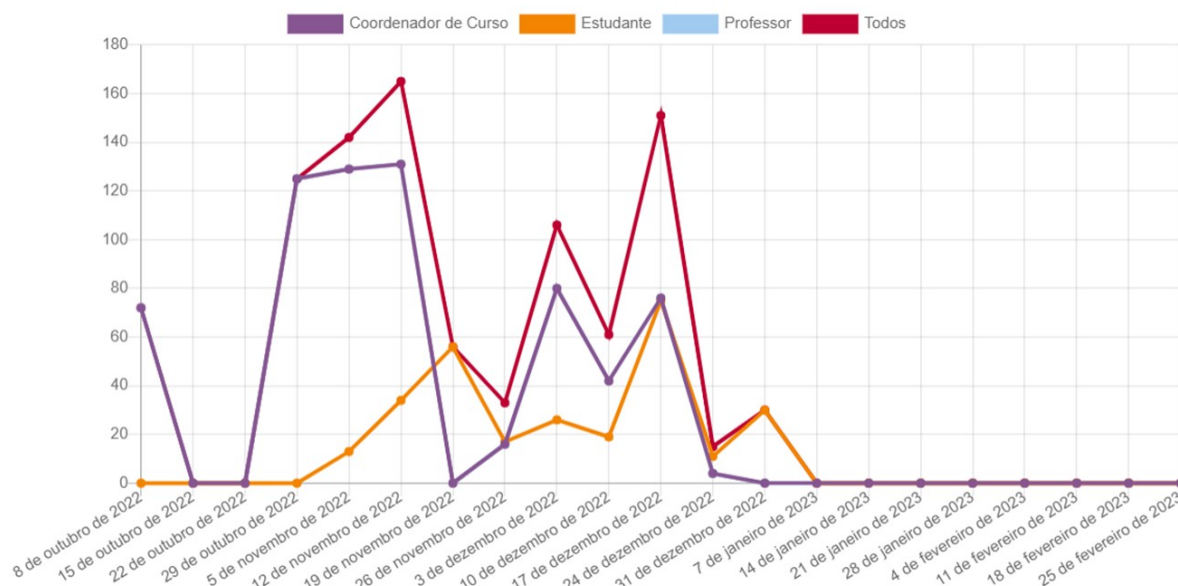


Gráfico 31: Registro da interação dos participantes no AVA Moodle durante o Grupo Focal
 Fonte: Página de relatório do Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle – IF Baiano
 (<https://moodle.ifbaiano.edu.br/moodle/report/stats/index.php>)

A página do Grupo Focal no AVA Moodle do IF Baiano ficou disponível para acesso dos representantes das equipes pedagógicas no período de 05 de novembro a 31 de dezembro de 2022, e contou com o acesso de 54% dos atores pertencentes a esse grupo. Conforme pode ser observado no gráfico acima, os picos de interação ocorreram nos dias 19 de novembro e 17 de dezembro de 2022, período relacionado ao 3º e 4º encontro síncrono. No entanto, apenas um emblema foi emitido por dois participantes que cumpriram a condição de acessar o Questionário II via AVA, permitindo o registro da ação pelo sistema e a consequente emissão do emblema.

Os participantes mais assíduos nas atividades do GF afirmaram não ter encontrado dificuldades em utilizar a plataforma, conforme destacou PED 02 ao avaliar sua experiência: “O Moodle, eu não vejo dificuldade. Eu vou dizer, sinceramente, eu não vejo dificuldade nenhuma em interagir, não, viu? É... eu acho bem intuitivo. É bem tranquilo, não é? O acesso e (...) a interação com o Moodle” (PED 02, no Grupo Focal). Para PED 03, igualmente assídua e participativa no GF, a experiência também foi positiva, o que pode ser comprovado quando ela afirmou “Já testei e não tive dificuldades” (PED 03, no Grupo Focal).

No entanto, ao analisar as interações no fórum, foi observado baixo número de acessos nas primeiras semanas, o que pode ser explicado pelas dificuldades de acesso ao AVA, uma vez que os requisitos de autenticação para realizar o *login* não eram atendidos, além da

pouca familiaridade devido ao baixo uso pelo público não docente. Também foi notório o baixo número de pessoas que efetivamente contribuíram com postagens no fórum, bem como a baixa interatividade, havendo apenas resposta única ao tópico principal e tréplica apenas se houvesse questionamento ou pedido por parte da pesquisadora.

Outra dificuldade se referiu ao envio da sugestão de atividade gamificada a ser aplicada ao atendimento pedagógico, proposto na Fase 2, que não foi realizado por nenhuma equipe no prazo estipulado (até a realização do 4º e último encontro do GF) nem depois. Esse fato contribuiu como elemento de análise, tendo em vista a obtenção de conhecimentos necessários sobre gamificação pelas equipes, assim como a disponibilidade de tempo dentro da rotina que vivenciaram, para se reunir e pensar em uma sugestão que pudesse compor o desenho do produto em desenvolvimento naquele momento. Essas análises subsidiaram a construção de soluções que não viessem a prejudicar a viabilidade da proposta de manter o AVA Moodle como plataforma para o produto, contribuindo para a decisão de aproveitar o máximo possível as estratégias já utilizadas no trabalho de atendimento pedagógico e que dão resultados positivos.

O último aspecto de aprendizagem a partir da experiência com o AVA Moodle no GF se relacionou à estratégia adotada para a emissão dos emblemas nesse primeiro momento. Como se tratava de um grupo composto por adultos, foi utilizada a técnica da escassez, numa lógica de obtenção de emblemas que partiu do complexo para o simples, ou seja, havia mais critérios para obtenção do primeiro emblema e esse número iria reduzindo com os seguintes até o penúltimo, que só teve uma condição. Nesse sentido, foi observado que os participantes tiveram dificuldade em reconhecer e localizar os emblemas, uma vez que o sistema utiliza notificações pouco chamativas: apenas um pequeno ponto de notificação sobre o ícone de sino no alto da página, exibindo um algarismo arábico dentro de um círculo vermelho, conforme ilustrado pela Figura 21, abaixo.

Figura 21: Localização do ícone de notificações do AVA Moodle

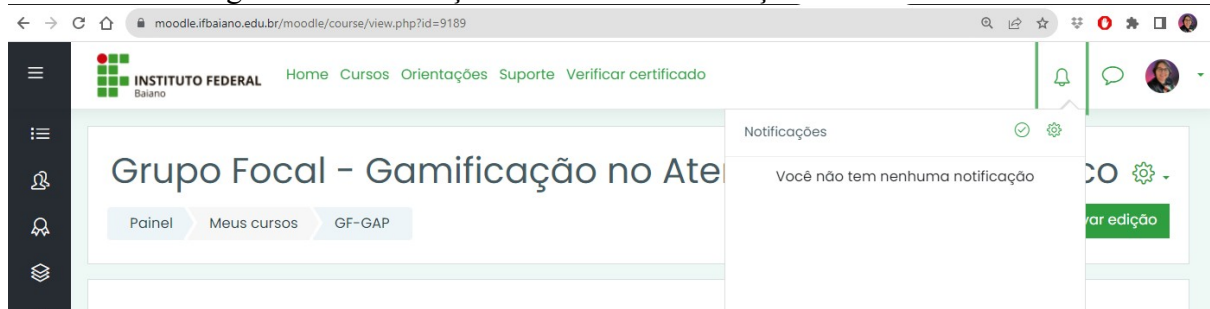


Figura 21: Localização do ícone de notificações do AVA Moodle

Fonte: Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle – IF Baiano (ambiente de produção)

No Questionário II, foi solicitado aos/às participantes que informasse o/s emblema/s obtido/s) após sua interação com as atividades programadas na experiência do Grupo Focal no AVA Moodle, os quais eram obtidos à medida que as condições previamente definidas fossem atendidas, independente da ordem de conclusão da atividade. No Gráfico 32, é possível observar as respostas fornecidas pelos/as participantes. Como pode ser observado nas respostas, houve baixa percepção por parte dos atores do GF no que se refere aos emblemas conquistados no AVA, sendo que apenas 3 (três) pessoas reportaram ter alcançado essa conquista.

Gráfico 32: Obtenção de emblemas do Grupo Focal no AVA Moodle, segundo participantes

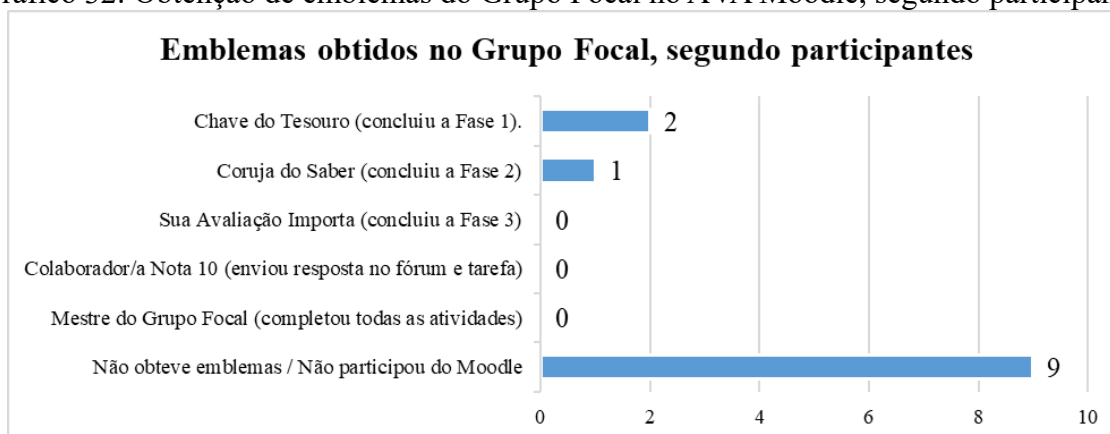


Gráfico 32: Obtenção de emblemas do Grupo Focal no AVA Moodle, segundo participantes
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa II (equipes pedagógicas)

No entanto, a consulta à seção de emblemas no AVA Moodle mostrou resultados diferentes dos que foram informados pelos participantes no Questionário II, conforme pode ser observado no Quadro 17, a seguir. Algumas circunstâncias podem explicar o equívoco dos participantes ao preencher o questionário com informações sobre emblemas que não foram emitidos: a confusão sobre ter participado do encontro síncrono referente às Fases 1 e 2 do GF e as mesmas fases terem se repetido no AVA, assim como a pouca familiaridade com esse recurso dos emblemas em oportunidades anteriores. Outra hipótese que ajuda a explicar esse equívoco se relaciona à dificuldade em visualizar a notificação da plataforma assim que o emblema é gerado, conforme explicado anteriormente.

Quadro 17: Emblemas do Grupo Focal emitidos no AVA Moodle

Emblema	Título	Número de emissões no AVA
	Chave do Tesouro	0
	Coruja do Saber	0
	Sua avaliação importa	2
	Colaborador/a Nota 10	0
	Mestre do Grupo Focal	0

Quadro 17: Emblemas do Grupo Focal emitidos no AVA Moodle
 Fonte: Seção de emblemas no AVA Moodle

Essa disparidade entre a percepção dos/as participantes e o que realmente ocorreu sinalizaram para a necessidade de redução dos requisitos para obtenção dos primeiros emblemas, bem como de uma comunicação mais visual no que se refere às informações necessárias ao cumprimento das condições necessárias à obtenção dessas conquistas, uma vez que os emblemas não foram propositalmente mostrados e descritos nos encontros síncronos do Grupo Focal, no intuito de gerar curiosidade e surpresa nos participantes, de modo a motivar o acesso ao AVA e o cumprimento das condições para obtenção, o que acabou se mostrando uma estratégia pouco eficaz com esse grupo de pessoas.

Uma alternativa para resolver essa questão na versão final do produto técnico e tecnológico foi o ajuste para dar aumento gradativo nas condições para emissão de emblemas, seguindo a lógica dos níveis de dificuldade, em consonância com a ideia de fluxo proposta pela teoria do Flow (Csikszentmihalyi, 1990), bem como a utilização da mecânica de integração (Zichermann; Cunningham, 2011), no sentido de cativar e encorajar o participante a continuar coletando novos emblemas à medida que avança nos níveis de dificuldade propostos pelo ambiente com o qual interage.

O resultado dessa mudança na perspectiva na emissão dos emblemas, partindo do fácil para o complexo, como lição aprendida na experiência com o Grupo Focal, será apresentada e discutida nas próximas seções, que tratam da construção e validação do produto técnico e tecnológico.

5.2 Construção colaborativa do produto técnico e tecnológico

A experiência com o AVA Moodle foi muito significativa para subsidiar as escolhas das melhores estratégias a serem adotadas na construção da versão final do produto técnico e tecnológico. Além da observação das interações dos/as participantes com a plataforma e seus recursos, esse primeiro contato auxiliou na avaliação do protótipo inicial, readequando a proposta, de modo a tornar o resultado mais adequado ao contexto em que será utilizado. Também a troca de experiências e materiais de trabalho nos encontros e no AVA foram determinantes para a escolha do caminho metodológico a ser seguido na elaboração do produto e, mesmo que as equipes não tenham sugerido atividades que poderiam ser gamificadas na composição da versão final, os instrumentos compartilhados permitiram a composição do que veio a se tornar o resultado aqui apresentado.

No quarto e último encontro do Grupo Focal, realizado no dia 12/12/2022, com a participação de cinco dos treze servidores que responderam ao Questionário I, o que correspondeu à representação de quatro dos dez *campi* participantes da pesquisa, foi apresentado e colocado para apreciação o protótipo do produto. O quarto encontro finalizou a Fase 2, que buscou relacionar os conceitos e mecânicas de gamificação com o Atendimento Pedagógico, trabalhando com as ideias geradoras do protótipo do produto, a partir do tema “Gamificando o Atendimento Pedagógico”.

Neste encontro também foi trabalhada a Fase 3, mais curta que as anteriores, tratando do tema “Avaliação do Grupo Focal”, no intuito de coletar informações sobre a influência dos temas trabalhados no grupo para a análise e reflexão sobre o trabalho de atendimento pedagógico realizado pelos profissionais do IF Baiano, bem como as possíveis contribuições que o tema da gamificação pode trazer, na busca por melhorias e inovações neste trabalho realizando junto aos discentes do Ensino Médio Integrado.

Como se tratava do último encontro, foram apresentados os emblemas que poderiam ser obtidos pelos/as participantes à medida que interagiam com a página do Grupo Focal no AVA Moodle e cumpriam as condições pré estabelecidas, o que poderia funcionar como motivador para que buscassem consegui-los, uma vez que os prazos para finalização das atividades no AVA foram ampliados até o final do mês em curso.

Neste encontro também deveria ser apresentada a proposição de uma estratégia gamificada a ser aplicada ao atendimento pedagógico, o que não foi possível, uma vez que os participantes informaram não terem realizado a tarefa proposta. Diante da ausência de

propostas mais estruturadas, foi aberto o debate sobre o assunto e o participante PED 02 retomou a sugestão já mencionada nos encontros anteriores, propondo uma “estratégia através de recompensa”, inicialmente voltada ao comparecimento dos discentes ao atendimento pedagógico, porém sem detalhar se seria adotada a distribuição de uma recompensa por atividade realizada ou por bloco de atividades, como no caso dos emblemas utilizados na página do Grupo Focal no AVA Moodle. A participante TAE 07 complementou trazendo a ideia de implementar fases e de utilizar os dados no Conselho de Classe, conforme sugerido pela pesquisadora, e reiterou: “Talvez seria esse estímulo junto ao estudante, pra ele fazer essas fases, essas etapas. Eu acho que é possível, sim” (TAE 07).

No intuito de contribuir com o debate, provocando a reflexão dos participantes, a pesquisadora falou sobre o protótipo do produto técnico e tecnológico, evidenciando que levou essa sugestão em consideração e explicando a proposta de criar um bônus, como um selo com a mesma função do emblema, a ser levado ao Conselho de Classe, como referência da participação do estudante e realização das atividades propostas, facilitando a visualização e análise por parte dos docentes. Fez referência aos docentes que utilizam de brindes, como chocolates, para presentear os estudantes que conseguem os melhores resultados nas atividades avaliativas e questionou se seria uma estratégia interessante e adequada no contexto do atendimento pedagógico.

Dada a ausência de novas propostas por parte dos participantes, foi realizada a apresentação do protótipo de produto técnico e tecnológico, detalhando as fases, atividades, duração, métricas e sugestão de mecânicas de gamificação a serem aplicadas. A Figura 22 mostra a ideia original para o protótipo de estratégia gamificada a ser integrada ao atendimento pedagógico.

Figura 22: Protótipo do produto apresentado para apreciação do Grupo Focal – Fases

PROTÓTIPO DO PRODUTO EDUCACIONAL – FASES																																																											
FASE 1	FASE 2	FASE 3	FASE 4																																																								
Ambientação (mês 1)	Intervenção I (mês 2)	Intervenção II (mês 3)	“Finalização” (mês 4)																																																								
<table border="1"> <thead> <tr> <th>ATIVIDADES</th> <th>MÉTRICA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Acesso ao AVA Moodle</td> <td>Log</td> </tr> <tr> <td>Vídeo de boas vindas</td> <td>Check-box</td> </tr> <tr> <td>Slides: Dicas para estudar melhor</td> <td>Check-box</td> </tr> <tr> <td>Fórum: planejamento de estudos</td> <td>Resposta</td> </tr> <tr> <td>Arquivo: rotina de estudos</td> <td>Download</td> </tr> <tr> <td>Autoavaliação I</td> <td>Envio</td> </tr> </tbody> </table>	ATIVIDADES	MÉTRICA	Acesso ao AVA Moodle	Log	Vídeo de boas vindas	Check-box	Slides: Dicas para estudar melhor	Check-box	Fórum: planejamento de estudos	Resposta	Arquivo: rotina de estudos	Download	Autoavaliação I	Envio	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ATIVIDADES</th> <th>MÉTRICA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Slides: Técnicas de Estudo</td> <td>Check-box</td> </tr> <tr> <td>Fórum: planejamento de estudos</td> <td>Resposta</td> </tr> <tr> <td>Arquivo: rotina de estudos</td> <td>Download</td> </tr> <tr> <td>Atividade a definir</td> <td>A definir</td> </tr> <tr> <td>Atividade a definir</td> <td>A definir</td> </tr> <tr> <td>Autoavaliação II</td> <td>Envio</td> </tr> </tbody> </table>	ATIVIDADES	MÉTRICA	Slides: Técnicas de Estudo	Check-box	Fórum: planejamento de estudos	Resposta	Arquivo: rotina de estudos	Download	Atividade a definir	A definir	Atividade a definir	A definir	Autoavaliação II	Envio	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ATIVIDADES</th> <th>MÉTRICA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Slide ou texto</td> <td>Check-box</td> </tr> <tr> <td>Fórum: planejamento de estudos</td> <td>Resposta</td> </tr> <tr> <td>Arquivo: rotina de estudos</td> <td>Download</td> </tr> <tr> <td>Atividade a definir</td> <td>A definir</td> </tr> <tr> <td>Atividade a definir</td> <td>A definir</td> </tr> <tr> <td>Autoavaliação III</td> <td>Envio</td> </tr> </tbody> </table>	ATIVIDADES	MÉTRICA	Slide ou texto	Check-box	Fórum: planejamento de estudos	Resposta	Arquivo: rotina de estudos	Download	Atividade a definir	A definir	Atividade a definir	A definir	Autoavaliação III	Envio	<table border="1"> <thead> <tr> <th>ATIVIDADES</th> <th>MÉTRICA</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Slide ou texto</td> <td>Check-box</td> </tr> <tr> <td>Fórum: planejamento de estudos</td> <td>Resposta</td> </tr> <tr> <td>Arquivo: rotina de estudos</td> <td>Download</td> </tr> <tr> <td>Atividade a definir</td> <td>A definir</td> </tr> <tr> <td>Atividade a definir</td> <td>A definir</td> </tr> <tr> <td>Autoavaliação IV</td> <td>Envio</td> </tr> </tbody> </table>	ATIVIDADES	MÉTRICA	Slide ou texto	Check-box	Fórum: planejamento de estudos	Resposta	Arquivo: rotina de estudos	Download	Atividade a definir	A definir	Atividade a definir	A definir	Autoavaliação IV	Envio
ATIVIDADES	MÉTRICA																																																										
Acesso ao AVA Moodle	Log																																																										
Vídeo de boas vindas	Check-box																																																										
Slides: Dicas para estudar melhor	Check-box																																																										
Fórum: planejamento de estudos	Resposta																																																										
Arquivo: rotina de estudos	Download																																																										
Autoavaliação I	Envio																																																										
ATIVIDADES	MÉTRICA																																																										
Slides: Técnicas de Estudo	Check-box																																																										
Fórum: planejamento de estudos	Resposta																																																										
Arquivo: rotina de estudos	Download																																																										
Atividade a definir	A definir																																																										
Atividade a definir	A definir																																																										
Autoavaliação II	Envio																																																										
ATIVIDADES	MÉTRICA																																																										
Slide ou texto	Check-box																																																										
Fórum: planejamento de estudos	Resposta																																																										
Arquivo: rotina de estudos	Download																																																										
Atividade a definir	A definir																																																										
Atividade a definir	A definir																																																										
Autoavaliação III	Envio																																																										
ATIVIDADES	MÉTRICA																																																										
Slide ou texto	Check-box																																																										
Fórum: planejamento de estudos	Resposta																																																										
Arquivo: rotina de estudos	Download																																																										
Atividade a definir	A definir																																																										
Atividade a definir	A definir																																																										
Autoavaliação IV	Envio																																																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>EMBLEMAS</th> <th>QTDE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Boas vindas</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Por dentro do atendimento</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Rotina organizada</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>Autoavaliação I</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>TOTAL DA FASE</td> <td>4</td> </tr> <tr> <td>Requisito mínimo</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	EMBLEMAS	QTDE	Boas vindas	1	Por dentro do atendimento	1	Rotina organizada	1	Autoavaliação I	1	TOTAL DA FASE	4	Requisito mínimo	3	<table border="1"> <thead> <tr> <th>EMBLEMAS</th> <th>QTDE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Rotina organizada</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>A definir</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>A definir</td> <td>y</td> </tr> <tr> <td>Autoavaliação II</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>TOTAL DA FASE</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Requisito mínimo</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	EMBLEMAS	QTDE	Rotina organizada	1	A definir	x	A definir	y	Autoavaliação II	1	TOTAL DA FASE	2	Requisito mínimo	3	<table border="1"> <thead> <tr> <th>EMBLEMAS</th> <th>QTDE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Rotina organizada</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>A definir</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>A definir</td> <td>y</td> </tr> <tr> <td>Autoavaliação III</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>TOTAL DA FASE</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Requisito mínimo</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	EMBLEMAS	QTDE	Rotina organizada	1	A definir	x	A definir	y	Autoavaliação III	1	TOTAL DA FASE	2	Requisito mínimo	3	<table border="1"> <thead> <tr> <th>EMBLEMAS</th> <th>QTDE</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Rotina organizada</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>A definir</td> <td>x</td> </tr> <tr> <td>A definir</td> <td>y</td> </tr> <tr> <td>Autoavaliação IV</td> <td>1</td> </tr> <tr> <td>TOTAL DA FASE</td> <td>2</td> </tr> <tr> <td>Requisito mínimo</td> <td>3</td> </tr> </tbody> </table>	EMBLEMAS	QTDE	Rotina organizada	1	A definir	x	A definir	y	Autoavaliação IV	1	TOTAL DA FASE	2	Requisito mínimo	3
EMBLEMAS	QTDE																																																										
Boas vindas	1																																																										
Por dentro do atendimento	1																																																										
Rotina organizada	1																																																										
Autoavaliação I	1																																																										
TOTAL DA FASE	4																																																										
Requisito mínimo	3																																																										
EMBLEMAS	QTDE																																																										
Rotina organizada	1																																																										
A definir	x																																																										
A definir	y																																																										
Autoavaliação II	1																																																										
TOTAL DA FASE	2																																																										
Requisito mínimo	3																																																										
EMBLEMAS	QTDE																																																										
Rotina organizada	1																																																										
A definir	x																																																										
A definir	y																																																										
Autoavaliação III	1																																																										
TOTAL DA FASE	2																																																										
Requisito mínimo	3																																																										
EMBLEMAS	QTDE																																																										
Rotina organizada	1																																																										
A definir	x																																																										
A definir	y																																																										
Autoavaliação IV	1																																																										
TOTAL DA FASE	2																																																										
Requisito mínimo	3																																																										
<table border="1"> <thead> <tr> <th>MECÂNICA</th> <th>ITENS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Integração</td> <td>Barra de progresso</td> </tr> <tr> <td>Pontos</td> <td>Barra de progresso</td> </tr> <tr> <td>Coleta</td> <td>Emblemas</td> </tr> <tr> <td>Missões</td> <td>Respostas e envios</td> </tr> </tbody> </table>	MECÂNICA	ITENS	Integração	Barra de progresso	Pontos	Barra de progresso	Coleta	Emblemas	Missões	Respostas e envios	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MECÂNICA</th> <th>ITENS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pontos</td> <td>Barra de progresso</td> </tr> <tr> <td>Coleta</td> <td>Emblemas</td> </tr> <tr> <td>Missões</td> <td>Respostas e envios</td> </tr> <tr> <td>Níveis</td> <td>A definir</td> </tr> </tbody> </table>	MECÂNICA	ITENS	Pontos	Barra de progresso	Coleta	Emblemas	Missões	Respostas e envios	Níveis	A definir	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MECÂNICA</th> <th>ITENS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pontos</td> <td>Barra de progresso</td> </tr> <tr> <td>Coleta</td> <td>Emblemas</td> </tr> <tr> <td>Missões</td> <td>Respostas e envios</td> </tr> <tr> <td>Níveis</td> <td>A definir</td> </tr> </tbody> </table>	MECÂNICA	ITENS	Pontos	Barra de progresso	Coleta	Emblemas	Missões	Respostas e envios	Níveis	A definir	<table border="1"> <thead> <tr> <th>MECÂNICA</th> <th>ITENS</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Pontos</td> <td>Barra de progresso</td> </tr> <tr> <td>Coleta</td> <td>Emblemas</td> </tr> <tr> <td>Missões</td> <td>Respostas e envios</td> </tr> <tr> <td>Níveis</td> <td>A definir</td> </tr> </tbody> </table>	MECÂNICA	ITENS	Pontos	Barra de progresso	Coleta	Emblemas	Missões	Respostas e envios	Níveis	A definir																
MECÂNICA	ITENS																																																										
Integração	Barra de progresso																																																										
Pontos	Barra de progresso																																																										
Coleta	Emblemas																																																										
Missões	Respostas e envios																																																										
MECÂNICA	ITENS																																																										
Pontos	Barra de progresso																																																										
Coleta	Emblemas																																																										
Missões	Respostas e envios																																																										
Níveis	A definir																																																										
MECÂNICA	ITENS																																																										
Pontos	Barra de progresso																																																										
Coleta	Emblemas																																																										
Missões	Respostas e envios																																																										
Níveis	A definir																																																										
MECÂNICA	ITENS																																																										
Pontos	Barra de progresso																																																										
Coleta	Emblemas																																																										
Missões	Respostas e envios																																																										
Níveis	A definir																																																										

Obs. Definir se haverá emblema ou outra métrica para o **Atendimento Individual** com o/a docente.

Figura 22: Protótipo do produto apresentado para apreciação do Grupo Focal – Fases
Elaboração: a autora

A ideia original continha a distribuição das atividades do atendimento pedagógico em fases com periodicidade mensal, tendo em vista a organização das unidades didáticas do IF Baiano em semestres acadêmicos, bem como a atribuição de métricas para acompanhamento de sua realização por parte dos/as discentes. Para cada fase, foram propostas atividades relacionadas ao trabalho já realizado pelas equipes, incluindo orientações sobre planejamento e técnicas de estudos, organização da rotina pessoal e escolar, além de uma auto avaliação ao final de cada fase, o que foi aprovado pelo grupo focal e implementado na versão final do produto. No que se refere aos emblemas, foi aprovado e mantido o requisito mínimo de atividades a serem feitas em cada fase, mas a quantidade de emblemas foi alterada, reduzindo o número inicial para 6 (seis), os quais serão apresentados na próxima seção. No protótipo apresentado ao GF também havia a indicação das mecânicas de gamificação que poderiam ser adotadas e os itens aos quais se referiam, de modo a facilitar a compreensão dos/as participantes sobre a aplicação dos conceitos estudados nos encontros anteriores.

Em complemento ao desenho geral do produto também foi apresentada aos/às participantes uma proposta de acompanhamento do desempenho discente a partir de metas (Figura 23), a qual era composta pela descrição das metas almejadas para cada fase, seguida pelo indicador de cumprimento da meta, com indicação do requisito mínimo e do valor

desejável, tendo em vista a participação nas ações do atendimento pedagógico. Essa segunda parte do protótipo ensinaria um acompanhamento manual por parte das equipes, em parceria com os docentes, e não foi empregada na versão final do produto, que manteve o foco nas ferramentas digitais disponíveis no AVA Moodle.

Figura 23: Protótipo do produto apresentado para apreciação do Grupo Focal – Metas

PROTÓTIPO DO PRODUTO EDUCACIONAL – METAS			
FASE 1			
Meta	Indicador	Requisito mínimo	Desejável
Aumentar a frequência global na série em curso	% de frequência global	75%	85%
Frequentar os Atendimento Pedagógicos (AP)	Nº de encontros frequentados	1 AP por mês	50% dos AP
Frequentar os Atendimento Individuais (AI)	Nº de encontros frequentados	50% dos AI	100% dos AI
Realizar as atividades da Fase 1 no AVA	Log e nº de atividades feitas no AVA	Acesso + 2 atividades	Acesso + 3 atividades
Entregar as atividades escolares no prazo	Nº de atividades entregues no prazo	60% entregues no prazo	100% entregues no prazo
Estudar para todas as avaliações com antecedência	Nº de estudos realizados no mês	80% das avaliações	100% das avaliações
FASE 2			
Meta	Indicador	Requisito mínimo	Desejável
Aumentar a frequência global na série em curso	% de frequência global	75%	85%
Frequentar os Atendimento Pedagógicos (AP)	Nº de encontros frequentados	1 AP por mês	50% dos AP
Frequentar os Atendimento Individuais (AI)	Nº de encontros frequentados	50% dos AI	100% dos AI
Realizar as atividades da Fase 2 no AVA	Log e nº de atividades feitas no AVA	Acesso + 2 atividades	Acesso + 3 atividades
Entregar as atividades escolares no prazo	Nº de atividades entregues no prazo	60% entregues no prazo	100% entregues no prazo
Estudar para todas as avaliações com antecedência	Nº de estudos realizados no mês	80% das avaliações	100% das avaliações
Obter nota superior a 60% nas avaliações realizadas	Nota das avaliações realizadas	60% do total da avaliação	80% do total da avaliação
A definir	A definir	A definir	A definir
A definir	A definir	A definir	A definir
A definir	A definir	A definir	A definir
FASE 3			
Meta	Indicador	Requisito mínimo	Desejável
Aumentar a frequência global na série em curso	% de frequência global	75%	85%
Frequentar os Atendimento Pedagógicos (AP)	Nº de encontros frequentados	1 AP por mês	50% dos AP
Frequentar os Atendimento Individuais (AI)	Nº de encontros frequentados	50% dos AI	100% dos AI
Realizar as atividades da Fase 3 no AVA	Log e nº de atividades feitas no AVA	Acesso + 2 atividades	Acesso + 3 atividades
Entregar as atividades escolares no prazo	Nº de atividades entregues no prazo	60% entregues no prazo	100% entregues no prazo
Estudar para todas as avaliações com antecedência	Nº de estudos realizados no mês	80% das avaliações	100% das avaliações
Obter nota superior a 60% nas avaliações realizadas	Nota das avaliações realizadas	60% do total da avaliação	80% do total da avaliação
Realizar menos que 5 Rec. Paralelas (RP) no semestre	Nº de RP realizadas no semestre	Realizar até 5 RP	Realizar entre 0 e 3 RP
A definir	A definir	A definir	A definir
A definir	A definir	A definir	A definir
FASE 4			
Meta	Indicador	Requisito mínimo	Desejável
Aumentar a frequência global na série em curso	% de frequência global	75%	85%
Frequentar os Atendimento Pedagógicos (AP)	Nº de encontros frequentados	1 AP por mês	50% dos AP
Frequentar os Atendimento Individuais (AI)	Nº de encontros frequentados	50% dos AI	100% dos AI
Realizar as atividades da Fase 3 no AVA	Log e nº de atividades feitas no AVA	Acesso + 2 atividades	Acesso + 3 atividades
Entregar as atividades escolares no prazo	Nº de atividades entregues no prazo	60% entregues no prazo	100% entregues no prazo
Estudar para todas as avaliações com antecedência	Nº de estudos realizados no mês	80% das avaliações	100% das avaliações
Obter nota superior a 60% nas avaliações realizadas	Nota das avaliações realizadas	60% do total da avaliação	80% do total da avaliação
Realizar menos que 5 Rec. Paralelas (RP) no semestre	Nº de RP realizadas no semestre	Realizar até 5 RP	Realizar entre 0 e 3 RP
Realizar menos que 5 Rec. Finais (RF) no período letivo	Nº de RF realizadas no ano letivo	Realizar até 5 RF	Realizar entre 0 e 3 RF
Obter média 6,0 em todos Componentes Curriculares (CC)	Média semestral	6,0 pontos em 80% dos CC	6,0 pontos em 100% dos CC
A definir	A definir	A definir	A definir
A definir	A definir	A definir	A definir
Obs. Caso o/a estudante seja encaminhado/a ao Conselho de Classe Final, as informações sobre o cumprimento de metas poderão ser utilizadas pelas equipes pedagógicas para fundamentar seu parecer.			

Figura 23: Protótipo do produto apresentado para apreciação do Grupo Focal – Metas
Elaboração: a autora

A proposta foi bem recebida pelos participantes presentes: “achei bem interessante e aplicável” (TAE 05), e “a proposta é bacana” (TAE 03). Como sugestões de melhoria, TAE 05 sugeriu utilizar as informações resultantes da aplicação do produto no atendimento aos pais, para além do uso interno, como no caso do Conselho de Classe. E PED 02 sugeriu pensar em vídeo tutorial para orientar os discentes como navegar pela página gamificada do atendimento pedagógico no AVA Moodle e acessar as atividades disponibilizadas. Também é importante

destacar a valorização do AVA Moodle como ferramenta para a qualificação do trabalho de atendimento pedagógico, o qual foi utilizado durante as atividades pedagógicas não presenciais e, depois do retorno, teve o seu uso reduzido aos níveis anteriores. Salientou PED 02:

Eu acho que a gente tem que resgatar também a questão do Moodle. Depois que passou (sic) as atividades on-line, né, as atividades remotas, muitos alunos deixaram o Moodle de lado, né? E eu penso que tem que fazer um trabalho também de resgate desse público pra voltar a utilizar o Moodle, pra diversas finalidades. A gente vê que o Moodle serve 'pra' diversas finalidades, né, principalmente na questão de postagem de materiais, né, de pdf, guias, materiais que o professor também coloca. Então, a gente tem que resgatar, que acho que tanto o professor como o aluno deixou um pouco de lado depois do estudo remoto (PED 02, transcrição do Grupo Focal).

Esse aspecto também foi abordado por TAE 03 e TAE 07, que consideraram desafiador o estímulo ao acesso ao AVA por parte dos discentes. A pesquisadora comentou sobre as funcionalidades do Moodle no sentido das possibilidades para desenvolvimento de atividade gamificadas, o que possui relação com as métricas para mensurar o engajamento, além da relação com a segurança, por se tratar de um sistema institucional. Após comentar as questões trazidas pelos participantes, a pesquisadora projetou a página do Grupo Focal no AVA Moodle, chamando a atenção para os recursos aplicados no sentido da gamificação, com ênfase nos emblemas e nas condições estabelecidas para emissão de cada um. Na oportunidade, também foi mostrado como o sistema registra e gerencia os acessos (*logs*), o que facilitaria o acompanhamento da interação discente com a página do AP.

Uma questão sinalizada pelas equipes se referiu ao uso da tecnologia por parte do público discente, o que envolve desde as condições de acesso à internet fora do *campus* até a familiaridade e acesso ao Moodle. Esse ponto foi levado em consideração e analisado com cautela antes da decisão final por manter a proposta, o que ocorreu após os dados advindos do Questionário de Pesquisa III, no qual foi verificado que os/as discentes do IF Baiano consultados concordaram que a utilização de um sistema digital como o AVA Moodle teria o potencial de auxiliar na organização da rotina após os atendimentos pedagógicos (Cf. Gráfico 30, alínea c, na seção 4.3 do Capítulo 4).

Assim, a contribuição dos atores representantes dos *campi* participantes das atividades do grupo focal foi fundamental para a elaboração do produto técnico e tecnológico, o qual partiu do que as equipes pedagógicas já realizam e que vem trazendo resultados positivos juntos aos/às estudantes, em consonância com o que desejam os/as discentes consultados, a fim de que a solução esteja o mais conectada possível com as demandas do trabalho pedagógico, aproveitando o potencial das mecânicas de gamificação para gerar níveis

elevados de motivação e engajamento no AP, com o compromisso de favorecer a aprendizagem e o cumprimento do itinerário formativo, em última instância. A próxima seção apresenta e detalha o produto resultante desde trabalho colaborativo.

5.3 Trilha Pedagógica gamificada – TriP: Gamificação como estratégia mediadora para o atendimento pedagógico de discentes do EMI

O processo de desenvolvimento do produto técnico e tecnológico ocorreu de forma concomitante ao planejamento e desenvolvimento da pesquisa, de modo articulado e comprometido com os objetivos que nortearam o trabalho e com o referencial teórico que sustentou a proposta. O planejamento do produto envolveu as seguintes etapas:

- **Pesquisa:** levantamento das estratégias, materiais e instrumentos utilizados no AP do IF Baiano, bem como de conceitos e mecânicas de gamificação;
- **Criação:** metáfora da trilha, definição do número de fases e das atividades que as compuseram, edição do material gráfico e pedagógico (arquivos para *download* e acesso dentro do AVA), elaboração e edição dos emblemas;
- **Organização:** distribuição dos elementos na trilha (tutorial, fases e créditos) e das atividades nas fases, desenho geral da aplicação das mecânicas e métricas de gamificação (distribuição dos pontos, delimitação dos níveis, definição dos requisitos para emissão de emblemas).

Após a apreciação do protótipo inicial pelo grupo de foco juntamente à análise dos resultados advindos da aplicação dos instrumentos de coleta de dados, foram feitos ajustes no protótipo, de modo a atender às demandas do atendimento pedagógico realizado pelas equipes do IF Baiano. Nesse movimento, foram feitas escolhas no sentido de assegurar que o produto atendesse às necessidades de técnicos e discentes, e não se tornasse uma proposta extremamente complexa que dificultasse a sua posterior replicação e personalização a partir das demandas específicas de cada unidade da instituição. As etapas do desenvolvimento envolveram:

- Habilidade e configuração dos *plugins* Formato Trilha e Bloco Game no AVA Moodle (ambiente de treinamento);
- Programação das fases na trilha;
- Implementação das atividades nas fases;
- Adição e configuração dos emblemas;

- Configuração do Bloco Game e do Bloco Barra de Progresso;
- Realização de teste piloto com os orientadores e pessoas próximas;
- Elaboração e editoração do Guia de Implementação da TriP – Trilha Pedagógica gamificada;
- Validação por pares (voluntários do Grupo Focal e da Reitoria do IF Baiano).

O primeiro ajuste da proposta original se deu no sentido de aproximar ainda mais o protótipo da realidade das equipes pedagógicas, tomando como referência as respostas aos instrumentos de pesquisa (Questionário I e II), as discussões realizadas no Grupo Focal e as contribuições no fórum do AVA Moodle. Nesse sentido, foram selecionadas para compor a Trilha Pedagógica gamificada – TriP atividades que as equipes já utilizavam em sua rotina de atendimento: o calendário para planejamento da agenda mensal de atividades (Figura 24); a planilha para registro e planejamento da rotina semanal do/a estudante (Figura 25); o *kanban*, utilizado para organização do fluxo de tarefas ao longo de um período (Figura 26); as dicas de técnicas para gestão do tempo e boas práticas ao estudar (Apêndice H9 e H10, respectivamente); e as informações institucionais sobre o Conselho de Classe (Apêndice H11). Como sugestão, também foi adicionada uma atividade de autoavaliação ao final de cada mês, a fim de oportunizar o acesso às reflexões de cada estudante sobre o trabalho vivenciado.

Figura 24: Instrumento para Planejamento da Agenda Mensal

	DOM	SEG	TER	QUA	QUI	SEX	SÁB
1	2	3	4	5	6	7	
8	9	10	11	12	13	14	
15	16	17	18	19	20	21	
22	23	24	25	26	27	28	
29	30	31	Observações:				



Figura 24: Instrumento para Planejamento da Agenda Mensal

Fonte: adaptado do material compartilhado pelas equipes pedagógicas na Plataforma Moodle do IF Baiano

Diagramação: a autora

Esse material pode ser preenchido diretamente no computador ou dispositivo móvel, assim como pode ser disponibilizado impresso para que o estudante preencha e fixe em local de fácil acesso. A versão editável possui a extensão *.pptx e pode ser aberta pelos aplicativos Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress (gratuito) e também pelo Google Docs (gratuito *on-line*).

Figura 25: Instrumento para planejamento da Rotina Semanal


Atendimento Pedagógico ao/à Discente

 Equipe Técnico Pedagógica

IF Baiano *Campus* _____
 Curso: _____ Série: _____ Discente: _____

ROTINA SEMANAL DE ESTUDOS

Horário	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
07h30							
10h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10h30							
12h00	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13h00							
15h00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15h20							
17h20	Retorno / jantar	Retorno / jantar	Retorno / jantar	Retorno / jantar	Retorno / jantar	Retorno / jantar	Retorno / jantar
19h00							
21h30	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso	Descanso

Figura 25: Instrumento para planejamento da Rotina Semanal

Fonte: adaptado do material compartilhado pelas equipes pedagógicas na Plataforma Moodle do IF Baiano
Diagramação: a autora

Esse material também pode ser preenchido diretamente no computador ou dispositivo móvel, assim como pode ser disponibilizado impresso para que o estudante preencha e fixe em local de fácil acesso. A versão editável possui a extensão *.docx e pode ser aberta pelos aplicativos Microsoft Word, LibreOffice Writer e Google Docs.

Figura 26: Tela do fluxo de atividades através do método Kanban



A FAZER
FAZENDO
FEITO




Figura 26: Tela do fluxo de atividades através do método Kanban

Fonte: adaptado do material compartilhado pelas equipes pedagógicas na Plataforma Moodle do IF Baiano
Diagramação: a autora

A versão editável possui a extensão *.pptx e pode ser aberta pelos aplicativos Microsoft PowerPoint, LibreOffice Impress e Google Docs. Importante destacar que o modelo pode ser replicado também em papel, de modo que o estudante possa preencher as tarefas a lápis ou utilizar notas autoadesivas (*post-its*) para ir movendo, de acordo com o fluxo de realização. É importante evidenciar que algumas atividades presentes na primeira versão do protótipo, como o vídeo de boas vindas que foi substituído pela página do Tutorial e o fórum para planejamento de estudos, foram suprimidas da versão final apenas por uma questão de manter uma apresentação mais “enxuta” do material, o que não impede que estas e outras atividades sejam implementadas nas versões a serem utilizadas pelas equipes em sua prática, desde que respeitados os objetivos de oportunizar uma experiência gamificada para o atendimento pedagógico realizado no IF Baiano, bem como de favorecer a aprendizagem significativa a partir da mediação do atendimento pedagógico gamificado.

O nome da solução tecnológica desenvolvida faz referência à metáfora da trilha, em alusão também ao itinerário formativo, propondo um jogo de sentidos que alcança o significado da palavra de língua inglesa “*trip*”, a qual é traduzida para o português como viagem ou jornada. Nesse sentido, a Trilha Pedagógica propõe uma viagem de 4 (quatro) etapas, denominadas Fases, em alusão ao universo dos jogos que dá suporte à proposta de gamificação imbricada na espinha dorsal do produto desenvolvido. A linguagem visual adotada no produto seguiu os princípios do material *design*³⁶, de modo a se aproximar visualmente do que é adotado atualmente pelas plataformas que os jovens costumam acessar, como os sites e aplicativos de redes sociais, buscando evitar problemas de aceitação. A recente atualização do Moodle implementada pelo IF Baiano favoreceu este trabalho, uma vez que o sistema recebeu uma interface mais limpa e amigável. A Figura 27, a seguir, mostra a tela principal da TriP – Trilha Pedagógica gamificada, a partir dos quais a interação é realizada:

36 O Material Design (codinomeado Quantum Paper) é uma linguagem de *design* livre desenvolvida pela Google com o objetivo de unificar e padronizar as interfaces gráficas dos sistemas da empresa. Foi anunciado em 2014 como uma melhoria do sistema Android, que passou a utilizar *layouts* mais livres baseados em *grids* (grades), com proposta minimalista e *clean* (interface limpa), apresentando animações e transições responsivas, preenchimentos e efeitos de profundidade como luzes e sombras. Conforme a Google, essa linguagem de *design* é baseada em papel e tinta, e pode ser usada a partir da versão 2.1 do Android, fornecendo uma experiência consistente em todas as plataformas e aplicações. Algumas das diretrizes do Material Design são: a interface é baseada principalmente em cartões, com um visual sólido, limpo e geométrico; possui paleta de cores própria bastante agradável e chamativa; os ícones também são feitos a partir de formas geométricas e devem ser simples, para parecer táteis, partindo do propósito de que o usuário deve se sentir como se realmente estivesse no mundo real; a utilização de imagens deve ser relevante ao que o usuário está consumindo, como por exemplo, para apresentar conteúdos e avatares; o movimento das animações simula o movimento de objetos no mundo real, de forma simples e rápida, entre outras características.

Figura 27: Tela inicial da TriP – Trilha Pedagógica gamificada

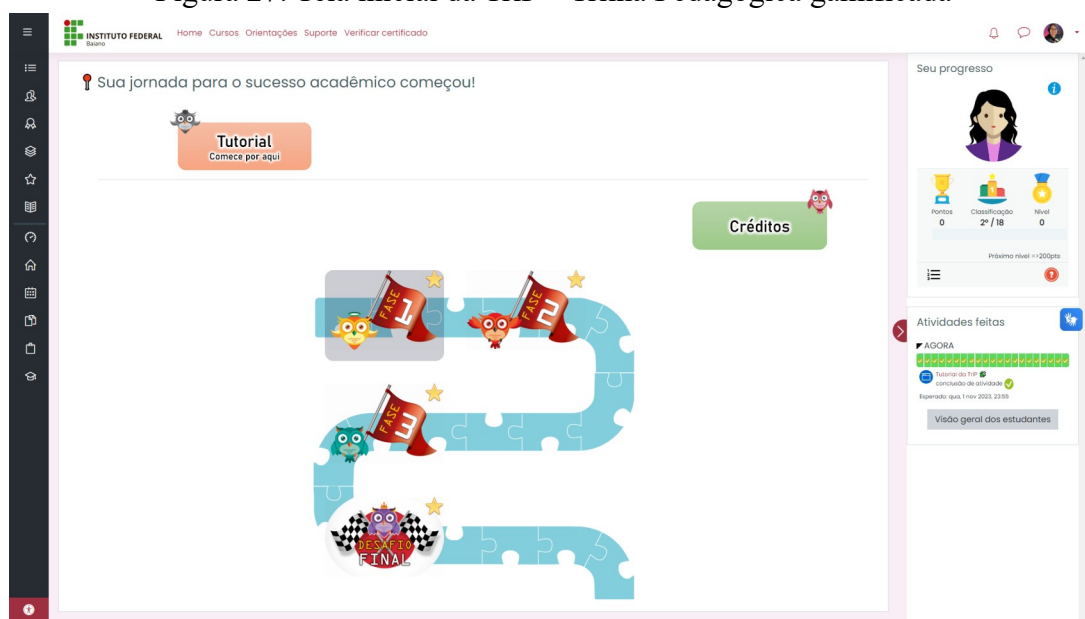


Figura 27: Tela inicial da TriP – Trilha Pedagógica gamificada
 Fonte: AVA Moodle do IF Baiano (versão treino)
 Desenvolvimento e edição: a autora.

Definidos os aspectos pedagógicos do produto, a estratégia de gamificação adotada partiu da utilização de dois *plugins* para o AVA Moodle desenvolvidos por Costa (2020): o formato Trilha e o Bloco Game, e também da utilização de um bloco já disponível na versão do sistema implementada no IF Baiano: a Barra de Progresso. Estas ferramentas foram responsáveis pela implementação das mecânicas de gamificação no contexto das atividades relacionadas ao atendimento pedagógico, de modo simples e potencialmente acessível a todos que desejarem replicar o processo em atividades similares e também diversas das aqui apresentadas.

Para instalar os referidos *plugins* no Moodle, é preciso ter acesso de administrador no servidor que hospeda a aplicação. No caso específico do IF Baiano, a administração da plataforma Moodle nos servidores da instituição fica a cargo do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NUTEC), vinculado à Diretoria de Educação a Distância (DEaD), responsável pela gestão do Moodle na reitoria da instituição. Após contato e autorização, conforme mostrado no Apêndice H7, foram instaladas as seguintes versões dos *plugins*: Trail format 3.8.1³⁷ e Moodle Block Game Version 1.32³⁸. É importante mencionar que, por questão de segurança, uma vez que o Moodle da instituição é amplamente utilizado para viabilizar os

37 Lançado em 2021 e compatível com Moodle 3.8, 3.9, 3.10, 3.11. Disponível para acesso e *download* no sítio: https://moodle.org/plugins/format_trail

38 Lançado em 2023 e compatível com Moodle 3.5 em diante. Disponível para acesso e *download* no sítio: https://moodle.org/plugins/block_game

curso da EaD, a instalação dos *plugins* ocorreu inicialmente apenas no ambiente de treinamento do Moodle (versão em vermelho), ficando disponível no espaço aberto. Após estudo de viabilidade técnica a ser realizado pelo NUTEC, há a previsão de instalação dos *plugins* também no ambiente de produção (versão em verde), de modo que se tornem acessíveis a toda a comunidade do IF Baiano.

O *plugin* Formato Trilha (Figura 28) foi desenvolvido com base no formato Grid (grade), já existente em versões anteriores do Moodle, com a diferença de distribuir as seções do curso em uma trilha ou caminho, em vez de uma grade, como foi utilizado na experiência com o Grupo Focal. Algumas funcionalidades foram pensadas para atender aspectos de gamificação, permitindo alterar o estilo do plano de fundo da trilha, adicionar transparência às imagens que representam as seções, além de mostrar elementos como estrela, “*check*” e “*curtida*” para indicar seções concluídas. Esse *plugin* também foi aprimorado para funcionar bem com dispositivos móveis, embora a visualização da trilha não fique igual a quando é exibida no navegador do computador.

Figura 28: Página de *download* do *plugin* Formato Trilha

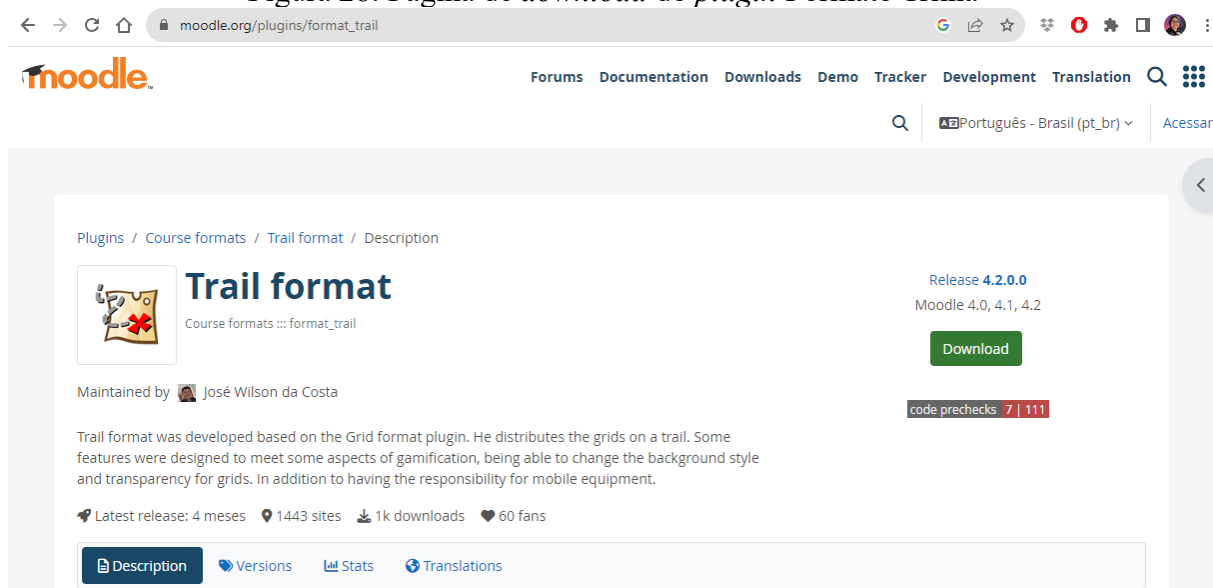


Figura 28: Página de *download* do *plugin* Formato Trilha
 Fonte: Repositório de *plugins* do Moodle

O *plugin* Bloco Game foi desenvolvido como estratégia de gamificação na plataforma Moodle e é constituído por um bloco desenvolvido especialmente para o referido AVA, possibilitando a aplicação de diversas técnicas de gamificação, como pontos, níveis, classificação (*ranking*), entre outros. Conforme explica Costa (2020),

Os *plugins*, como o nome diz, servem como “encaixes”, funcionam para adicionar recursos aos *softwares* principais, escalonando as funcionalidades e flexibilizando a capacidade de personalização. Com *plugins*, é preciso apenas “plugar” códigos adicionais nos códigos principais para realizar as mudanças. Caso não haja mais a necessidade dessas mudanças, basta desativar o *plugin* para “desplugar”. Os mesmos são essenciais para aumentar o potencial e as funcionalidades do seu AVA (Costa, 2020, p. 4, grifos nossos).

As Figuras 29 e 30, abaixo, mostram as telas de apresentação do *plugin* Bloco Game, acessível através do repositório de *plugins* do Moodle, além de seus elementos constituintes.

Figura 29: Página de *download* do *plugin* Bloco Game

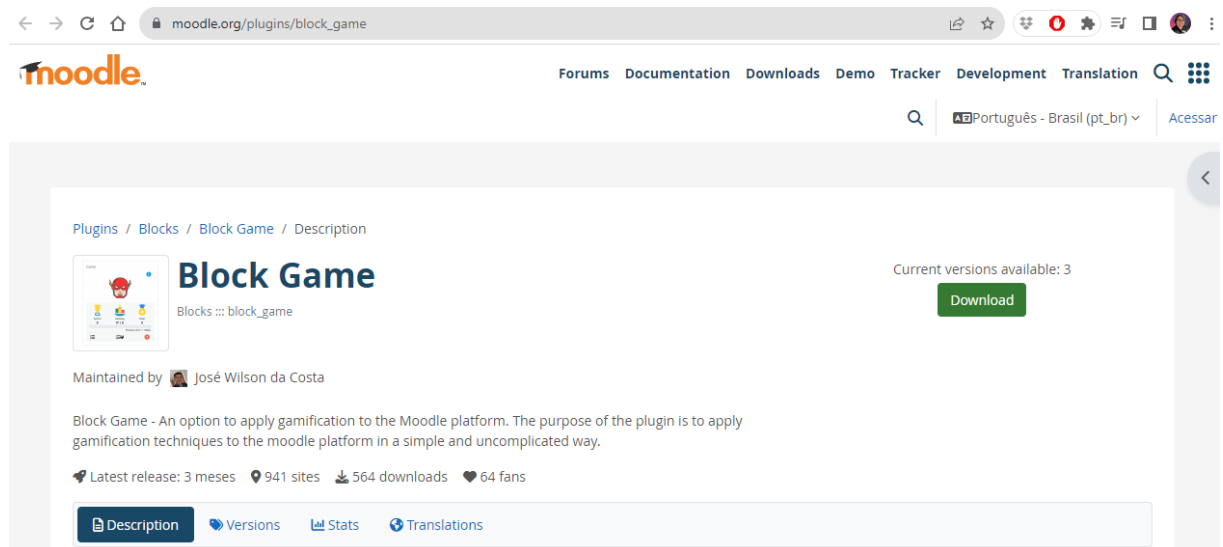


Figura 29: Página de *download* do *plugin* Bloco Game
Fonte: Repositório de *plugins* do Moodle

Figura 30: Elementos do *plugin* Bloco Game



Figura 30: Plugin Bloco Game
Fonte: Página de *plugins* do Moodle, disponível no sítio moodle.org/plugins/block_game

Como é possível observar na imagem acima, o *plugin* Bloco Game deixa a tela do curso muito parecida com a interface de um jogo, permitindo adicionar recursos que auxiliam no acompanhamento do desempenho discente nas atividades do atendimento pedagógico, além de influenciar na motivação e engajamento nessas atividades, favorecendo a participação e contribuindo para o sucesso acadêmico, que é o objetivo central das ações de acompanhamento.

As técnicas de gamificação utilizadas no Bloco Game foram embasadas no Framework Octalysis, desenvolvido por Chou (2016). O modelo de Gamificação Octalysis possui oito perspectivas chamadas de Core Drives (CDs), que se caracterizam como motivadores-chave e possuem um conjunto de técnicas de gamificação associadas a eles (Chou, 2016). Nessa perspectiva, Costa (2020) destaca que o Bloco Game possibilita a aplicação diversas técnicas de gamificação no AVA Moodle, os quais são trabalhados à medida que o participante interage com o ambiente gamificado:

- *Accomplishment* (Desenvolvimento e realização);
- *Meaning* (Significado);
- *Empowerment* (Capacitação da criatividade e *feedback*);
- *Ownership* (Propriedade);
- *Scarcity* (Escassez).

Com base nestas informações, é recomendável fazer um planejamento meticuloso das fases antes de partir para a configuração do Bloco Game e da Barra de Progresso na Trilha Pedagógica, o que pode ser feito listando as atividades previstas e atribuindo a pontuação desejada, seguindo uma lógica de gradação que aumenta o nível de complexidade e o valor de cada tarefa (pontos) à medida que o estudante avança, o que contribui para manter o interesse, seguindo os princípios do estado de Flow ou estado de fluxo (Csikszentmihalyi, 1990).

Conforme destacam Diana et al. (2014),

para atingir o Flow é preciso provocar maior foco e concentração, estimular a sensação de êxtase, permitir clareza e dar feedback, incitar o uso de suas habilidades, propiciar crescimento, provocar perda da sensação do tempo e gerar motivação intrínseca (Diana et al., 2014, p. 66).

Nessa perspectiva, é preciso considerar a relação entre os níveis de dificuldade e o tempo de dedicação a uma atividade, numa relação entre o desafio e a habilidade no balanceamento de um jogo ou artefato baseado em gamificação de modo que, para que o jogo ou artefato gamificado funcione, é preciso se atentar para o aumento gradual do nível de dificuldade em função do tempo de interação, assegurando a diversão e evitando o tédio, caso seja muito fácil, ou a frustração, caso seja demasiado difícil.

O Quadro 18, a seguir, apresenta as atividades planejadas e os valores definidos, de acordo com o planejamento das fases e níveis a serem atingidos pelos estudantes participantes do atendimento pedagógico à medida que avançam na TriP. Para cada fase, são listadas as atividades propostas e a respectiva apresentação a pontuação, bem como a soma parcial de cada etapa, o que permite calibrar a distribuição de pontos, de modo a seguir a lógica de fluxo, a fim de manter o equilíbrio entre o nível de dificuldade empregado e as habilidades demandadas. Importante destacar que o sistema de pontuação desenvolvido considerou a pontuação mais alta da fase anterior como o valor base da fase seguinte, e a Auto Avaliação ao final da fase como a atividade mais valiosa (pontuação mais alta), com exceção da primeira fase, pois o sistema só permite a definição do mesmo valor para o bônus de conclusão de todas as atividades de uma seção/fase.

Quadro 18: Planejamento das estratégias de gamificação aplicadas ao Bloco Game na TriP

Fase	Atividade	Pontos
1	Tutorial	50
	Créditos	0
	Planejamento Mensal I	40
	Rotina Semanal I	40
	Kanban I	40
	Auto Avaliação – Fase 1	50
	Bônus: Conclusão de seção – Fase 1	50
Subtotal		270
2	Planejamento Mensal II	50
	Rotina Semanal II	50
	Kanban II	50
	Dicas para Gestão do Tempo	50
	Auto Avaliação – Fase 2	60
	Bônus: Conclusão de seção – Fase 2	50
Subtotal		310
3	Planejamento Mensal III	60
	Rotina Semanal III	60
	Kanban III	60
	Técnicas de Estudo	60
	Auto Avaliação – Fase 3	70
	Bônus: Conclusão de seção – Fase 3	50
Subtotal		360
4	Planejamento Mensal IV	70
	Rotina Semanal IV	70
	Kanban IV	70
	Preparação: Conselho de Classe	70
	Auto Avaliação – Fase 4	80
	Bônus: Conclusão de seção – Fase 4	50
Subtotal		410

Elaboração: a autora

A partir da distribuição dos pontos relativos a cada atividade, foi possível definir os requisitos para alcançar os Níveis. Foi adotada a gradação na pontuação à medida que as fases avançavam, de modo a manter o interesse dos estudantes em atingir os níveis mais altos. Também foi considerado o requisito mínimo de atividades a serem cumpridas para que o estudante estivesse apto a avançar para o nível seguinte, mesma lógica aplicada à obtenção de emblemas, que será detalhada posteriormente neste capítulo. O Quadro 19 explica a definição dos níveis a partir dos pontos somados com as atividades. Desse modo, ao concluir o planejamento da aplicação das mecânicas de gamificação, tornou-se possível configurar os blocos Game e Barra de Progresso no AVA.

Quadro 19: Relação entre os pontos e os níveis da TriP

Fase	Total de pontos possíveis	Soma com a(s) fase(s) anterior(es)	Requisito para o próximo nível	Nível alcançado
1	270	270	200	1
2	310	580	400	2
3	360	940	640	3
4	410	1350	920	4

Elaboração: a autora

Após a implementação desses valores nas configurações do Bloco Game, o sistema passou a calcular o desempenho do participante tomando como referência essas métricas, assim como fez a exibição em tempo real na visualização do bloco. A Figura 31, a seguir, ilustra o Bloco Game ativo na página da Trilha Pedagógica – TriP, com o registro do desempenho de uma participante do grupo focal que se voluntariou para testar o produto. Como é possível observar, à medida que a participante foi interagindo com as atividades disponibilizadas na Trilha, o bloco foi acompanhando e registrando seu progresso, enquanto aplicava as mecânicas previamente programadas: pontuação, classificação, nível e visualização do progresso através da barra percentual.

Figura 31: Bloco Game aplicado à TriP – Trilha Pedagógica

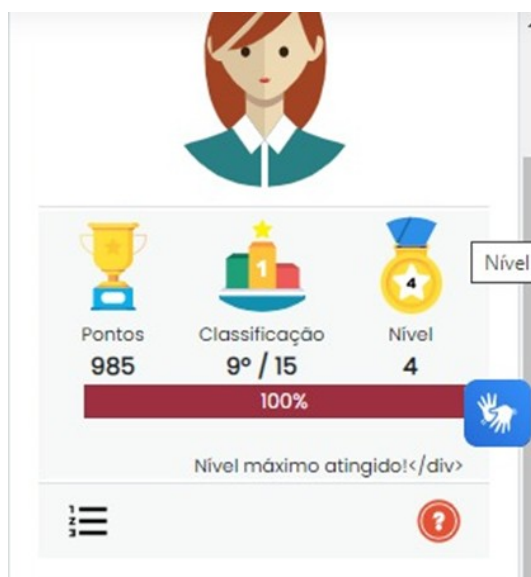


Figura 31: Bloco Game aplicado à TriP – Trilha Pedagógica
 Fonte: Print de tela enviado por avaliadora no Formulário de Validação

No topo da imagem, é possível visualizar o avatar escolhido pela participante, dentre os disponíveis. A mudança de avatar é realizada clicando com o botão esquerdo do mouse na imagem do avatar³⁹. Na fase inicial, são exibidos 8 (oito) avatares coloridos, sendo 4 (quatro) com características masculinas e 4 (quatro) com características femininas, acessíveis a qualquer momento. À medida que o participante obtém a pontuação necessária, são liberados mais 24 (vinte e quatro) opções de avatares, incluindo personagens conhecidos da cultura Pop, para substituição das escolhas possíveis no nível inicial. Esta técnica de promover escassez também funciona para fomentar motivação e engajamento, premiando com itens especiais quem consegue obter mais conquistas. A Figura 32 ilustra os avatares-padrão disponibilizados na versão original do Bloco Game, com destaque para a aplicação da técnica da escassez.

Figura 32: Avatares disponíveis na versão original do Bloco Game

³⁹ Na primeira exibição do bloco, o sistema mostra uma imagem de uma silhueta em tom de cinza no espaço reservado ao avatar. Também é possível substituir as imagens pré definidas por novas, desde que se tenha acesso com perfil de administrador do sistema.

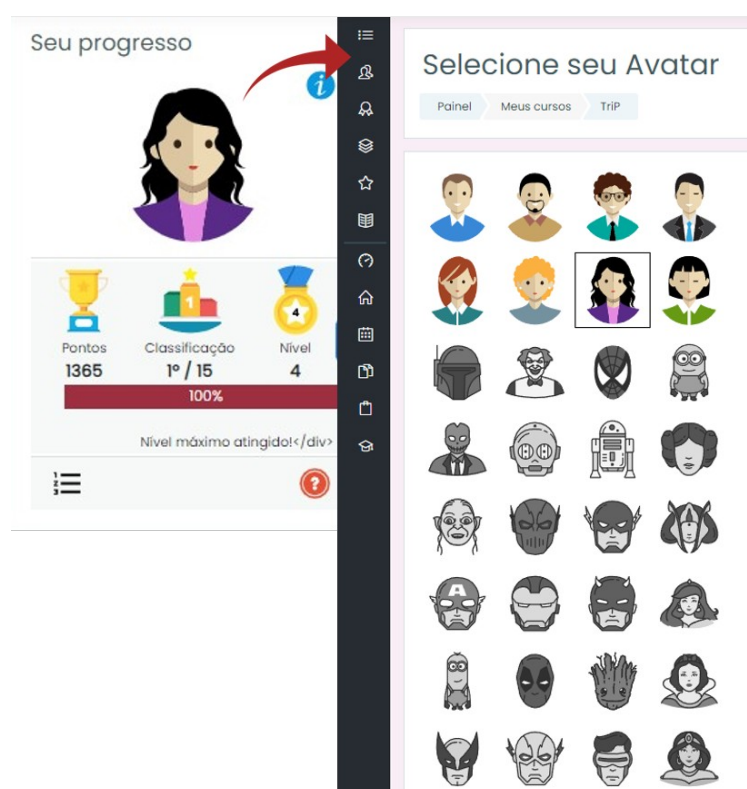


Figura 32: Avatares disponíveis na versão original do Bloco Game
 Fonte: AVA Moodle do IF Baiano (versão treino)

Abaixo do avatar, o bloco Game exibe os dados correspondentes às demais mecânicas de gamificação aplicadas: os pontos, classificação e nível. Essas mecânicas são entrelaçadas e se retroalimentam a partir da definição dos pontos. Desse modo, para que o bloco funcione corretamente, é necessário realizar um planejamento preciso da pontuação a ser destinada a cada atividade, demarcando a progressão para o nível seguinte a partir do alcance de determinado número de pontos. Essa relação entre pontos e níveis será responsável por classificar os participantes em um *ranking*, que pode ser público ou sigiloso, a depender do interesse da equipe. Em se tratando do público do EMI, é recomendável que a exibição da classificação seja mantida privada, evitando o incentivo a práticas de competição indesejadas, a menos que haja um objetivo bem definido a respeito disso.

A barra de progresso do Bloco Game permite ao participante monitorar o próprio progresso, mantendo atualizações em tempo real à medida que as atividades são realizadas. Esse recurso dialoga com a técnica do desenvolvimento e realização, favorecendo o envolvimento do participante do atendimento pedagógico, enquanto incentiva a continuidade, favorecendo o engajamento. De modo complementar, o Bloco Barra de Progresso, inserido concomitante ao Bloco Game, permite ao participante e também à equipe pedagógica

acompanhar a realização das atividades em tempo real, sinalizando em verde as que forem concluídas e deixando em azul as que ainda estejam pendentes, conforme ilustra a Figura 33, a seguir. A utilização da Barra de Progresso combinada ao Bloco Game favorece a orientação do participante à medida que avança nas atividades que compõem as fases da Trilha, ao mesmo tempo em que exerce influência no sentido de completar todas as tarefas e alcançar as melhores colocações entre os demais participantes.

Figura 33: Bloco Barra de Progresso aplicado à Trilha de Aprendizagem – TriP



Figura 33: Bloco Barra de Progresso aplicado à Trilha de Aprendizagem – TriP Trilha Pedagógica no AVA Moodle do IF Baiano (versão treino)

O Moodle também permite adicionar emblemas criados pelo próprio usuário. Para adicionar um emblema, basta baixar uma imagem pronta em formato GIF (*.gif), JPEG (*.jpe / *.jpeg / *.jpg) ou PNG (*.png), ou utilizar um editor de imagem como o Microsoft Paint, Adobe Photoshop, CorelDRAW Graphics Suite e o Microsoft PowerPoint. Os *badges* ou emblemas são recursos que oportunizam a adição de mecânicas de gamificação em um curso ou uma estratégia como a Trilha Pedagógica. O Moodle possui um conjunto padronizado de emblemas, os quais podem ser acessados e baixados gratuitamente⁴⁰. No caso da Trilha Pedagógica, foram criados emblemas inéditos, especificamente para este fim. Foram utilizadas imagens disponibilizadas gratuitamente em plataformas de *download* de imagens em formato PNG (*.png), as quais foram combinadas com texto editado através da ferramenta de edição de texto estilizado WordArt no Microsoft PowerPoint e salvas em formato PNG (*.png). A Figura 34 mostra os emblemas da Trilha Pedagógica.

⁴⁰ O sítio https://moodlebadges.com/?page_id=17 disponibiliza múltiplos exemplos de emblemas que podem ser aplicados ao AVA Moodle, bastando realizar o *download* da imagem e utilizá-la na configuração de um novo emblema.

Figura 34: Emblemas criados para a Trilha Pedagógica – TriP



Figura 34: Emblemas criados para a Trilha Pedagógica – TriP
Criação e edição: a autora.

Após a primeira experiência com a utilização de emblemas, foi aplicada a mecânica da integração na definição dos critérios para obtenção de forma gradual, aumentando o nível de dificuldade à medida que o participante avançava nas fases da Trilha. Deste modo, os critérios para obtenção dos emblemas foram assim definidos:

i. Por dentro da TriP: emblema motivacional, obtido ao acessar o tutorial da TriP, cujo único requisito foi:

- Acesso à página “Tutorial da TriP”, com informações sobre o atendimento pedagógico, as fases e atividades que compõem a Trilha Pedagógica.

ii. Rotina Organizada: obtido ao concluir 3 (três) ou mais atividades da Fase 1, tendo como requisitos básicos:

- Acesso ao arquivo “Planejamento Mensal”, cujo conteúdo apresenta o calendário mensal para agendamento de atividades e avaliações;
- Acesso ao arquivo “Rotina Semanal”, com o quadro para organização dos horários ocupados e disponíveis, aplicando os princípios de gestão do tempo;
- Acesso à URL “Auto Avaliação – Fase 1”, após o primeiro mês de atividades do atendimento pedagógico.

iii. A prática leva à perfeição: obtido ao concluir 4 (quatro) ou mais atividades da Fase 2, tendo como requisitos básicos:

- Acesso ao arquivo “Dicas para Gestão do Tempo”, com conteúdo relacionado a técnicas para gestão do tempo e controle da ansiedade nos estudos;
- Acesso ao arquivo “Planejamento Mensal” (Fase 2);
- Acesso ao arquivo “Rotina Semanal” (Fase 2);
- Acesso à URL “Auto Avaliação – Fase 2”, após o segundo mês de atividades do atendimento pedagógico.

iv. Missão dada é missão cumprida: obtido ao concluir 4 (quatro) ou mais atividades da Fase 3, tendo como requisitos básicos:

- Acesso à página “Técnicas de Estudo”, com informações relacionadas a boas práticas na organização e realização das atividades escolares;
- Acesso ao arquivo “Planejamento Mensal” (Fase 3);
- Acesso ao arquivo “Rotina Semanal” (Fase 3);
- Acesso à URL “Auto Avaliação – Fase 3”, após o terceiro mês de atividades do atendimento pedagógico.

v. Mestre/a dos Estudos: obtido ao concluir 4 (quatro) ou mais atividades da Fase 4, tendo como requisitos básicos:

- Acesso ao arquivo “Planejamento Mensal” (Fase 4);
- Acesso ao arquivo “Rotina Semanal” (Fase 4);
- Acesso ao arquivo “Preparação para o Conselho de Classe”, com informações retiradas da Organização Didática dos cursos da EPTNM do IF Baiano, nas seções relacionadas à avaliação discente pelo Conselho de Classe Diagnóstico e Prognóstico (após o 1º semestre letivo) e Conselho de Classe Final (ao final do período letivo);
- Acesso à URL “Auto Avaliação – Fase 4 – Desafio Final”, após o quarto ou o último mês de atividades do atendimento pedagógico no semestre acadêmico.

vi. Senhor/a da TriP: obtido ao conquistar todos os emblemas anteriores.

A reestruturação do recurso dos emblemas após a primeira experiência com o grupo focal permitiu o amadurecimento da proposta, bem como a familiaridade dos participantes com o recurso, o que se mostrou mais significativo quando aplicado à TriP, conforme dados que serão apresentados na última seção deste capítulo.

Em decorrência da construção da TriP, também se fez necessário produzir um segundo material, em formato de guia, para instruir os utilizadores da proposta, tendo em vista que a gamificação no Moodle a partir do uso dos *plugins* Formato Trilha e Bloco Game ainda se configura como novidade no âmbito do IF Baiano. Nessa perspectiva, foi elaborado um documento em formato digital (*.pdf), dividido em 2 (duas) partes complementares, que tratam da apresentação dos recursos e atividades pedagógicas que compõem a Trilha Pedagógica – TriP, bem como instruem a replicação da mesma, mostrando o passo a passo de cada etapa, sem perder de vista as bases teórico-metodológicas que sustentam cada escolha.

O Guia para Implementação da TriP é composto por textos descritivos, explicativos e orientadores, além de imagens das telas que compõem o processo de produção da Trilha, detalhando cada movimento necessário à implementação das mecânicas e técnicas de gamificação, desde o planejamento até a aplicação da estratégia. É voltado para profissionais da área pedagógica interessados em replicar a proposta, mas também pode ser útil para qualquer pessoa interessada em promover ações gamificadas dentro do ambiente Moodle.

Todo esse material foi disponibilizado para apreciação pelos pares, como etapa fundamental de validação dos produtos, cujas avaliações foram registradas em formulário próprio, tabuladas e observadas para ajustes⁴¹ pontuais e também futuros no que virá a ser a TriP 2.0. Os dados resultantes desse trabalho serão apresentados e discutidos na próxima seção deste texto.

5.4 Processo de validação dos produtos técnicos e tecnológicos

No intuito de contribuir com a avaliação da produção dos Programas nacionais de pós-graduação (PG), o Grupo de Trabalho Produção Técnica da CAPES estabeleceu as diferenças entre Produto técnico e Produto tecnológico (Brasil, 2019b). Desse modo, a partir da compreensão do grupo supracitado, tecnologia pode ser compreendida como “a aplicação de conhecimentos científicos, técnicas e expertises usados para criar soluções transformadoras, na forma de produtos, processos ou serviços” (Brasil, 2019b, p. 22), enquanto Produto tecnológico se refere a

um “objeto tangível” com elevado grau de novidade fruto da aplicação de novos conhecimentos científicos, técnicas e expertises desenvolvidas no âmbito da pesquisa na PG, usados diretamente na solução de problemas de empresas

41 Importante mencionar que algumas sugestões durante a fase de testes já foram implementadas, visando a corrigir erros e equívocos mais simples que ocorreram durante o processo de desenvolvimento da TriP e do Guia.

produtoras de bens ou na prestação de serviços à população visando o bem-estar social (Brasil, 2019b, p. 22).

A partir dessa compreensão, foram definidos os critérios utilizados para diferenciar um Produto tecnológico de um Produto técnico, os quais envolvem:

- **Impacto:** relacionado com as mudanças causadas pela introdução do Produto no ambiente social;
- **Aplicabilidade:** se refere à facilidade com que se pode empregar o Produto e a possibilidade de replicabilidade em diferentes ambientes e grupos sociais;
- **Inovação:** entendida aqui como a intensidade do uso de conhecimento inédito utilizado para a criação do Produto. Um produto derivado da adaptação de conhecimento existente será considerado um Produto técnico e não tecnológico;
- **Complexidade:** representa o grau de interação entre de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento do Produto.

Assim, um mesmo tipo de Produto desenvolvido na PG poderá ser classificado como tecnológico ou técnico, dependendo de como o mesmo atendeu aos quatro critérios supracitados (Brasil, 2019b, p. 22).

Nessa perspectiva, é obrigatório que o produto tenha aderência ao Programa de pós-graduação, apresentando origem nas atividades das linhas de pesquisa e atuação, bem como aos projetos vinculados a essas linhas. O impacto está relacionado às mudanças que o produto pode ocasionar no ambiente em que está inserido, o que deve ser dar a partir do conhecimento da demanda, que pode ser espontânea, contratada ou por concorrência; da definição do objetivo da pesquisa, que pode ser experimental, sem um foco de aplicação inicialmente definido, ou solução de um problema previamente identificado; e também da área impactada pela produção, seja social, econômica, jurídica, entre outras.

No que se refere à aplicabilidade, consideradas as características de abrangência realizada, abrangência potencial e replicabilidade, é importante considerar a

facilidade com que se pode empregar o Produto a fim de atingir os objetivos específicos para os quais foi desenvolvida. Entende-se que uma produção que possua uma alta aplicabilidade, apresentará uma abrangência elevada, ou que poderá ser potencialmente elevada, incluindo possibilidades de replicabilidade como produção técnica (Brasil, 2019b, p. 23).

Outro critério muito relevante é a inovação, que pode ser conceituada, linhas gerais, como “a ação ou ato de inovar, podendo ser uma modificação de algo já existente ou a criação de algo novo” (Brasil, 2019b, p. 24). A CAPES considera a classificação abaixo para fins de avaliação do critério de inovação em um produto técnico e tecnológico, destacando que a classificação para o critério inovação é baseada apenas na produção de conhecimento, não fazendo referência à usabilidade, complexidade, impacto ou qualquer outra característica da produção avaliada:

- Produção com alto teor inovativo: Desenvolvimento com base em conhecimento inédito;
- Produção com médio teor inovativo: Combinação de conhecimentos pré estabelecidos;
- Produção com baixo teor inovativo: Adaptação de conhecimento existente;
- Produção sem inovação aparente: Produção técnica (Brasil, 2019b, p. 24).

O critério da complexidade pode ser definido como “uma propriedade associada à diversidade de atores, relações e conhecimentos necessários à elaboração e ao desenvolvimento de produtos técnico-tecnológicos” (Brasil, 2019b, p. 24). Nesse sentido, são apresentados pela CAPES três formas de classificar os produtos, tomando como referência este critério, quais sejam:

- Produção com alta complexidade: Desenvolvimento com sinergia ou as-sociação de diferentes tipos de conhecimento e interação de múltiplos atores (laboratórios, empresas, etc.). Há multiplicidade de conhecimento, identificável nas etapas/passos e nas soluções geradas associadas ao produto, bem como demanda a resolução de conflitos cognitivos entre os atores partícipes.
- Produção com média complexidade: Resulta da combinação de conhecimentos pré-estabelecidos e estáveis nos diferentes atores (laboratórios, empresas, etc.).
- Produção com baixa complexidade: Resulta de desenvolvimento baseado em alteração/adaptação de conhecimento existente e estabelecido sem, necessariamente, a participação de diferentes atores (Brasil, 2019b, p. 24-25).

Desse modo, o desenvolvimento de uma solução tecnológica para atender a uma demanda verificada durante o trabalho de pesquisa guarda em si a potencialidade de contribuir para expandir a abrangência da temática, trazendo para o centro das discussões também a aplicabilidade em contextos reais de atuação profissional, o que pode promover melhorias e inovações que se estendem para além do contexto em que a pesquisa foi realizada.

Após o desenvolvimento da solução técnica e tecnológica decorrente da pesquisa, a validação emerge como critério fundamental para a conclusão desse processo de desenvolvimento de um produto educacional no âmbito do Mestrado Profissional. Nesse sentido, o Grupo de Trabalho responsável pela definição de critérios para avaliação dos produtos relacionados à Área de Ensino da CAPES lançou o Qualis-Educacional para contribuir com esta finalidade. De acordo com Jorge *et al.* (2017),

Além do vínculo ao trabalho discente e à existência de URL própria, o Qualis-Educacional se baseou em quatro critérios da classificação: (i) validação (comitê *ad hoc*, por órgão de fomento ou por banca de dissertação); (ii) registro em sistema de informações em âmbito nacional ou internacional (ISBN, ISSN, ANCINE, Registro de Domínio, Certificado de Registro Autoral, registro ou averbação na Biblioteca Nacional, registros de patentes e marcas submetidos ao INPI). O registro se concretiza com vínculo aos repositórios em Instituições Nacionais, Internacionais, Universidades, ou domínios do governo na esfera local, regional ou federal (Portal do Professor, Banco Internacional de Objetos Educacionais, Vésila Biblioteca Digital, Arca-Fiocruz, RIVED, LabVirt-USP, Multimeios, Escola Digital, Biblioteca Digital de Ciências-Unicamp, ChemCollective-USA, ITSON-México, JORUM-UK, EduCAPES-Brasil); (iii) uso em sistemas educacionais/de saúde (sim ou não em sistema local, municipal, estadual, nacional ou internacional); e (iv) acesso on line

(sem acesso, acesso via rede fechada; acesso por Portal nacional ou internacional, Youtube, Vimeo e outros com acesso público e gratuito; acesso público e gratuito pela página do programa; acesso público e gratuito por Repositório institucional - nacional ou internacional) (Jorge *et al*, 2017, p. 9).

Freitas (2021) avança nessa discussão, propondo uma caracterização do produto educacional que transcenda a forma de apresentação, considerando também o conteúdo e a forma como se direciona ao seu público. Segundo o autor,

Embora a proposta de avaliação apresente avanços, é perceptível a carência de itens que apontem para uma avaliação sobre conteúdos e metodologias adotadas na elaboração do PE, seja a forma como são abordados ou dos referenciais teóricos que subsidiaram as escolhas. A maioria dos itens avaliados são de caráter relativamente técnico, demandando observações do tipo cumprido ou não cumprido, levando-se pouco em consideração os possíveis impactos em termos formativos sobre o espaço educacional para o qual ele se destina (Freitas, 2021, p. 9-10).

Tendo isso em vista, se tornou relevante que o processo de validação dos produtos técnicos e tecnológicos resultantes da pesquisa também passasse pelo crivo dos pares, o que já estava previsto desde o planejamento da pesquisa, a fim de dar mais legitimidade ao trabalho e permitir que os participantes do Grupo Focal, assim como outras pessoas envolvidas com a educação a distância ofertada pelo IF Baiano tivessem a oportunidade de avaliar e opinar sobre a TriP. Desse modo, a etapa de validação pelos pares ocorreu no mês de outubro de 2023 e envolveu 11 (onze) avaliadores/as, sendo 8 (oito) representantes⁴² das equipes pedagógicas participantes do GF (PED 02, PED 03, PED 04, TAE 01, TAE 03, TAE 05, TAE 06, TAE 07); 1 (uma) pedagoga externa ao GF, em substituição ao colega representante do *campus* na pesquisa que se desligou da instituição no meio do processo; e 2 (duas) servidoras da carreira técnico-administrativa em educação lotadas na Reitoria do IF Baiano, sendo uma técnica em Tecnologia da Informação, vinculada ao Núcleo Tecnológico (NUTEC) e a outra pedagoga, vinculada à Diretoria de Graduação e Educação a Distância (DGRAED).

Foram representados nesse processo os *campi* Bom Jesus da Lapa, Catu, Guanambi, Santa Inês, Senhor do Bonfim, Serrinha, Teixeira de Freitas e Valença, além da Reitoria. O *campus* Uruçuca, embora tenha sido representado em parte das etapas anteriores, não teve representação nesta última, pois, embora tenha se disponibilizado a participar quando respondeu o Questionário II, ao ser procurada, a pedagoga justificou a impossibilidade de contribuir nesta última etapa. E os *campi* Itapetinga e Xique-Xique não tiveram representação, pois os servidores não sinalizaram interesse em participar da validação. O Quadro 20 detalha

42 Ao todo, 10 (dez) representantes das equipes pedagógicas dentre os 12 (doze) que responderam ao Questionário II se disponibilizaram a participar da fase de testes e validação dos produtos. No entanto, 1 (um) servidor se desligou do IF Baiano (TAE 02), sendo substituído nessa fase por uma colega do mesmo *campus* que aceitou contribuir; e outra servidora (PED 01) alegou indisponibilidade de tempo no período e não participou da fase de testes.

a participação dos atores/atrizes das fases anteriores no processo de validação, bem como as novas participantes:

Quadro 20: Participação na fase de testes e validação dos produtos técnicos e tecnológicos

ID Avaliador/a	Unidade	ID Cargo na pesquisa
Avaliador 01	Serrinha	PED 02
Avaliadora 02	Reitoria	TI (externo à fase de campo)
Avaliadora 03	Reitoria	PED (externo à fase de campo)
Avaliadora 04	Santa Inês	TAE 07
Avaliadora 05	Catu	TAE 03
Avaliadora 06	Guanambi	TAE 05
Avaliadora 07	Serrinha	TAE 06
Avaliadora 08	Teixeira de Freitas	PED (externo à fase de campo)
Avaliadora 09	Senhor do Bonfim	TAE 01
Avaliadora 10	Valença	PED 04
Avaliadora 11	Bom Jesus da Lapa	PED 03
Total	9	11

Quadro 20: Participação na fase de testes e validação dos produtos técnicos e tecnológicos

Fonte: Formulário de Validação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos por Pares: Trilha Pedagógica gamificada – TriP e Guia para implementação da TriP

Elaboração: a autora.

O processo foi iniciado a partir do envio de mensagem eletrônica através do serviço de *e-mail* institucional do IF Baiano para os/as avaliadores/as, contendo as orientações para interação e testagem dos produtos técnicos e tecnológicos: Trilha Pedagógica gamificada – TriP e Guia de Implementação da TriP, bem como os materiais propriamente ditos (*link* para acesso à TriP no ambiente de testes do AVA Moodle do IF Baiano e arquivo em formato *.pdf contendo o Guia). Também foi enviado o *link* para acesso ao formulário de validação, além informações adicionais, como o prazo para devolução das respostas após testagem. De forma complementar, foi realizado contato privado via aplicativo de mensagens eletrônicas (WhatsApp), a fim de lembrar e solucionar eventuais dificuldades de acesso ao AVA.

De modo geral, o material encaminhado foi bem recebido pelos/as avaliadores/as, que informalmente manifestaram interesse e satisfação com o resultado da pesquisa, inclusive já sugerindo a inclusão da TriP na Jornada Pedagógica de 2024, bem como divulgação junto à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), para que o material seja disponibilizado para utilização pelas equipes pedagógicas nos *campi* assim que possível. Também foram feitas algumas sugestões de aprimoramento na versão original da TriP, com vistas a atender melhor às demandas específicas de cada realidade, além dos registros formais que compuseram as

respostas ao Formulário⁴³ de Validação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos por Pares: Trilha Pedagógica gamificada – TriP e Guia para implementação da TriP.

O Formulário de Validação foi composto por 11 (onze) questões, divididas em 3 (três) seções, sendo a primeira reservada para a apresentação do instrumento e seus objetivos, bem como identificação do/a avaliador/a, o que considerou o cargo, a unidade de lotação quando a pesquisa de campo foi iniciada (outubro de 2022) e se houve remoção para outra unidade no período. Conforme projetado na fase de planejamento e qualificação da pesquisa, a avaliação e validação dos produtos seguiu os critérios considerados pelo **Formulário para Avaliação de Software Educação / Objeto de Aprendizagem** (Anexo H), o qual compôs a seção 2 do formulário.

Nesse sentido, foram observados pelos/as avaliadores/as tanto os requisitos de usabilidade quanto os requisitos pedagógicos. Do ponto de vista da usabilidade, foram critérios de análise a adequação do nível de linguagem ao público do EMI, atratividade, multiplicidade de mídias utilizadas, apresentação lúdica do tema, incentivo à autonomia e envolvimento do estudante, facilidade de interação com o programa, interação com outros usuários, promoção da criatividade, adequação do tempo para realização das atividades, coerência das regras, nível de concentração exigido e acessibilidade.

Do ponto de vista pedagógico, foi considerada a coerência e contextualização do conteúdo, a variabilidade do grau de dificuldade, a facilitação da aprendizagem na abordagem dos conteúdos, a existência de *feedbacks* construtivos que permitam ao estudante identificar quando acertou e repensar ideias e estratégias mal sucedidas, a existência de incentivos ou premiações motivacionais e a referência ao universo cotidiano dos estudantes, numa perspectiva de formação e cidadania. Além destes critérios, o formulário também oportunizou aos/às avaliadores/as realizar uma análise geral da solução tecnológica proposta, tecendo considerações sobre as potencialidades no processo de atendimento pedagógico e os possíveis problemas encontrados, além de sugerir melhorias para o aperfeiçoamento dos produtos.

E, por fim, a seção 3 do Formulário de Validação tratou de questões relacionadas à avaliação final dos produtos, contendo uma questão sobre a opinião do/a avaliador/a a respeito da viabilidade da solução TriP para o atendimento pedagógico, outra questão relacionada à opinião do/a avaliador/a sobre a utilidade do Guia de Implementação da TriP, a terceira questão voltada ao interesse do/a avaliador/a em aplicar a TriP em sua prática profissional, sendo seguida pela pergunta referente aos emblemas obtidos ao testar a TriP e,

43 Cf. Apêndice H13.

por fim, a solicitação de envio de uma captura de tela (*printscreen*) da visão individual do Bloco Game e da Barra de Progresso da TriP, para análise e registro pela pesquisadora.

No que concerne ao requisito de usabilidade da TriP – Trilha Pedagógica, o Gráfico 33, a seguir, apresenta os dados de avaliação obtidos. Esse requisito é mais geral e se refere à relação entre o usuário e a solução tecnológica proposta, tendo em vista os objetivos norteadores de sua publicação junto ao público do EMI.

Gráfico 33: Avaliação dos requisitos de usabilidade da TriP – Trilha Pedagógica gamificada

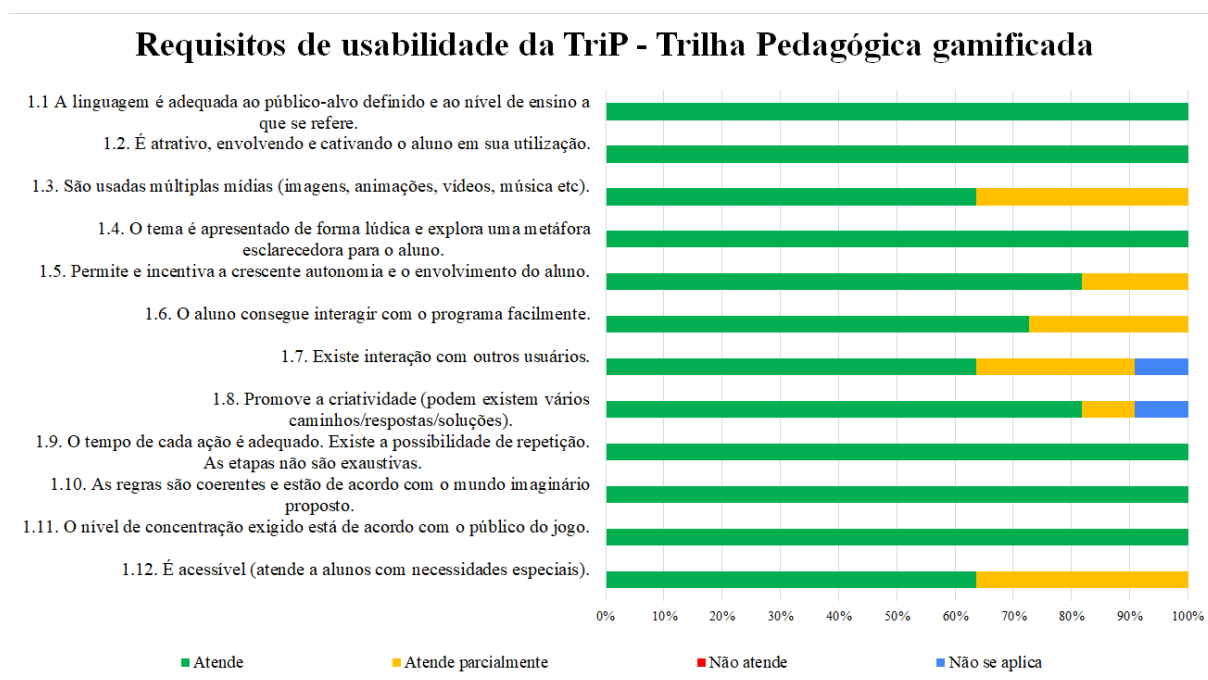


Gráfico 33: Avaliação dos requisitos de usabilidade da TriP - Trilha Pedagógica gamificada

Fonte: Formulário de Validação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos por Pares: Trilha Pedagógica gamificada – TriP e Guia para implementação da TriP

Elaboração: a autora

Como é possível notar nas informações trazidas pelo gráfico, a maioria dos/as avaliadores/as considerou que a solução TriP – Trilha Pedagógica gamificada **atende a todos os critérios de usabilidade** trazidos pelo Formulário de Validação com, no mínimo, 60% de concordância entre si, o que corrobora o cuidado com que o material foi produzido. Ao mesmo tempo, são pontos relevantes a considerar para o aprimoramento da solução o apontamento por parte dos/as avaliadores/as (36,3%) de atendimento parcial aos requisitos de utilização de múltiplas mídias, incentivo à autonomia e envolvimento do estudante, facilidade de interação com o programa, existência de interação com outros usuários, promoção da criatividade e também a acessibilidade, embora o Moodle do IF Baiano já possua integração

com a ferramenta VLibras, bem como tenham sido inseridas descrições que facilitam a leitura de tela via *software*.

No que se refere aos requisitos pedagógicos, o Gráfico 34 mostra a opinião dos/as avaliadores/as no que se refere às questões educativas específicas, relacionadas à aplicação da solução TriP no atendimento pedagógico.

Gráfico 34: Avaliação dos requisitos pedagógicos da TriP – Trilha Pedagógica gamificada

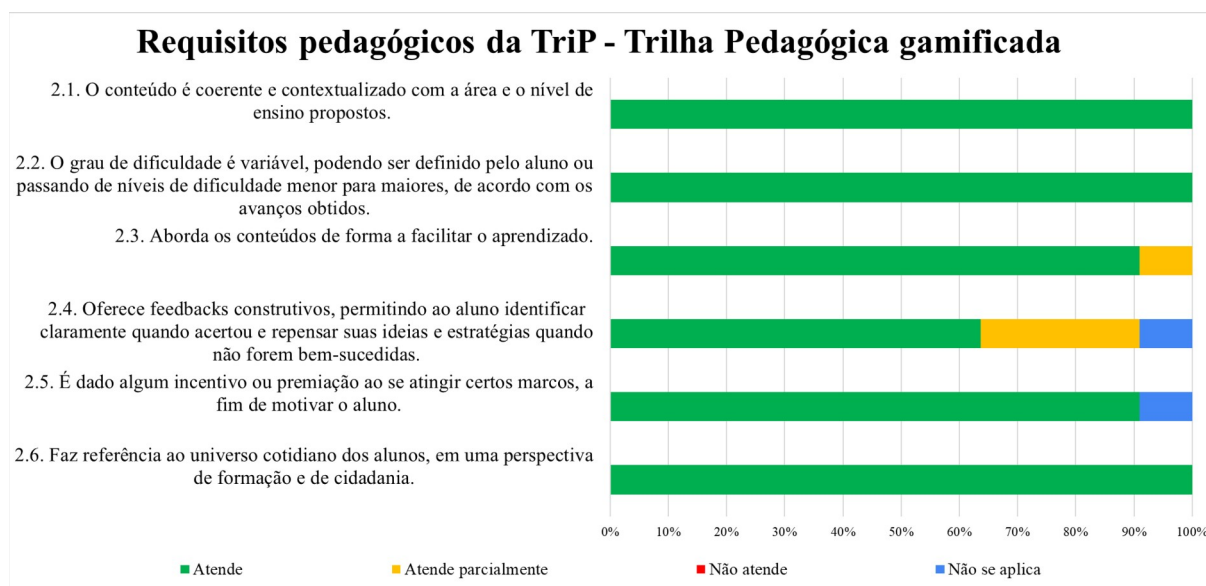


Gráfico 34: Avaliação dos requisitos de usabilidade da TriP – Trilha Pedagógica gamificada

Fonte: Formulário de Validação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos por Pares: Trilha Pedagógica gamificada – TriP e Guia para implementação da TriP

Elaboração: a autora

Em conformidade com a análise anterior, a maioria dos/as avaliadores/as (mais de 60%) considerou que **a proposta da TriP atende aos requisitos pedagógicos** evidenciados pelo Formulário de Validação aplicado. Chama a atenção a concordância de todos/as no que se refere à coerência e contextualização do conteúdo com a área e nível de ensino, a variação do grau de dificuldade ao evoluir nos níveis propostos e a referência ao universo cotidiano dos estudantes, tendo em vista a formação e a cidadania. É importante observar as ressalvas de parte dos/as avaliadores/as, principalmente quanto ao oferecimento de *feedbacks* construtivos, indicados por 27,2% dos/as avaliadores/as como atendimento parcial, sinalizando a necessidade de aprimoramento desse aspecto nas versões futuras da TriP.

Ademais, as questões da seção de Avaliação trouxeram o veredicto dos/as avaliadores quanto à viabilidade e utilidade dos produtos apreciados. Nessa perspectiva, todos/as os

avaliadores/as **consideraram a TriP viável para aplicação no atendimento pedagógico**, o que pode ser observado no Gráfico 35, a seguir.

Gráfico 35: Viabilidade da TriP para o Atendimento Pedagógico

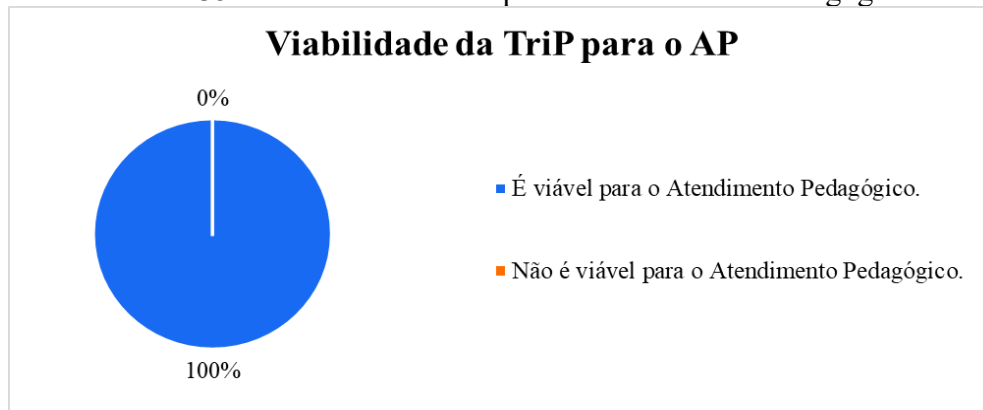


Gráfico 35: Viabilidade da TriP para o Atendimento Pedagógico

Fonte: Formulário de Validação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos por Pares: Trilha Pedagógica gamificada – TriP e Guia para implementação da TriP

E, conforme evidencia o Gráfico 36, abaixo, a maioria dos/as avaliadores/as também emitiu **opinião favorável quanto à utilidade do Guia Implementação para entender a proposta da TriP**. Isso significa que os profissionais consultados se sentiram contemplados pelo material complementar, no sentido de encontrar no Guia tanto orientações pedagógicas para a aplicação da proposta junto aos/as discentes atendidos/as no cotidiano do *campus*, quanto instruções práticas caso necessitem editar uma versão específica da TriP para aplicação personalizada às demandas locais do atendimento pedagógico.

Gráfico 36: Utilidade do Guia de Implementação da TriP

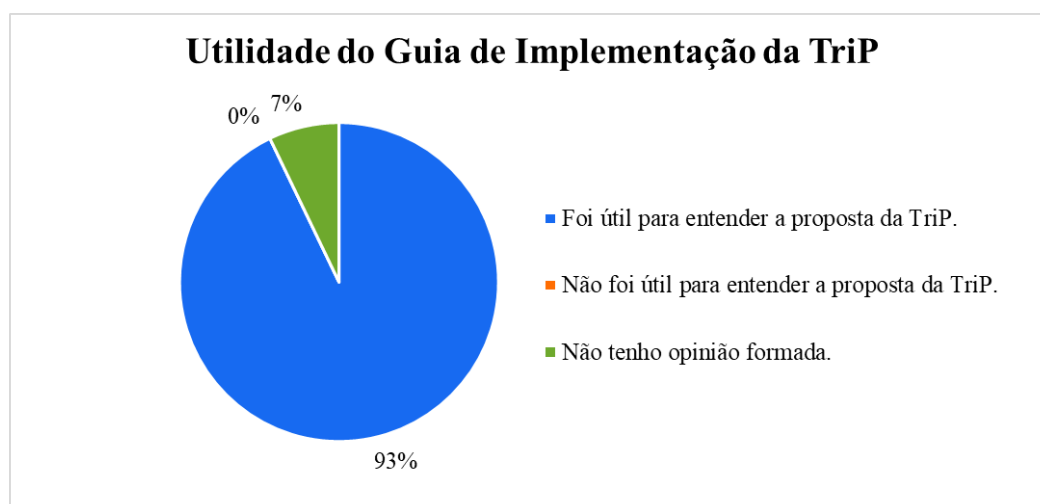


Gráfico 36: Utilidade do Guia de Implementação da TriP

Fonte: Formulário de Validação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos por Pares: Trilha Pedagógica gamificada – TriP e Guia para implementação da TriP

No que diz respeito à experiência individual dos/as avaliadores com a solução TriP, os dados registrados pelo AVA Moodle oportunizam uma leitura significativa da forma como cada ator/atriz interagiu com a solução, bem como o empenho colocado em explorar todas as atividades e recursos disponíveis. Nesse sentido, o Quadro 21 revela, para além dos emblemas conquistados por cada avaliador/a, a motivação em buscar a excelência ao emular o papel de um/a discente interagindo com as atividades e recursos da TriP, assim como o engajamento no processo de testagem.

Quadro 21: Emblemas da TriP emitidos no AVA Moodle durante a validação por pares

Emblema	Título	Número de emissões no AVA
	Por dentro da TriP	11
	Rotina Organizada	11
	A prática leva à perfeição	7
	Missão dada é missão cumprida	7
	Mestre/a dos Estudos	7
	Senhor/a da TriP	6

Quadro 21: Emblemas da TriP emitidos no AVA Moodle durante a validação por pares

Fonte: Seção de emblemas da TriP – Trilha Pedagógica no AVA Moodle do IF Baiano (versão teste)

Nessa mesma linha de análise, as capturas de tela encaminhadas pelos/as avaliadores também revelam a busca, em maior ou menor grau, por obter todas as conquistas possíveis mostradas no Bloco Game e na Barra de Progresso, bem como por se manter nas posições mais altas do *ranking*, comparando o próprio desempenho com os demais. A Figura 35 demonstra os vários perfis observados nos/as avaliadores/as ao interagir com a TriP:

Figura 35: Capturas de tela do Bloco Game e Barra de Progresso dos/as avaliadores/as da TriP

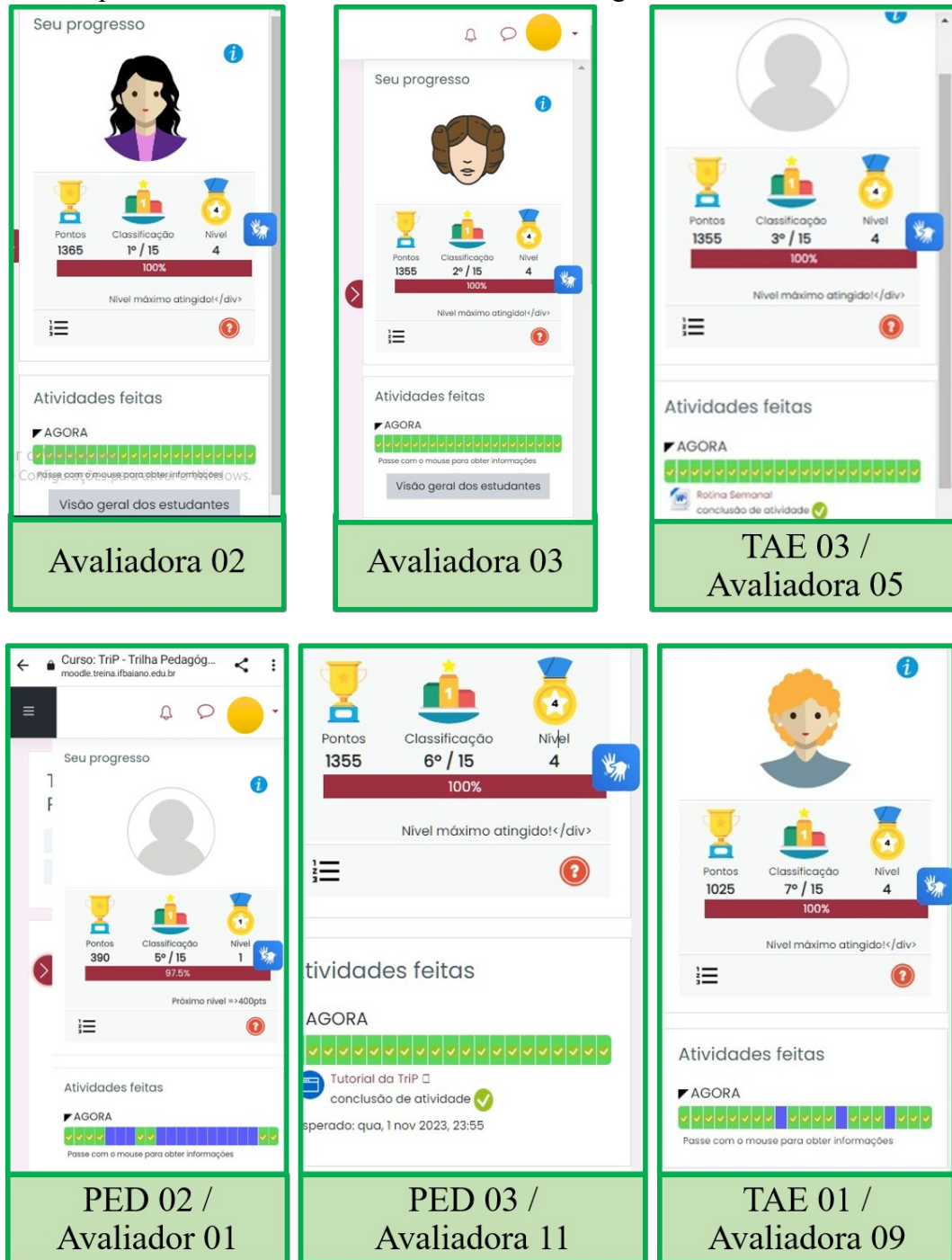
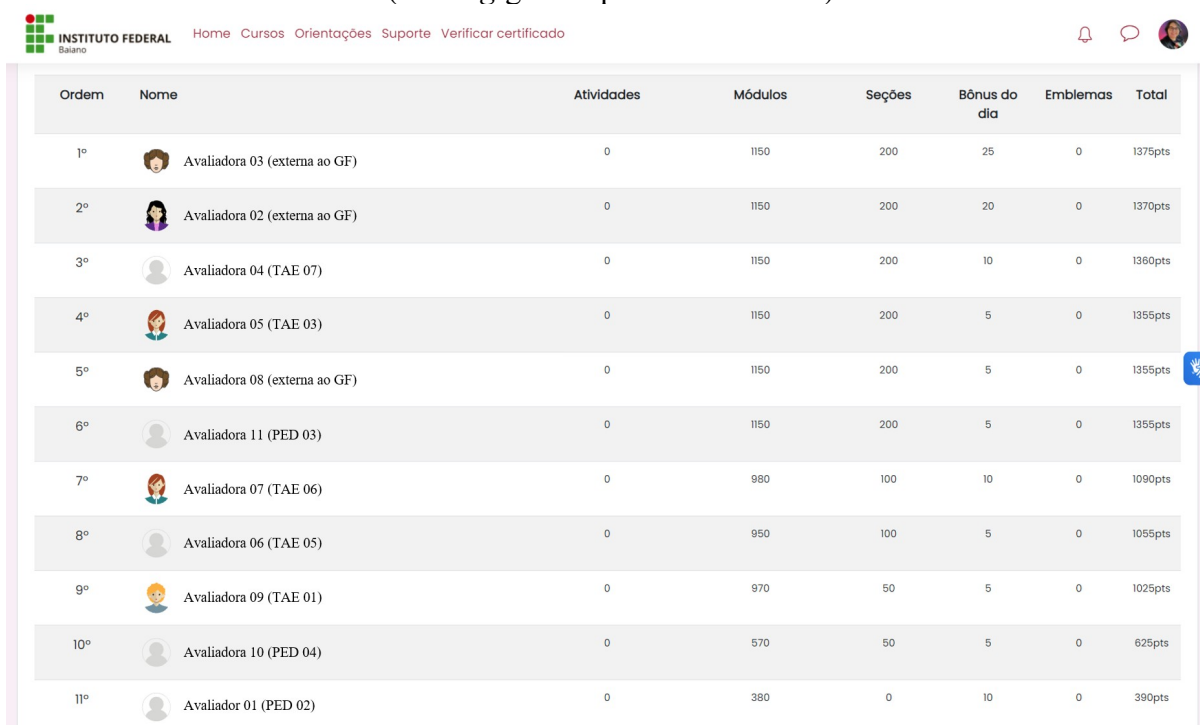


Figura 35: Capturas de tela do Bloco Game e Barra de Progresso dos/as avaliadores/as da TriP
 Fonte: Capturas de tela enviadas pelos avaliadores no Formulário de Validação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos por Pares

Para melhor entender as capturas de tela que compõem a figura acima, é importante mencionar que as imagens foram enviadas à medida que os/as avaliadores/as finalizavam a experiência particular com os produtos técnicos e tecnológicos, e que a ordem de envio serviu de base para a definição das nomenclaturas utilizadas para identificar os/as avaliadores/as. Por isso, devido ao fato de ter sido o primeiro a responder, o Avaliador 01 (PED 02) obteve o 5º lugar no *ranking* de classificação com menos pontos (390) quando os demais ainda não haviam entrado. Em comparação com a Avaliadora 11, que foi a última a enviar e ocupou a 6ª colocação com uma pontuação muito mais alta (1.355 pontos), pode não fazer sentido à primeira. No entanto, à medida que os/as avaliadores/as foram interagindo com a solução, os resultados mudaram, conforme ilustra e detalha a Figura 36, que contempla a classificação final após a fase de testes e validação dos produtos.

Figura 36: Classificação final dos/as avaliadores/as após fase de testes e validação da TriP (*ranking* gerado pelo Bloco Game)














Ordem	Nome	Atividades	Módulos	Seções	Bônus do dia	Emblemas	Total
1º	 Avaliadora 03 (externa ao GF)	0	1150	200	25	0	1375pts
2º	 Avaliadora 02 (externa ao GF)	0	1150	200	20	0	1370pts
3º	 Avaliadora 04 (TAE 07)	0	1150	200	10	0	1360pts
4º	 Avaliadora 05 (TAE 03)	0	1150	200	5	0	1355pts
5º	 Avaliadora 08 (externa ao GF)	0	1150	200	5	0	1355pts
6º	 Avaliadora 11 (PED 03)	0	1150	200	5	0	1355pts
7º	 Avaliadora 07 (TAE 06)	0	980	100	10	0	1090pts
8º	 Avaliadora 06 (TAE 05)	0	950	100	5	0	1055pts
9º	 Avaliadora 09 (TAE 01)	0	970	50	5	0	1025pts
10º	 Avaliadora 10 (PED 04)	0	570	50	5	0	625pts
11º	 Avaliador 01 (PED 02)	0	380	0	10	0	390pts

Figura 36: Classificação final dos/as avaliadores/as após fase de testes e validação da TriP
Fonte: AVA Moodle do IF Baiano (versão teste)

Também é relevante destacar a função desempenhada pelo recurso Bônus do dia (sexta coluna, da esquerda para a direita), utilizado como critério de desempate entre os/as participantes. Esse bônus foi adotado como mecânica de reforço para que os/as participantes se mantivessem motivados/as em acessar o AVA frequentemente, gerando engajamento, que pode ser mensurado através da recência e da frequência (Zichermann; Cunningham, 2011).

Quanto mais vezes o/a participante se sentir motivado/a a retornar ao AVA para obter a recompensa, maior será a sua familiaridade com o desenho das atividades propostas, encorajando a continuidade da participação. Essa dinâmica foi observada entre duas avaliadoras (Avaliadora 02 e Avaliadora 03) que, ao tomarem conhecimento dos critérios de desempate, se mantiveram engajadas, acessando a TriP mesmo após a finalização do período de testes, o que resultou em um revezamento de ambas nas primeiras colocações (vide pontuação do bônus diário na Figura 36 muito superior aos demais).

Por fim, a Figura 37 mostra a visão geral das atividades realizadas, a partir da lista de avaliadores/as, o que permite conhecer o percurso realizado e verificar as atividades que não foram acessadas. Além disso, Essa funcionalidade permite ao profissional acompanhar diretamente o desempenho do/a discente no processo do atendimento pedagógico, conseguindo detectar com facilidade e em tempo real as atividades que não estão sendo acessadas e eventualmente não realizadas, instrumentalizando a intervenção.

Figura 37: Visão geral das atividades realizadas após fase de testes e validação da TriP (gerada pelo Bloco Barra de Progresso)

	Nome / Sobrenome	Último acesso	Barra de Progresso	Progresso
<input type="checkbox"/>	PED 01 (não participou)	Nunca	<div style="width: 0%; background-color: blue;"></div>	0%
<input type="checkbox"/>	Camila Lima Santana e Santana	quinta, 28 set 2023, 17:28	<div style="width: 29%; background-color: blue;"></div>	29%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 09 (TAE 01)	sexta, 6 out 2023, 20:33	<div style="width: 86%; background-color: green;"></div>	86%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 05 (TAE 03)	sexta, 6 out 2023, 11:29	<div style="width: 100%; background-color: green;"></div>	100%
<input type="checkbox"/>	Avaliador 01 (PED 02)	sexta, 6 out 2023, 10:41	<div style="width: 38%; background-color: green;"></div>	38%
<input type="checkbox"/>	GILVAN MARTINS DURÃES	sexta, 29 set 2023, 17:43	<div style="width: 24%; background-color: blue;"></div>	24%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 08 (externa ao GF)	sexta, 6 out 2023, 17:54	<div style="width: 100%; background-color: green;"></div>	100%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 06 (TAE 05)	sexta, 6 out 2023, 13:21	<div style="width: 86%; background-color: green;"></div>	86%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 07 (TAE 06)	sexta, 6 out 2023, 22:16	<div style="width: 86%; background-color: green;"></div>	86%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 11 (PED 03)	sexta, 6 out 2023, 21:39	<div style="width: 100%; background-color: green;"></div>	100%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 04 (TAE 07)	sexta, 6 out 2023, 10:39	<div style="width: 100%; background-color: green;"></div>	100%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 03 (externa ao GF)	sábado, 7 out 2023, 12:03	<div style="width: 100%; background-color: green;"></div>	100%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 10 (PED 04)	sexta, 6 out 2023, 20:43	<div style="width: 52%; background-color: green;"></div>	52%
<input type="checkbox"/>	Avaliadora 02 (externa ao GF)	sexta, 6 out 2023, 10:23	<div style="width: 100%; background-color: green;"></div>	100%

Figura 37: Visão geral das atividades realizadas após fase de testes e validação da TriP (gerada pelo Bloco Barra de Progresso)

Fonte: AVA Moodle do IF Baiano (versão teste)

Diante dos resultados apresentados, é possível depreender que os produtos decorrentes da pesquisa – a Trilha Pedagógica gamificada, TriP e o Guia para Implementação

– cumpriram o seu papel e se mostraram relevantes frente aos objetivos que os originaram, restando a aplicação junto ao público do EMI, para confirmação de suas potencialidades e percepção das necessidades de ajustes e adequações, o que se dará a partir de cada caso específico vivenciado pelas equipes pedagógicas em seus respectivos contextos de trabalho e ensejará as atualizações sempre necessárias, principalmente quando se trata de uma instituição *multicampi* em um contexto territorial tão diverso como é o caso da Bahia.

Assim, foi encontrado um elo substancial na busca por construir melhorias que tornem o atendimento pedagógico ofertado e desenvolvido no IF Baiano cada vez mais adequado às demandas dos discentes que dele necessitam, de modo a contribuir para a obtenção de um bom desempenho no itinerário formativo ao qual estão vinculados, e com potencial de expansão para outras realidades além do Ensino Médio Integrado. O trabalho em parceria com as equipes pedagógicas dos *campi* em todas as fases da pesquisa, desde o desenvolvimento de estratégias para o Atendimento Pedagógico de discentes do EMI a partir das mecânicas de gamificação, até a aplicação dessas estratégias em uma solução tecnológica gamificada e, posteriormente, a validação dos produtos pelos pares assegurou maior credibilidade ao resultado encontrado, construído e posto à prova no processo de avaliação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: UM “GAME OVER” COM SABOR DE “CONTINUE”

Algumas pessoas escolhem ver a fealdade neste mundo, a desordem. Eu escolho ver a beleza. Acreditar que há uma ordem para nossos dias. Um propósito.

Dolores Abernathy, em Westworld (HBO)

Através dos instrumentos aplicados e da análise exaustiva das respostas recebidas dos representantes das equipes pedagógicas e discentes com os quais trabalharam no ano letivo de 2022 e também de 2023, foi verificado que o atendimento pedagógico realizado no âmbito do IF Baiano, embora ainda careça de regulamentação institucional que permita aos profissionais que o executam ter mais segurança e respaldo no exercício de suas funções, apresenta características de planejamento, organização, registro e acompanhamento sistemático dos processos, com indicação de responsáveis, instrumentos próprios e relação sistêmica com docentes e outros setores dos *campi*.

As equipes pedagógicas demonstraram adotar diferentes estratégias para o atendimento pedagógico (individual, coletivo, acompanhamento de representantes discentes), de acordo com o número de turmas e a disponibilidade de servidores. O encaminhamento via docentes, Coordenação de Curso e resultados do Conselho de Classe, assim como a demanda espontânea por parte dos discentes, figuraram como os principais motivadores para realização do AP. E a utilização de sistemas de informação como o SUAP e o RAEP se mostraram estratégias inovadoras que tinham o potencial de auxiliar e facilitar tanto o registro dos atendimentos realizados, quanto o trâmite dos encaminhamentos entre setores.

Como fatores limitantes, foram pontuados a sobrecarga de trabalho para os servidores e de atividades acadêmicas para os discentes, que impactavam decisivamente na realização dos atendimentos pedagógicos (fator tempo). E a ausência de um ambiente propício para realização dos atendimentos, com conforto e discrição, impactava negativamente na realização desse trabalho (fator espaço). As equipes também sinalizaram sentir falta de reuniões pedagógicas para tratar especificamente do AP, tanto em nível micro (no *campus*), como em nível institucional (inter *campi*). E a necessidade de formação continuada para lidar melhor com o AP de discentes do EMI, bem como para conhecer estratégias inovadoras com potencial de implementação nesse trabalho também foi assunto recorrente.

A insatisfação dos participantes com o apoio institucional para o trabalho de atendimento e acompanhamento pedagógico se mostrou um complicador. Além disso, as estratégias locais para organização e efetivação do atendimento pedagógico se mostraram significativas para os participantes, embora houvesse dificuldade generalizada com a disponibilidade de tempo tanto de discentes quanto de servidores para a realização dos atendimentos. Nessa perspectiva, o RAEP figurou como grande foco de interesse no sentido da organização e trâmite das atividades e documentos relacionados ao atendimento pedagógico.

A experiência da equipe pedagógica do *campus* Serrinha com a utilização do AVA Moodle para organização de atividades do atendimento pedagógico durante o ensino remoto no primeiro semestre de 2021 se revelou positiva, embora incipiente e de curta duração, sinalizando para a viabilidade de desenvolvimento do produto técnico e tecnológico, tendo como referência a mesma plataforma, que é institucional e assegura os requisitos de segurança da informação necessários. E a conquista de um espaço físico específico e apropriado para o atendimento pedagógico se mostrou importante para a qualidade do trabalho desenvolvido no *campus*.

Ademais, a qualidade e diversidade dos materiais e instrumentos pedagógicos utilizados pelas equipes nos atendimentos contribuíram para a construção de um produto educacional verdadeiramente conectado com as necessidades do atendimento pedagógico, guardando em si a potencialidade de agregar grande parte dos recursos e estratégias empregadas pelas equipes em uma solução única, capaz de oferecer alta capacidade de gestão e de personalização, de acordo com as demandas locais.

Com relação aos estudantes, ficou evidente a importância do atendimento pedagógico no sentido de fornecer um espaço acolhedor para diálogos de orientação e organização da rotina acadêmica, com grande potencial de favorecer a mudança no comportamento e motivação para estudar, mesmo a maioria não participando de atividades frequentes junto às equipes pedagógicas e alguns tendo sinalizado que consideravam os encontros para orientação curtos. Esta é uma questão que precisa de tratamento institucional, a fim de promover efetivas condições de acesso desse público ao serviço de atendimento pedagógico, o que pode interferir de modo significativo nos resultados a longo prazo.

No que se refere à avaliação dos participantes do Grupo Focal sobre as discussões realizadas sobre o atendimento pedagógico, com vistas a verificar se atenderam às suas expectativas ao se disponibilizarem para participar da pesquisa, a maioria dos participantes

respondeu positivamente à questão, declarando que as discussões sobre o atendimento pedagógico atenderam e extrapolaram as expectativas, como observado no Gráfico 37:

Gráfico 37: Avaliação das discussões do Grupo Focal sobre atendimento pedagógico de discentes do EMI

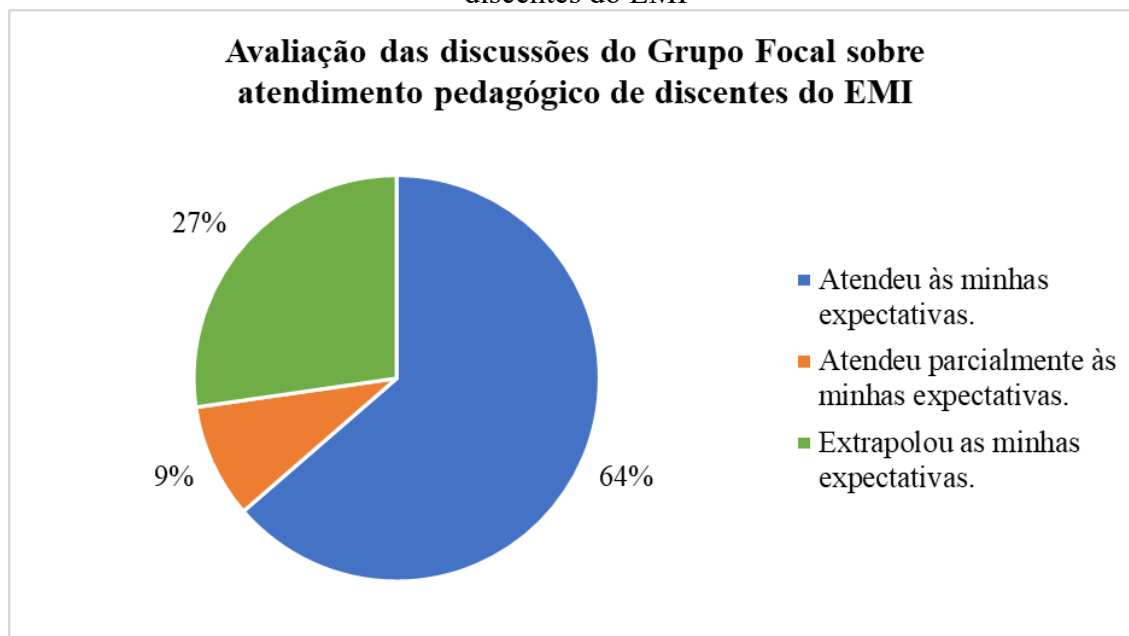


Gráfico 37: Avaliação das discussões do Grupo Focal sobre atendimento pedagógico de discentes do EMI
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa II (equipes pedagógicas)

É importante registrar também a existência de avaliação relativa ao atendimento parcial das expectativas do/a participante no que concerne às discussões sobre o atendimento pedagógico. Entretanto, ao observar as respostas à indagação se ficou algum ponto sobre o atendimento pedagógico que o/a participante gostaria de ter abordado e não teve oportunidade, não houve resposta, dificultando a compreensão do que o/a participante desejaria incluir nas discussões para que suas expectativas fossem atendidas. Em não havendo registro sobre a frustração de expectativas dos participantes no que se refere às discussões sobre o atendimento pedagógico, é possível inferir que o Grupo Focal cumpriu seu objetivo nesse aspecto do trabalho de pesquisa.

No decorrer da pesquisa, principalmente nos encontros do Grupo Focal também foi observado que os participantes demonstraram possuir conhecimento prévio sobre o conceito de gamificação, embora com pequenos equívocos conceituais, o que foi trabalhado a partir da socialização dos conceitos acadêmicos vigentes. E também foi perceptível que os participantes se mostraram receptivos à proposta de aplicar conceitos e elementos de gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico. O tema da gamificação gerou

interesse em, pelo menos, um dos participantes, que decidiu buscar por mais informação a partir da discussão dos conceitos trabalhados na Fase 2.

No terceiro encontro do Grupo Focal, os participantes demonstraram ter internalizado os conceitos de gamificação, motivação e engajamento, embora com pequenas distorções, trabalhadas no decorrer dos últimos encontros, o que é natural no processo de construção de novos conhecimentos. A convergência nas falas dos participantes demonstrou a confiança na fala dos colegas, assim como a construção coletiva do conhecimento, dadas as relações interpessoais construídas e fortalecidas ao longo dos encontros. O debate mostrou que os participantes conseguiram vislumbrar e projetar a aplicação das mecânicas de gamificação no atendimento pedagógico, e que as mecânicas de gamificação mais simples foram mais aceitas pelos participantes, enquanto as que suscitavam competição e as mais complexas foram menos exploradas. Após a apresentação de um exemplo de atividade gamificada aplicada ao ensino, os participantes compreenderam melhor uma mecânica mais complexa (divisão em classes).

Os participantes foram se apropriando dos termos relacionados à gamificação, o que foi observado através do uso das palavras-chave durante as falas de considerações finais no segundo e terceiro encontro:

- “eu acho que dá pra gente criar algum tipo de **recompensa** pra eles usarem. **Motivá-los**, né, pra questão dos estudos” (PED 02, no 2º encontro do GF, grifo nosso);
- “recompensas são **motivadoras**” (PED 03, no 2º encontro do GF, grifo nosso);
- “As juventudes são muito ‘ligadas’ a jogos, de diferentes formatos, e trazer isso pro atendimento pode significar mais **engajamento**” (TAE 03, no 2º encontro do GF, grifo nosso);
- “Vamos cumprir estas **fases**, ainda este mês” (PED 02, no 3º encontro, grifo nosso).

Os participantes revelaram se sentirem à vontade no grupo para compartilhar suas impressões e dificuldades no que se refere ao tema da gamificação, o que demonstra o cumprimento de um dos propósitos do grupo focal: explicar como as pessoas consideram uma experiência, uma ideia ou um evento (Vergara, 2004). E também passaram a tratar o grupo focal como oportunidade de formação coletiva em serviço.

No quarto e último encontro do Grupo Focal, tornou-se perceptível que a indisponibilidade dos participantes em apresentar propostas para agregar ao protótipo do

produto técnico e tecnológico pode revelar dificuldades na compreensão da aplicabilidade da gamificação, assim como pode estar relacionada ao fator tempo, uma vez que o cronograma do grupo focal acabou coincidindo com o final do ano civil de 2022. Mesmo assim, as sugestões dos participantes ao protótipo do produto trouxeram relevante contribuição para a melhoria da proposta.

Dessa experiência, foi possível depreender que a gamificação provocou curiosidade e interesse nos participantes e que eles a consideraram uma estratégia interessante, desafiadora e viável, embora tivessem dificuldades em sair do lugar-comum ao pensar na aplicabilidade, o que é comum quando se trata de um tema pouco conhecido. O material utilizado (slides, página do GF no AVA Moodle) cumpriu a função de dar suporte às interações, além de criar um ambiente imersivo, através da linguagem visual dos jogos eletrônicos e da Pixel Art. E o Grupo Focal se revelou uma “experiência diferente e necessária” nas palavras de TAE 03, que proporcionou às equipes pedagógicas um espaço para pensar o atendimento pedagógico e partilhar experiências com os colegas do IF Baiano (TAE 07).

Ao serem convidados a avaliar as discussões sobre a relação entre a gamificação e o atendimento pedagógico, no intuito de verificar se atenderam às expectativas, a maioria dos participantes respondeu positivamente, declarando que as discussões sobre o desenvolvimento de uma solução tecnológica gamificada para o atendimento pedagógico atenderam e extrapolaram as expectativas, conforme pode ser observado no Gráfico 38, a seguir.

Gráfico 38: Avaliação das discussões do Grupo Focal sobre desenvolvimento de uma solução tecnológica gamificada para o AP realizado com discentes do EMI no IF Baiano

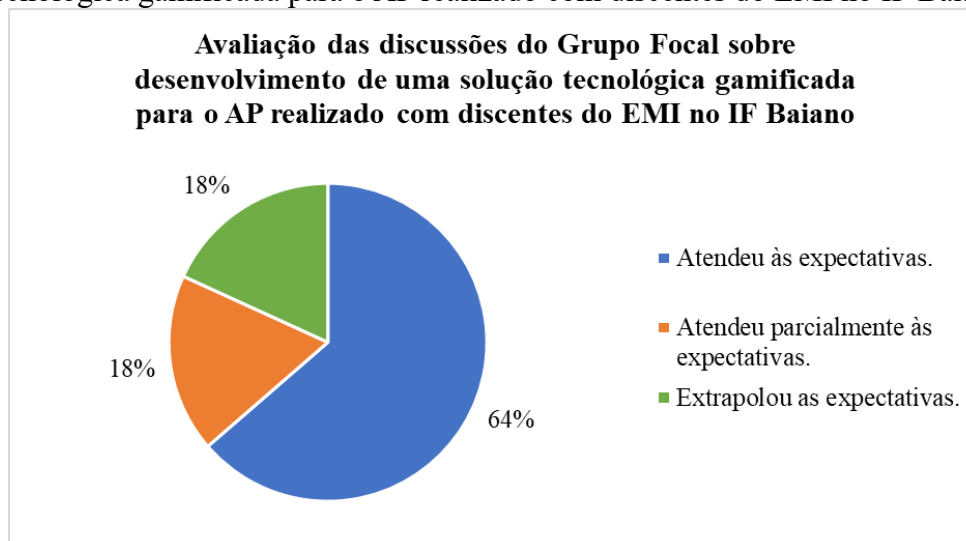


Gráfico 38: Avaliação das discussões do Grupo Focal sobre desenvolvimento de uma solução tecnológica gamificada para o AP realizado com discentes do EMI no IF Baiano
Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa II (equipes pedagógicas)

Também é relevante observar o aumento do percentual de participantes que responderam sobre o atendimento parcial de suas expectativas quanto ao desenvolvimento de uma solução gamificada para o atendimento pedagógico, em comparação com o percentual que respondeu da mesma forma na avaliação sobre as discussões relacionadas ao atendimento pedagógico. Uma hipótese que ajuda a explicar essa percepção pode estar relacionada ao tempo dedicado ao aprofundamento da questão, que acabou se tornando curto devido à necessidade de trabalhar com os conceitos relacionados à gamificação, uma vez que o tema se configurou como novo para grande parte dos participantes, além da alta rotatividade nos encontros, que dificultou o desenvolvimento de uma ação formativa mais completa e, conseqüentemente, mais robusta.

Ademais, a não conclusão do exercício de pensar colaborativamente em uma forma de aplicar as mecânicas de gamificação às atividades do atendimento pedagógico que já realizavam na instituição pode ter contribuído para que os participantes não conseguissem alcançar uma visão mais prática dessa utilização em suas ações cotidianas junto aos discentes atendidos. Ao serem questionados se vislumbravam aspectos adicionais sobre a gamificação aplicada ao atendimento pedagógico que gostariam de ter incluído nas discussões do Grupo Focal, apenas cinco participantes responderam, sendo que três informaram que não houve pontos adicionais; um(a) participante respondeu que gostaria de ter mais tempo para aprofundamento no assunto, embora não tenha detalhado em qual aspecto; e um(a) afirmou que gostaria de uma sugestão de “modelo” para utilização em sua prática, acrescentando que não conseguiu acompanhar a totalidade das discussões. Como esta última pessoa reconheceu, a ausência aos demais encontros impactou no conhecimento dos exemplos de práticas gamificadas que foram debatidos nos encontros, assim como a impediu de conhecer o protótipo do produto técnico e tecnológico que foi apresentado no quarto encontro para apreciação dos presentes.

A Fase 3 do Grupo Focal tratou da avaliação da experiência e teve como objetivo analisar a contribuição do grupo focal para a compreensão do conceito e mecânicas de gamificação, bem como da sua aplicação no atendimento pedagógico. A dinâmica da atividade consistiu em apresentar seis questões avaliativas relacionadas à experiência dos participantes com o GF, as quais eram acessadas a partir da escolha de uma carta⁴⁴ mostrada na tela, cujo verso continha um personagem de jogo eletrônico (Mario, Sonic, Donkey Kong, Ryu, Link e Kratos na primeira rodada, e Crash, Yoshi, Bomberman, Among Us, Mega Man e Pikachu na segunda rodada). A síntese das respostas é mostrada no Quadro 22, a seguir:

44 Cf. Figura 5 no Capítulo 2 deste trabalho.

Quadro 22: Síntese da avaliação do Grupo Focal pelos participantes

Questões	1ª rodada	2ª rodada
O que você viu no GF que mais chamou a sua atenção?	“todas as possibilidades e potencialidades da gamificação. Isso é bastante interessante. A questão do ‘ver’ é interessante, porque entendo que a gamificação tem uma forte relação com o visual (emblemas, fases, níveis, etc), estando tudo atrelado a uma configuração visual que é bem pertinente. E os elementos gráficos, visuais, foram bem explorados e interessantes ao longo dos encontros (...) e que podem inspirar no nosso uso em nossas práticas” (TAE 03).	“(…) a questão de você trazer uma temática voltada para o ensino ‘pra’ os atendimentos pedagógicos. Eu acho que é um desafio, né, que nós temos de utilizar a gamificação para os atendimentos pedagógicos. Como a gente vai utilizar isso, em que áreas dentro do atendimento pedagógico, o que que a gente vai utilizar pra agregar e a questão de engajamento, né? Eu acho que a gente tem que buscar também o engajamento” (PED 02).
O que você ouviu no GF que mais chamou a sua atenção?	“pude compreender que é possível o uso da gamificação como metodologia para potencializar o atendimento pedagógico” (TAE 07).	“Fiquei bem curiosa desde o início (sic) que vi sua temática de pesquisa, é algo novo para mim, o termo gamificação sempre é o que mais me chama atenção, no sentido de tentar entender”. (TAE 05)
O que você tem a dizer sobre o GF?	“Foi uma experiência diferente e necessária. Acredito que o atendimento pedagógico é um dos grandes desafios dos núcleos. E ter um momento pra gente pensar sobre ele, trocando experiências com outros colegas, foi bem interessante! Além de aprender sobre novos conceitos, abordados ao longo dos encontros” (TAE 03).	“(…) gostei bastante, pois temos além da possibilidade de ouvir sobre a temática, que para mim é algo novo, é momento de troca e partilha entre os colegas do IF Baiano” (TAE 07).
O que você mais gostou nas reuniões do GF?	“Os seus slides são perfeitos, viu? Bem interativos e o visual que você falou, você e [TAE 03], o visual (...) me chamou muito a atenção. É bem produzido, bem interativo, bem ilustrativo, então, eu acho que os slides e as informações, né, também. Era aquilo que a gente queria ouvir do tema que foi proposto” (PED 02)	Idem à rodada anterior (mesmo participante).
O que você não gostou ou não entendeu no GF?	“A minha dúvida maior seria na aplicabilidade da gamificação” (TAE 05).	Idem à rodada anterior (mesma participante).
O que você aprendeu no GF?	“Eu acho que eu ampliei mais o horizonte com relação à gamificação. Eu confesso ‘pra’ vocês que, no curso que eu fiz de Pedagogia, essa palavra gamificação, ela foi pouco utilizada, né, e de uma forma rasa. Então, com o grupo aqui, eu aprendi, eu foquei mais um pouquinho e aprofundei mais sobre a temática (...). Eu (...) já tinha estudado um pouco sobre gamificação (...). Eu consegui aprofundar mais. Eu acho que a palavra é aprofundamento, o conhecimento com relação ao tema (...): gamificação, claro, especificamente voltado mais para o atendimento pedagógico. Mas eu confesso que eu alarguei mais o horizonte com relação... confesso também que eu preciso aprender mais ainda, né?	“Aprofundei o conceito sobre gamificação e outros conceitos associados, além de outros detalhes do seu uso”. (TAE 03)

“É... mas é com tempo, tudo é um processo”
(PED 02).

Fonte: Transcrição do Grupo Focal
Elaboração: a autora.

Ao final das atividades do Grupo Focal, foram feitas questões sobre a experiência dos participantes com os encontros, considerando elementos e ações relacionados ao planejamento e execução das atividades que compuseram os encontros do GF nos momentos síncronos, o que compôs o Questionário de Pesquisa II. Para mensurar as respostas, foi utilizada a escala Lickert de satisfação, considerando cinco níveis: Muito insatisfeito(a), Insatisfeito(a), Nem satisfeito(a) nem insatisfeito(a) – Neutro, Satisfeito(a) e Muito satisfeito(a), com relação aos elementos acima mencionados. O resultado é apresentado no Gráfico 39, a seguir:

Gráfico 39: Avaliação Geral do Grupo Focal pelos participantes

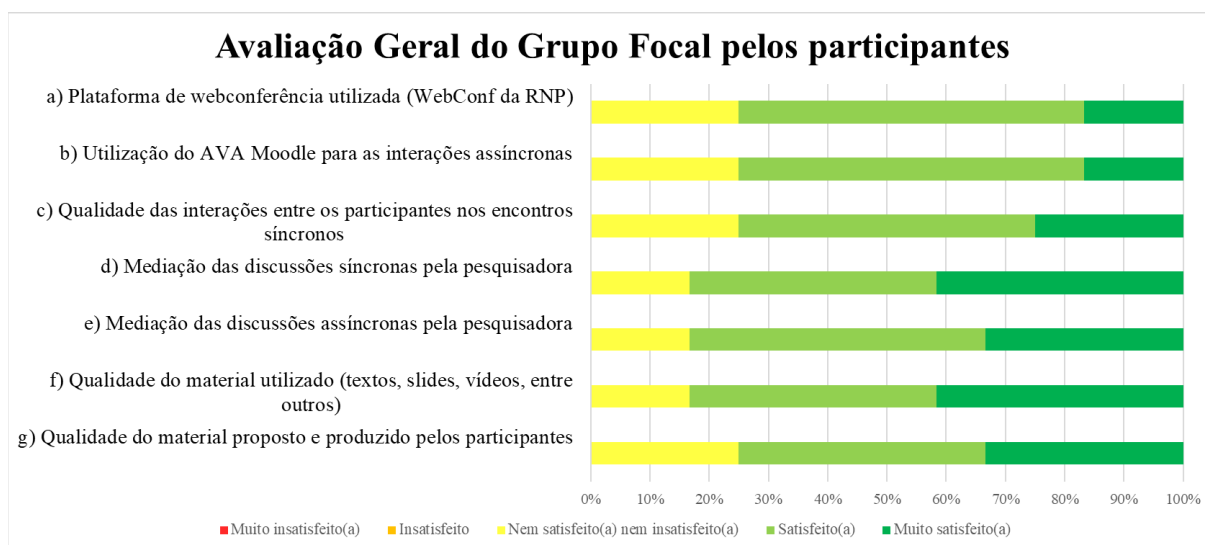


Gráfico 39: Avaliação Geral do Grupo Focal pelos participantes

Fonte: Dados do Questionário de Pesquisa II (equipes pedagógicas)

Foram registrados altos níveis de satisfação com relação a todos os elementos sob apreciação dos participantes, com ênfase na mediação das discussões síncronas por parte da pesquisadora e na qualidade do material utilizado nos encontros, que receberam maior número de avaliações como Muito satisfeito(a). Também é importante registrar o maior número de avaliações de neutralidade no que se refere à utilização do AVA Moodle para as interações assíncronas, à qualidade das interações entre os participantes nos encontros síncronos e à qualidade do material proposto e produzido pelos participantes, uma vez que houve

frequência menor que a esperada aos encontros síncronos e também baixa adesão ao AVA Moodle ao longo do processo.

Ajudam a explicar essa dificuldade o período em que a pesquisa foi realizada, por razões que fugiram à vontade da pesquisadora, coincidindo com os meses mais atarefados para os membros das equipes pedagógicas, bem como aos impactos da pandemia de Covid-19 no retorno às atividades presenciais dos *campi*, o que contribuiu para o desalinhamento dos calendários acadêmicos, além do período da Copa do Mundo de Futebol 2022, que também impactou na disponibilidade dos participantes, devido à alteração do horário de expediente em dias de jogos da Seleção Brasileira de Futebol. Também é importante avaliar a quantidade de atividades propostas, principalmente no AVA, uma vez que podem ter impactado na vontade do participante em continuar contribuindo com informações para a pesquisa, mesmo com a justificativa de interagir e trocar experiências com colegas de outras unidades da instituição.

Infelizmente, a alta rotatividade dos participantes nos encontros e os fatores externos que contribuíram para que isso ocorresse dificultaram a melhor compreensão da proposta de aplicar mecânicas de gamificação ao atendimento pedagógico de discentes do EMI na instituição, impactando na visão final de alguns participantes sobre o desenvolvimento do produto técnico e tecnológico. Mesmo assim, as contribuições dos que puderam comparecer aos encontros e as respostas ao Questionário II reforçaram a importância de promover momentos para debate das práticas profissionais para além da docência na instituição, assim como a necessidade de reservar tempo para a formação dos servidores, a fim de trazer as boas práticas já consolidadas em outras áreas para ampliar as possibilidades de sucesso nas intervenções realizadas junto ao público do EMI.

De modo geral, foi possível observar nas respostas de duas participantes ao QP II que o tema da gamificação chamou mais atenção do que o atendimento pedagógico em si, o que pode ser verificado na resposta de TAE 01, quando afirmou: “fiquei surpresa com as possibilidades pedagógicas que a gamificação pode proporcionar”. TAE 07 seguiu na mesma lógica, informando que “do encontro que tive possibilidade de participar e do material disponível no AVA considero que foi bastante significativo e tive a chance de conhecer um pouco sobre gamificação, pois foi algo novo para mim”.

Nesse sentido, a realização deste trabalho permitiu compreender e evidenciar as potencialidades do uso da gamificação como estratégia mediadora para o Atendimento Pedagógico (AP) de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI), as quais envolvem uma estratégia interessante, visual, dinâmica e que chama a atenção, apresentando dados em tempo

real, de forma lúdica, através dos plugins, de modo a dinamizar e contribuir para qualificar ainda mais o trabalho de atendimento pedagógico. Dentre as limitações, é possível apontar o impacto do fator de novidade do tema no contexto da educação, ocasionando algumas distorções e compreensões diferentes dos conceitos, da necessidade de aprofundamento teórico para apropriação dos conceitos e mecânicas, assim como a questão da relação dos adultos com jogos, a fim compreender seus elementos constituintes e ter ideias de como aplicar em outras situações, o que se conecta à necessidade de formação continuada, para lidar com o novo e não raro esbarra nas condições de trabalho das equipes pedagógicas (sobrecarga, falta de regulamentação e de espaço).

Diante desses resultados, é possível afirmar que a pesquisa e o produto a ela relacionado cumpriram o seu propósito de ajudar a compreender as potencialidades e limites da gamificação como estratégia para o atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI), e estarão à disposição das equipes pedagógicas não apenas do IF Baiano, enquanto ferramentas para a consolidação do atendimento pedagógico como forte aliado no processo de formação do público do Ensino Médio Integrado, com potencial de expansão da aplicabilidade para outros níveis e modalidades de educação.

Contudo, a missão não se encerra com o fechamento deste ciclo, ainda havendo múltiplas possibilidades de expandir o conteúdo aqui apresentado, desde a publicação dos resultados em periódicos de circulação inicialmente nacional, socialização dos resultados e do material produzido com os atores e comunidade do IF Baiano, disponibilização do produto na plataforma da EduCapes, apresentação dos resultados em eventos internos e externos ao IF Baiano, a exemplo do convite já recebido para apresentação na Jornada Pedagógica 2024 de uma das unidades da instituição, bem como para estudos posteriores, como o doutoramento, uma vez para cada “*game over*” sempre haverá um “**Continue...**” logo à frente.

Por fim, após essa jornada de desbravamento pelos recônditos do atendimento pedagógico, tendo a gamificação como perspectiva no horizonte, é esperado que o leitor tenha obtido todos os “coletáveis” atrelados a cada capítulo: a Jornada Inesperada, ao passar pelo capítulo introdutório; o Desbravador Metodológico, ao atravessar o segundo capítulo; o Inventário Secreto, ao se embrenhar na aventura de compreender o atendimento pedagógico no terceiro capítulo; o Cálice Mágico, após passar pelo vale da gamificação no quarto capítulo; o Elo Encontrado após percorrer as etapas de desenvolvimento do produto técnico e

tecnológico no quinto capítulo; e o Juízo Final, após finalizar esse texto. Que tenha sido uma aventura e tanto, tal qual foi para a autora.

7 REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn *et al.* Gamificação: diálogos com a educação. *In:* FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

ANDRÉ, M.E.D.A. A abordagem qualitativa de pesquisa. *In:* _____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2001.

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

BOGOST, Ian. Gamification is bullshit! my position statement at the Wharton Gamification Symposium. 2011a. Disponível em: http://bogost.com/writing/blog/gamification_is_bullshit/. Acesso em: 18 mai. 2022.

_____. Persuasive Games: Exploitationware. 2011b. Disponível em <https://www.gamedeveloper.com/design/persuasive-games-exploitationware>. Acesso em 19 mai. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação - Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 07 jun. 2022.

BRASIL, Ministério da Educação / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior / Diretoria de Avaliação. **Documento de Área – Ensino**. Brasília, 2019a. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/ENSINO.pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Educação / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Relatório de Grupo de Trabalho Produção Técnica**. Brasília, 2019b. disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/10062019-producao-tecnica-pdf>. Acesso em: 04 out. 2023.

BRASIL, Ministério da Saúde / Secretaria-Executiva do Conselho Nacional de Saúde / Comissão Nacional de Ética em Pesquisa. **Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual**. 2021. Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/Oficio_Circular_2_24fev2021.pdf. Acesso em: 16 set. 2021.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Emprego. **Portaria nº 397, de 09 de outubro de 2002**. Aprova a Classificação Brasileira de Ocupações – CBO/2002, para uso em todo território nacional e autoriza a sua publicação. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=0B39D1C37DB8698344DE88D500EF8E3B.proposicoesWeb2?codteor=382544&filename=LegislacaoCitada+-INC+8189/2006. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL, Ministério do Trabalho e Previdência. **Portaria/MTP nº 671, de 8 de novembro de 2021**. Regulamenta disposições relativas à legislação trabalhista, à inspeção do trabalho, às políticas públicas e às relações de trabalho. Disponível em: <https://in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-359094139>. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL, Presidência da República. **Decreto nº 72.846, de 26 de setembro de 1973.** Regulamenta a Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968, que provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72846-26-setembro-1973-421356-norma-pe.html>. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. **Lei nº 5.564, de 21 de dezembro de 1968.** Provê sobre o exercício da profissão de orientador educacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/15564.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

_____. **Lei nº 11.091, de 12 de janeiro de 2005.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, no âmbito das Instituições Federais de Ensino vinculadas ao Ministério da Educação, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111091.htm. Acesso em: 23 mai. 2023.

_____. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em 8 jun. 2022.

_____. **Lei nº 12.014, de 6 de agosto de 2009.** Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/112014.htm. Acesso em: 20 dez. 2021.

BRIZOTI, Rodolfo. O poder da gamificação: impulsiona o engajamento de clientes e colaboradores. Disponível em: <https://www.tecmundo.com.br/mercado/272420-gamificacao-impulsionando-o-engajamento-clientes-colaboradores.htm>. Acesso em: 08 out. 2023.

BUNCHBALL. **Gamification 101: An Introduction to the Use of Game Dynamics to Influence Behavior.** 2010. Disponível em: <http://jndglobal.com/wp-content/uploads/2011/05/gamification1011.pdf>. Acesso em 09 mai. 2022.

BUSARELLO, Raul Inácio *et al.* A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. *In:* FADEL, Luciane Maria *et al.* (org.). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano.** 1. Artes de fazer. 22 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CHOU, Yu-kai. **Actionable Gamification: Beyond Points, Badges, and Leaderboards.** Reino Unido: Packt Publishing, 2019.

COSTA, José Wilson da. Plugin Bloco Game – aplicando gamificação em ambientes de aprendizagem Moodle. III Seminário de Educação a Distância - Diálogos sobre EaD e uso das TDIC na educação: regulamentação em tempos recentes. **Anais...** Brasília, 2020. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/seadco/article/view/14668/14513>. Acesso em 02 abr. 2022.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do fluxo: a psicologia do envolvimento com a vida cotidiana.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

_____. **Flow: A psicologia do alto desempenho e da felicidade.** Brasil: Objetiva, 2020.

_____. **Flow: The Psychology of Optimal Experience.** New York: HarperCollins Publishers, 1990.

DEMO, Pedro. **Metodologia do Conhecimento Científico.** São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DIANA, J. B. *et al.* Gamification e Teoria do Flow. *In:* FADEL, L. M. *et al.* (orgs).

Gamificação na educação. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

DIONNE, H. **A pesquisa-ação para o desenvolvimento local.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FADEL, Luciane Maria; ULBRICHT, Vania Ribas. Educação gamificada: valorizando os aspectos sociais. *In:* FADEL, Luciane Maria *et al.* (orgs). **Gamificação na educação.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2014.

FAVA, Fabrício Mário Maia. **Fluke: repensando a gamificação para a aprendizagem criativa.** 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

FÁVERO, A.A.; CENTENARO, J.B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 1, p. 170-184, jan./dez. 2019.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da Autonomia – Saberes Necessários à Prática Educativa.** 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 31 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, Rony. Produtos educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma? **Educação Profissional e Tecnológica em Revista – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**, v. 5, n° 2, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. *In:* CALDART, Roseli Salette *et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. IV, p. 67-80.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere – Volume 2**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUERRA, Isabel Carvalho. **Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso**. Cascais: Princípiã, 2006.

IF BAIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Conselho Superior (CONSUP). **Regimento Geral do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano**. 2019. Disponível em: <https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2019/07/Regimento-Geral-do-IF-Baiano-Final-2019.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

_____. **Resolução nº 18, de 20 de agosto de 2015**. Aprova a minuta do Programa de Qualidade de Ensino do IF Baiano. 2015. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/santaines/files/2017/07/7.-Política-de-Qualidade-de-Ensino.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2021.

_____. **Resolução nº 22, de 18 de março de 2019**. Aprova a Revisão da Regulamentação da Atividade Docente. 2019. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/ensino/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/Regulamenta%C3%A7%C3%A3o-da-Atividade-Docente-Aprovada-pela-Resolu%C3%A7%C3%A3o-22_2019.pdf. Acesso em 24 ago. 2023.

_____. **Resolução nº 90, de 28 de outubro de 2020**. Aprova a Regulamentação e Normatização, em caráter temporário, da implementação de APNP nos cursos técnicos de nível médio e nos cursos de graduação, presenciais e a distância, em função da situação de excepcionalidade da pandemia de COVID-19. 2020. Disponível em: https://ifbaiano.edu.br/portal/wp-content/uploads/2020/11/Resolucao-90_2020-OS-CONSUP_IFBAIANO-com-anexo.pdf. Acesso em: 14 out. 2021.

_____. **Resolução nº 291, de 03 de maio de 2023**. Aprova a Aprova a Organização Didática dos Cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do IF Baiano. 2023. Disponível em: <https://www.ifbaiano.edu.br/unidades/bonfim/files/2023/08/Organizacao-Didatica-da-EPTNM.pdf>. Acesso em 24 ago. 2023.

IFFAR – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha, Pró-Reitoria de Ensino. **Código de Regulamentos de Atribuições de Direções, Coordenações, Setores e Serviços de Ensino**. 2013. Disponível em: <https://www.iffarroupilha.edu.br/component/k2/attachments/download/4635/dd66bec0bb714715757c4dba877d48df>. Acesso em: 21 dez. 2021.

IF GOIANO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano, Conselho Superior (CONSUP). **Resolução nº 036/2018, de 23 de fevereiro de 2018**. Aprova o

Regulamento do Núcleo de Apoio Pedagógico do IF Goiano. 2018. Disponível em: https://suap.ifgoiano.edu.br/media/documentos/arquivos/REGULAMENTO_DO_NÚCLEO_DE_APOIO_PEDAGÓGICO_DO_IF_GOIANO_.pdf. Acesso em: 21 dez. 2021.

IFNMG – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais. **Regulamento da Assessoria Pedagógica do IFNMG**. 2017. Disponível em: https://documento.ifnmg.edu.br/action.phpkt_path_info=ktcore.actions.document.view&fDocumentId=20027. Acesso em 21 dez. 2021.

IFS – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. **Documento Referência para atuação dos pedagogos no âmbito do IFS**. Disponível em: http://www.ifs.edu.br/images/arquivos/Proen/Documentos_Internos/DOCUMENTO_REFERENCIA_PARA_ATUAÇÃO_DOS_PEDAGOGOS_NO_ÂMBITO_DO_IFS.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

IF SERTÃO-PE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano. **Instrução Normativa nº 5, de 16 de outubro de 2020**. Institui as Normas para a organização, a estruturação e o desenvolvimento dos Núcleos Pedagógicos no âmbito do IF Sertão-PE. Disponível em: <https://www.ifsertao-pe.edu.br/images/Consup/2020/INSTRUO%20NORMATIVA%20%205%20Aprovada%20pelo%20CONSUP.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2021.

IFTO – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins, Campus Gurupi. **Diretrizes da Coordenação de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (COAPE)**. 2019. Disponível em: <http://www.ifto.edu.br/gurupi/campus-gurupi/assuntos-estudantis/documentos/diretrizes-da-coape.pdf>. Acesso em 22 dez. 2021.

JORGE, Tania. C. Araújo.; SOVIERZOSKI, Hilda Helena; BORBA, Marcelo de Carvalho. A Área de Ensino após a avaliação quadrienal da CAPES: reflexões fora da caixa, inovações e desafios em 2017. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 10, n. 3, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/7744>>. Acesso em: 06 out. 2023.

LEAL, Marcel. A teoria do flow e como alcançar este estado da mente. 2018. Disponível em: <https://www.marcelleal.com.br/teoria-do-flow-como-alcancar-este-estado-da-mente/>. Acesso em 16 fev. 2022.

LI, Wei *et al.* GamiCAD: A Gamified Tutorial System For First Time AutoCAD Users. UIST '12, Cambridge, Massachusetts/USA, out., 2012. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/262333846_GamiCAD_A_gamified_tutorial_system_for_first_time_AutoCAD_users. Acesso em: 21 set. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LUNA, Sérgio V. de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In*: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARTINS, João Carlos Diniz. **A gamificação na perspectiva de ensino híbrido e sua relação com a aprendizagem significativa no ensino superior**. 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

MATTAR, João (org.). **Relatos de pesquisas em aprendizagem baseada em games** [livro eletrônico]. São Paulo: Artesanato Educacional, 2020.

MCGONIGAL, Jane. **Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World**. Nova York: Penguin Press, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MOREIRA, Marco Antônio; MASINI, Elcie F. Salzano. **Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

MUNTEAN, Cristina Ioana. Raising engagement in e-learning through gamification. The 6th International Conference on Virtual Learning ICVL. 2011.

PACHECO, Eliezer (org.). **Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica**. Brasília/São Paulo: Moderna, 2011.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia da pesquisa: Abordagem teórico-prática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2005.

PELLING, Nick. The (short) prehistory of “gamification”... Funding Startups (& other impossibilities). 2011. Disponível em: <https://nanodome.wordpress.com/2011/08/09/the-short-prehistory-of-gamification/>. Acesso em: 09 jun. 2023.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2006.

RNP – Rede Nacional de Ensino e Pesquisa, Diretoria Adjunta de Gestão de Serviços (DAGSer). **Política de uso: Serviço de Conferência Web – RNP**. 2011. Disponível em: https://portal.rnp.br/c/document_library/get_file?uuid=5185bf70-fb85-4e8f-8d52-5ca146a43968&groupId=797279#:~:text=Para%20participar%20de%20uma%20confer%C3%Aancia,salas%20virtuais%20para%20confer%C3%Aancia%20Web. Acesso em: 22 dez. 2021.

_____. **Requisitos mínimos para utilização do Conferência Web**. Disponível em: https://www.rnp.br/arquivos/conferenciaweb_requisitos_minimos.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

ROGERS, S. *et al.* **Motivation & learning: A teacher's guide to building excitement for learning & igniting the drive for quality**. 3. ed. Evergreen: Peak Learning Systems, 1997.

SANTOS, Larissa de Queiroz. **Nas trilhas da contextualização do conhecimento: (des)caminhos da práxis pedagógica na perspectiva da articulação conteúdo-realidade.** 2008. 136 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do Estado da Bahia. Serrinha/BA, 2008.

SCHELL, Jesse. **A arte do game design.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SOUZA, Dalcy Alves de. **O fazer técnico-pedagógico do TAE no IF Baiano: a produção dos sentidos na invenção do cotidiano.** 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu, 2021a.

SOUZA, Dalcy Alves de; SANTANA, Camila Lima Santana e. **Documento Referencial Orientador: atribuições e espaços-tempos de atuação dos técnicos em assuntos educacionais do IF Baiano.** 2021. 69 f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu/BA, 2021b. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597397/2/Documento%20Referencial%20Orientador_FTP_ProfEPT_Souza_Dalcy%20Alves.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

TIBOLA, Leandro Rosniak. **Fatores ensejadores de engajamento em ambientes de mundos virtuais.** 2018. 235 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo / Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas – PROGEP. **Cargo E – Técnico em Assuntos Educacionais.** Disponível em: <https://progep.ufes.br/cargo-e-tecnico-em-assuntos-educacionais>. Acesso em: 15 dez. 2021.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula.** 16. ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VERNON, M. D. **Motivação humana.** Tradução de L. C. Lucchetti. Petrópolis: Vozes, 1973.

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

VICENTE, Eliane Mercês. **Apropriações e táticas de estudantes em processo de ensino com gamificação.** 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

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

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

8 APÊNDICES

APÊNDICE A: Estado da Arte

APÊNDICE B: Termo de Compromisso do Pesquisador

APÊNDICE C: Termo de Confidencialidade da Equipe Executora

APÊNDICE D: Questionário de Pesquisa I – Equipes pedagógicas (pré grupo focal)

APÊNDICE E: Questionário de Pesquisa II – Equipes pedagógicas (pós grupo focal)

APÊNDICE F: Questionário de Pesquisa III – Discentes

APÊNDICE G: Roteiro para o Grupo Focal

APÊNDICE H: *Links* para os documentos e materiais da pesquisa de campo, disponibilizados *on-line*



ESTADO DA ARTE

O trabalho das equipes pedagógicas lida diretamente com as dificuldades de aprendizagem e adaptação dos/as discentes aos cursos da Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (EPTNM) no âmbito das instituições que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Entretanto, ainda são raros os estudos que se dedicam a esse recorte da realidade, apesar do descritor “atendimento pedagógico” retornar um número significativo de trabalhos publicados no período de 2016 a 2021 no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁴⁵, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1: Teses e dissertações publicadas no período de 2016 a 2021 contendo o descritor “atendimento pedagógico”

Descritor	Período	Pesquisas (dissertações e teses)	Aplicação do filtro: “Educação”
Atendimento pedagógico	2016 a 2019	1.701	Não foi aplicado nesse caso (ênfase nas pesquisas mais recentes).
Atendimento pedagógico	2020 e 2021	756	2 teses sobre o pedagogo (Mello, 2020; Cezar, 2021); 1 dissertação sobre o técnico em assuntos educacionais (Nascimento Jr, 2020).

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>)

Elaboração: a autora.

Ao tomar como referência os anos de 2020 e 2021, posteriormente aplicando o filtro “educação” à área de conhecimento, de avaliação, de concentração e nome do programa, dos 756 trabalhos resultantes da busca pelo descritor “atendimento pedagógico”, apenas duas teses de doutorado tratam do tema a partir da ótica dos pedagogos (Mello, 2020; Cezar, 2021) e uma dissertação de mestrado aborda a representação dos técnicos em assuntos educacionais

45 Disponível para acesso no sítio <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>. Acesso em: 19 out. 2021.

(Nascimento Jr, 2020), embora esta última na perspectiva da educação superior, o que pode ser visualizado com detalhes no Quadro 2, a seguir:

Quadro 2: Teses e dissertações contendo o descritor “atendimento pedagógico” que tratam das equipes pedagógicas

Programa	Gênero	Ano	Região do país	Ênfase
Educação	Tese	2020	Sul	Pedagogo
Educação	Dissertação	2020	Nordeste	Técnico em Assuntos Educacionais
Educação	Tese	2021	Sul	Pedagogo

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>)

Elaboração: a autora.

Em contrapartida, a partir da busca pelas mesmas palavras-chave e aplicando o filtro “educação” nas mesmas categorias, dos 288 resultados exibidos, referentes ao ano 2020, para citar a produção mais recente, os trabalhos publicados trataram da pedagogia domiciliar e hospitalar, docência na educação infantil, gestão e coordenação pedagógica, bem como dos cursos de formação em Pedagogia, Atendimento Educacional Especializado (AEE), educação inclusiva e políticas públicas de educação, entre outros temas, demonstrando a escassa produção referente aos profissionais que atuam nas equipes pedagógicas das instituições que compõem a RFEPCT,

No âmbito do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT e tomando como referência o IF Baiano, destaca-se a dissertação recentemente publicada, intitulada “O fazer técnico-pedagógico do TAE no IF Baiano: a produção dos sentidos na invenção do cotidiano” (Souza, D., 2021a), cujo produto educacional compreende um documento referencial orientador sobre as atribuições e espaços-tempos de atuação dos técnicos em assuntos educacionais do IF Baiano (Souza, D., 2021b), destacando a importância de definir as funções específicas desses profissionais, as quais não raro se confundem com as demandas relacionadas ao cargo de pedagogo.

Além dos conhecimentos técnicos e pedagógicos relacionados à formação em pedagogia ou licenciatura, requisitados para a investidura nos cargos base das equipes pedagógicas (pedagogo e técnico em assuntos educacionais), faz-se necessária a criatividade, atualização e formação em serviço, de modo a responder adequadamente às demandas do público atendido pelas instituições que ofertam educação profissional e tecnológica. Dentre as estratégias para inovação nas práticas pedagógicas dentro e fora da sala de aula, a gamificação

tem ganhado espaço⁴⁶ entre os pesquisadores, revelando seu potencial para contribuir com a ampliação da motivação e do engajamento das pessoas, além de alterar seus comportamentos, estimulando ações consideradas positivas e reduzindo atitudes negativas.

Como abordagem persuasiva que se fundamenta nas relações entre as lógicas do *design* e dos jogos, a gamificação propõe a aplicação de mecânicas comumente vistas em jogos a contextos diferentes, tais como negócios, saúde e, cada vez mais, na educação, representando uma forma de estímulo ao pensamento criativo e impactando na aprendizagem. Ao buscar o termo “gamificação” na plataforma da CAPES, é possível vislumbrar o aumento considerável no número de pesquisas realizadas sobre o tema nos últimos anos, o que pode ser observado nos dados que compõem o Quadro 3, revelando o aumento do interesse dos pesquisadores e a popularização do conceito nos meios acadêmicos:

Quadro 3: Teses e dissertações publicadas no período de 2012 a 2021 contendo o descritor “gamificação”

Descritor	Período	Pesquisas (dissertações e teses)	Aplicação do filtro: “Educação”
Gamificação	2012 a 2015	51	Não foram encontradas pesquisas voltadas ao trabalho técnico-pedagógico (foco no ensino)
Gamificação	2016 a 2021	501	Não foram encontradas pesquisas voltadas ao trabalho técnico-pedagógico (foco no ensino)

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>)

Elaboração: a autora.

Ao aplicar o filtro de tempo restringindo os resultados ao período de 2016 a 2021, a plataforma da CAPES retornou 501 resultados, sendo 82 teses, 229 dissertações referentes a programas de mestrado acadêmico e 190 dissertações resultantes de programas de mestrado profissional, independente da grande área do conhecimento.

Quanto à grande área a que as pesquisas estão vinculadas, verificou-se que a área multidisciplinar e a área de Ciências Exatas e da Terra comportaram a maior parte dos trabalhos no recorte temporal estabelecido. A área de Ciências Humanas, na qual se circunscribe a Educação, respondeu pelo terceiro maior número de trabalhos, seguida pela área de Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes, Ciências da Saúde, Engenharias e Ciências Biológicas, respectivamente, revelando o crescente interesse em

46 O Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES registra 552 pesquisas de diversas áreas de interesse desenvolvidas no período de 2012 a 2021, contendo o termo “gamificação” (consulta realizada no dia 19/10/2021).

aplicar essa abordagem nas diversas áreas do conhecimento, conforme pode ser observado no Quadro 4:

Quadro 4: Teses e dissertações publicadas no período de 2016 a 2021 contendo o descritor “gamificação”, por área do conhecimento, em ordem alfabética

Grande área do conhecimento	Número de pesquisas
Ciências Biológicas	6
Ciências da Saúde	24
Ciências Exatas e da Terra	121
Ciências Humanas	91
Ciências Sociais Aplicadas	63
Engenharias	16
Linguística, Letras e Artes	47
Multidisciplinar	133
TOTAL	501

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses>)

Elaboração: a autora.

Importante destacar também o crescimento⁴⁷ no número de pesquisas relacionadas à gamificação ao longo do tempo, sendo que um terço dos trabalhos foi publicado recentemente: 143 trabalhos cadastrados na base de dados da CAPES em 2020 e 37 trabalhos cadastrados em 2021, entre teses e dissertações. No entanto, ao aplicar os filtros contendo o termo “educação” na área de conhecimento, de avaliação, de concentração e nome do programa, a plataforma retornou pesquisas vinculadas à aplicação da gamificação apenas no ensino⁴⁸, mantendo a ênfase no trabalho docente, o que não corresponde ao foco da presente pesquisa. Mesmo os trabalhos mais voltados à aprendizagem⁴⁹ circunscreveram o tema ao universo docente, não trazendo reflexões associadas ao fazer pedagógico das equipes técnicas.

Esse conjunto de dados ressaltou a relevância de empreender o presente trabalho de pesquisa, com vistas a obter, construir e divulgar conhecimentos sobre a atuação das equipes técnico-pedagógicas, bem como trazer contribuições que potencializem o desenvolvimento de

47 A base de dados da CAPES registrou 51 trabalhos contendo o termo “gamificação”, produzidos no período de 2012 a 2015. Esse número foi aumentando significativamente no período de 2017 a 2021, chegando a 552 teses e dissertações ao todo até o dia da consulta (19/10/2021).

48 A título de exemplo, é possível citar sete dissertações e uma tese, cujos objetivos dos autores giram em torno da aplicação dos conceitos de gamificação a situações de ensino, mediante cumprimento do programa de disciplina através de atividades gamificadas com uso de tecnologias digitais (Silva, R., 2016; Silva, B., 2017) e sem uso de tecnologias digitais (Vicente, 2017), bem como pela utilização de mecânicas de gamificação em situações específicas, como a implementação de módulo gamificado em plataforma digital de ensino e aprendizagem (França, 2016; Silva JR, 2017; Lima, 2017), ensino híbrido (Martins, 2018), e aplicação de sequência didática (Souza, F., 2020).

49 As pesquisas que trataram da relação entre gamificação e aprendizagem tiveram como objetivo desenvolver uma ferramenta digital *online* gamificada que pudesse ser adotada por professores como instrumento de estímulo ao pensamento e à aprendizagem criativa (Fava, 2016), além de analisar a influência da gamificação na motivação de estudantes para participar de grupos de aprendizagem colaborativa com suporte computacional (Borges, 2017; Chalco, 2018).

práticas e estratégias voltadas à aprendizagem significativa dos/as discentes atendidos por pedagogos/as e técnicos/as em assuntos educacionais no âmbito do IF Baiano. Em decorrência disso, é possível vislumbrar impactos positivos no trabalho docente e, principalmente, na formação discente, ao relacionar o uso das estratégias gamificadas com o potencial aumento do engajamento e motivação, que pode gerar mudança de postura com relação aos estudos e contribuir para a aprendizagem significativa, culminando na aprovação e conclusão do itinerário formativo.

Assim, ao perseguir os objetivos traçados e buscar responder às questões norteadoras, a pesquisa que ora se apresenta pôde contribuir para o aprimoramento dos processos de atendimento e acompanhamento pedagógico atualmente realizados, a princípio no âmbito do IF Baiano, fazendo avançar o conhecimento científico na área, com o potencial de trazer resultados positivos tanto para os/as profissionais envolvidos/as (docentes e equipes pedagógicas) quanto para a formação dos/as discentes, principais beneficiários das ações resultantes desse trabalho e do produto técnico e tecnológico dele resultante.

REFERÊNCIAS

- BORGES, Simone de S. **Gamification design in computer-supported collaborative learning: an approach for tailoring influence principles to player roles.** 2017. 192 f. Tese (Doutorado em Ciências – Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos/SP, 2017.
- CEZAR, Taise Tadielo. **Tempo de trabalho e trabalho no tempo: a dialética das (des)integrações no trabalho pedagógico de pedagogos(as) no Instituto Federal Farroupilha.** 2021. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2021.
- CHALLCO, Geiser Chalco. **Gamification of collaborative learning scenarios: an ontological engineering approach to deal with the motivation problem caused by computer-supported collaborative learning scripts.** 2018. 442 f. Tese (Doutorado em Ciências – Ciências de Computação e Matemática Computacional) – Instituto de Ciências Matemáticas e de Computação, Universidade de São Paulo, São Carlos/SP, 2018.
- FAVA, Fabrício Mário Maia. **Fluke: repensando a gamificação para a aprendizagem criativa.** 2016. 162 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.
- FRANÇA, Rômulo Martins. **Ambiente Gamificado de Aprendizagem Baseada em Projetos.** 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Informática na Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LIMA, Yvonne Costa Carvalho de Araujo Lima. **Gamificação na Educação Básica: A construção de um modelo.** 2017. 128 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

MARTINS, João Carlos Diniz. **A gamificação na perspectiva de ensino híbrido e sua relação com a aprendizagem significativa no ensino superior.** 2018. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

MELLO, Eloisa Helena. **Políticas em ação do pedagogo: dimensões, finalidades e limites de seu trabalho.** 2020. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2020.

NASCIMENTO JR, Reinaldo Tamandaré do. **Avaliação Institucional via Sinaes: um estudo sobre Representações Sociais dos Técnicos em Assuntos Educacionais da UFRN.** 2020, 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte: Natal, 2020.

SILVA, Bruno Donizeti da. **A gamificação como auxílio no processo de ensino/aprendizagem.** 2017. 174 f. Dissertação (Mestrado em Planejamento e Desenvolvimento Regional) – Universidade de Taubaté, Taubaté/SP, 2017.

SILVA, Ricardo Silva e. **Uso de atividades gamificadas no ensino técnico profissional: uma proposta pedagógica.** 2016. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, São Leopoldo/RS, 2016.

SILVA JR, Samuel Chagas da. **Gamificação em Ambientes Educacionais Ubíquos.** 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SOUZA, Dalcy Alves de. **O fazer técnico-pedagógico do TAE no IF Baiano: a produção dos sentidos na invenção do cotidiano.** 2021. 203 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu, 2021a.

SOUZA, Dalcy Alves de; SANTANA, Camila Lima Santana e. **Documento Referencial Orientador: atribuições e espaços-tempos de atuação dos técnicos em assuntos educacionais do IF Baiano.** 2021. 69 f. Produto educacional (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu/BA, 2021b. Disponível em: https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/597397/2/Documento%20Referencial%20Orientador_FTP_ProfEPT_Souza_Dalcy%20Alves.pdf. Acesso em: 02 abr. 2022.

SOUZA, Fabiana Maria dos Santos. **A gamificação como recurso didático para aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Médio.** 2020. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande/PB, 2020.

VICENTE, Eliane Mercês. **Apropriações e táticas de estudantes em processo de ensino com gamificação.** 2017. 87 f. Dissertação (Mestrado em Pós-Graduação Tecnológica) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais – CEFET-MG, Belo Horizonte, 2017.



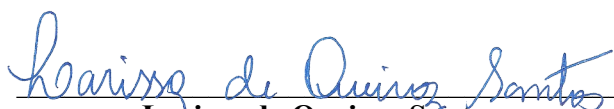
**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAIANO – IF BAIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente das normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado “**Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**” sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com a Resolução CNS 466/2012, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, da não maleficência, da justiça e da equidade.

Assumo o compromisso de apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (CEP/UNEB), de tornar os resultados desta pesquisa públicos, independente do desfecho (positivo ou negativo), de comunicar ao CEP/UNEB qualquer alteração no projeto de pesquisa, via Plataforma Brasil.

Catu/BA, 11 de agosto de 2022


Larissa de Queiroz Santos
Responsável pelo Projeto de Pesquisa



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAIANO – IF BAIANO *CAMPUS* CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA (PROFEPT)**

TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Assumimos o compromisso de preservar a privacidade e a identidade dos participantes da pesquisa intitulada “**Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**”, cujos dados serão coletados através de questionários e grupo focal, de forma on-line, nos *campi* do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano, com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do presente projeto.

Os resultados serão divulgados de forma anônima, assim como os termos de consentimento livre e esclarecido guardados no *Campus* Catu do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano pelo período de 05 (cinco) anos, sob a responsabilidade da pesquisadora Larissa de Queiroz Santos. Após este período, os dados serão destruídos.

Catu/BA, 12 de agosto de 2022

Membro da equipe executora	Função	Assinatura
Prof. Dra. Camila Lima Santana e Santana	Orientadora	
Larissa de Queiroz Santos	Pesquisadora	



INSTITUTO FEDERAL
Baiano
Campus Catu

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA I

Equipes Pedagógicas



PESQUISA ACADÊMICA: POTENCIALIDADES DA GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE DISCENTES DO EMI NO IF BAIANO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA I (ON-LINE)

EQUIPES PEDAGÓGICAS (PRÉ GRUPO FOCAL)

SEÇÃO 1 – Apresentação

Prezado/a participante, o presente questionário compõe um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa intitulada “**Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**”, que tem como objetivo compreender as potenciais relações entre o atendimento pedagógico e a gamificação, bem como as implicações no acompanhamento do processo de aprendizagem de discentes no Ensino Médio Integrado (EMI), conforme explicitado no TCLE (abaixo).

A pesquisa encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 61952722.5.0000.0057, e será conduzida pela pesquisadora Larissa de Queiroz Santos, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação da Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana.

O questionário é composto por 30 (trinta) questões, divididas em 4 (quatro) seções. Clique no botão “**Próxima**” ou “**Avançar**” após preencher cada seção e, ao final, clique no botão “**Enviar**” para que suas respostas sejam registradas.

E-mail: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do/a participante:

Documento de Identidade n°:

Data de nascimento:

Endereço (logradouro, bairro, cidade e CEP):

Telefone:

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano.

- **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Larissa de Queiroz Santos.

Cargo/Função: Pedagoga, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica.

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**, de responsabilidade da pesquisadora Larissa de Queiroz Santos, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, com o objetivo de compreender as potencialidades e limites da gamificação como estratégia para o atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI). A realização desta pesquisa beneficiará ou poderá beneficiar as equipes pedagógicas que atuam no IF Baiano, trazendo uma nova perspectiva para o trabalho realizado junto aos/às discentes do Ensino Médio Integrado que manifestam dificuldades e baixo rendimento acadêmico em seu itinerário formativo, assim como oportunizar aos discentes participar da construção de metodologias de atendimento mais adequadas às suas necessidades pedagógicas, de modo a contribuir para o seu sucesso acadêmico. Além disso, o produto educacional resultante do trabalho de pesquisa pode contribuir para a organização e estruturação das ações do Atendimento Pedagógico realizado na instituição, favorecendo a integração entre as equipes pedagógicas dos campi, com possibilidade de extensão às demais instituições dentro e fora da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Caso aceite, o(a) Senhor(a) responderá a dois questionários on-line e participará dos encontros de um grupo focal, os quais serão conduzidos e posteriormente analisados pela mestranda Larissa de Queiroz Santos, do curso de pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá se sentir preocupado/a com a sua conexão à internet durante o preenchimento dos questionários e participação nos encontros on-line do grupo focal, ou com a segurança dos seus dados. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e

portanto o(a) Sr(a) não será identificado(a). Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa de Queiroz Santos. Endereço: Av. Sinfrônio Queiroz, nº 269, Centro, Barrocas/BA. CEP: 48705-000. Telefone: (75) 9 9265-7104, E-mail: larissa.queiroz@ifbaiano.edu.br ou lary.pedagoga@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB. Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador/BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250. E-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovada sob número de parecer: 5.635.539 em 12/09/2022. Consulta disponível no link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

() Ciente e prosseguir.

() Desistir.

SEÇÃO 2 – Identificação

Agradecemos o seu aceite em participar da pesquisa!

Nesta seção, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você e suas atribuições no *campus* em que atua.

1. Nome completo: _____

1.1. Nome social (opcional): _____

2. Formação:

- Graduação
- Especialização/MBA
- Mestrado
- Doutorado
- Pós-Doutorado

3. Idade: _____

4. Sexo:

- Feminino
- Masculino
- Outro: _____

5. Ano de ingresso no IF Baiano: _____

6. Cargo:

- Pedagoga/o
- Técnica/o em Assuntos Educacionais

7. Jornada de trabalho:

- 20h semanais
- 30h semanais
- 40h semanais

8. Unidade de lotação (*Campus*):

- Alagoinhas
- Bom Jesus da Lapa
- Catu
- Governador Mangabeira
- Guanambi
- Itaberaba
- Itapetinga
- Santa Inês
- Senhor do Bonfim
- Serrinha
- Teixeira de Freitas
- Uruçuca
- Valença
- Xique-Xique

9. Setor de exercício (informe o nome completo e a sigla utilizada pelo seu *campus*):

10. Ano de ingresso na equipe pedagógica: _____

11. Turno(s) de trabalho:

- Matutino

- () Vespertino
 () Noturno

12. Sempre atuou na equipe pedagógica do *campus*?

- () Sim
 () Não

13. Em caso de resposta negativa à questão anterior, em qual(is) outro(s) setor(es) você já atuou no IF Baiano?

SEÇÃO 3 – Atendimento Pedagógico

Esta seção é direcionada à sua atuação na equipe pedagógica do campus e ao trabalho com atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado.

14. Há quanto tempo realiza atendimento pedagógico com discentes do Ensino Médio Integrado?

15. Quais documentos você utiliza para fundamentar e organizar o trabalho de atendimento pedagógico?

16. Como ocorre o planejamento dos atendimentos pedagógicos no seu *campus*? Há reuniões específicas da equipe pedagógica para esse fim?

17. Quais instrumentos e/ou materiais são utilizados para a realização dos atendimentos pedagógicos dos(as) discentes do Ensino Médio Integrado?

18. Quantos(as) estudantes do Ensino Médio Integrado são atendidos(as) pelo núcleo pedagógico do campus atualmente?

19. Numa escala de satisfação, marque a opção que melhor se adequa à sua avaliação do Atendimento Pedagógico proposto pelo IF Baiano:

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
a) Orientações institucionais para realização do atendimento pedagógico (documentos);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Definição de processos e instrumentos comuns para o atendimento	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pedagógico, a serem compartilhados pelas equipes pedagógicas de todos os <i>campi</i> ;					
c) Promoção de diálogo entre as equipes pedagógicas dos campi para troca de experiências, melhoria de processos e instrumentos utilizados nos atendimentos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. Numa escala de satisfação, marque a opção que melhor se adequa à sua avaliação do Atendimento Pedagógico desenvolvido no seu *campus*:

	Muito insatisfeito	Insatisfeito	Nem satisfeito nem insatisfeito	Satisfeito	Muito satisfeito
a) Encaminhamento de estudantes via docentes/ Conselho de Classe;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) Encaminhamento de estudantes via CAE;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Procura dos discentes por atendimento pedagógico (livre iniciativa);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Tempo reservado para os atendimentos pedagógicos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

e) Instrumentos utilizados no atendimento pedagógico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Registros dos atendimentos pedagógicos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Influência do atendimento pedagógico na mudança de comportamento dos estudantes com relação aos estudos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) Influência do atendimento pedagógico no itinerário formativo dos discentes;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Influência dos dados dos atendimentos pedagógicos nas reuniões pedagógicas periódicas e nos Conselhos de Classe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

21. Qual a sua opinião sobre a regulamentação do atendimento pedagógico no âmbito do IF Baiano?

- Imprescindível.
- Importante, porém não é prioridade no momento.
- Não fará muita diferença.
- Desnecessária.
- Outra: _____

SEÇÃO 4 – Gamificação no Atendimento Pedagógico

Nesta seção, buscamos conhecer a sua familiaridade com o tema da gamificação e a relação deste com o atendimento pedagógico realizado no IF Baiano.

22. Você conhece o termo gamificação?

Sim

Não

23. Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, em que circunstâncias você teve acesso ao conceito de gamificação?

24. Você já participou de alguma atividade de trabalho ou de ensino e aprendizagem que utilizou recursos comumente vistos em jogos, tais como pontuação, ranqueamento, atribuição de níveis de dificuldade, distribuição de bônus e emblemas?

Sim

Não

25. Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, esses recursos influenciaram o seu comportamento e motivação para continuar realizando as atividades propostas?

Sim

Não

26. Em caso de resposta negativa à questão 24, você concorda que a utilização desses recursos influencia o comportamento e motivação do participante para continuar realizando as atividades propostas?

27. Você tem interesse em aplicar estratégias gamificadas no trabalho de atendimento pedagógico de estudantes do Ensino Médio Integrado?

Sim

Não

28. Que tipo de atividade gamificada faria mais sucesso entre os estudantes atendidos por você?

29. Qual a sua opinião sobre a criação de um ambiente virtual gamificado para utilização no atendimento pedagógico de estudantes do Ensino Médio Integrado no âmbito do IF Baiano?

Concordo e utilizaria na minha prática.

Concordo, mas não utilizaria de imediato.

Não concordo nem discordo.

Discordo, mas estaria disposta/o a utilizar no futuro.

Discordo e jamais utilizaria.

30. Você tem outras considerações ou comentários sobre o **desenvolvimento de uma solução gamificada para o atendimento pedagógico realizado no IF Baiano** que não foram contempladas nas questões anteriores? Se sim, discorra no espaço abaixo.

Obrigada pelo seu tempo e participação!

Suas respostas auxiliarão no planejamento das próximas etapas da pesquisa.



INSTITUTO FEDERAL
Baiano
Campus Catu

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA II

Equipes Pedagógicas



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PESQUISA ACADÊMICA: POTENCIALIDADES DA GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE DISCENTES DO EMI NO IF BAIANO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA II (ON-LINE) EQUIPES PEDAGÓGICAS (PÓS GRUPO FOCAL)

SEÇÃO 1 – Apresentação

Prezado/a participante, o presente questionário compõe um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa intitulada “**Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**”, que tem como objetivo compreender as potenciais relações entre o atendimento pedagógico e a gamificação, bem como as implicações no acompanhamento do processo de aprendizagem de discentes no Ensino Médio Integrado (EMI), conforme explicitado no TCLE e no Questionário I, aos quais você já teve acesso.

A pesquisa encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 61952722.5.0000.0057, e é conduzida pela pesquisadora Larissa de Queiroz Santos, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação da Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana.

O Questionário II é composto por 10 (dez) questões, divididas em 5 (cinco) seções. Clique no botão “**Próxima**” ou “**Avançar**” após preencher cada seção e, ao final, clique no botão “**Enviar**” para que suas respostas sejam registradas.

E-mail: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO:

Nome do/a participante: _____

Documento de Identidade nº: _____

Data de nascimento: _____

Endereço (logradouro, bairro, cidade e CEP): _____

Telefone: _____

II – DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

• **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano.

• **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Larissa de Queiroz Santos.

Cargo/Função: Pedagoga, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica.

III – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**, de responsabilidade da pesquisadora Larissa de Queiroz Santos, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, com o objetivo de compreender as potencialidades e limites da gamificação como estratégia para o atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI). A realização desta pesquisa beneficiará ou poderá beneficiar as equipes pedagógicas que atuam no IF Baiano, trazendo uma nova perspectiva para o trabalho realizado junto aos/às discentes do Ensino Médio Integrado que manifestam dificuldades e baixo rendimento acadêmico em seu itinerário formativo, assim como oportunizar aos discentes participar da construção de metodologias de atendimento mais adequadas às suas necessidades pedagógicas, de modo a contribuir para o seu sucesso acadêmico. Além disso, o produto educacional resultante do trabalho de pesquisa pode contribuir para a organização e estruturação das ações do Atendimento Pedagógico realizado na instituição, favorecendo a integração entre as equipes pedagógicas dos campi, com possibilidade de extensão às demais instituições dentro e fora da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Caso aceite, o(a) Senhor(a) responderá a dois questionários on-line e participará dos encontros de um grupo focal, os quais serão conduzidos e posteriormente analisados pela mestranda Larissa de Queiroz Santos, do curso de pós-graduação stricto sensu em Educação Profissional e Tecnológica. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá se sentir preocupado/a com a sua conexão à internet durante o preenchimento dos questionários e participação nos encontros on-line do grupo focal, ou com a segurança dos seus dados. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e

portanto o(a) Sr(a) não será identificado(a). Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa de Queiroz Santos. Endereço: Av. Sinfrônio Queiroz, nº 269, Centro, Barrocas/BA. CEP: 48705-000. Telefone: (75) 9 9265-7104, E-mail: larissa.queiroz@ifbaiano.edu.br ou lary.pedagoga@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB. Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador/BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250. E-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D – Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovada sob número de parecer: 5.635.539 em 12/09/2022. Consulta disponível no link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

V – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

- () Ciente e prosseguir.
() Desistir.

SEÇÃO 2 – Identificação

Agradecemos o seu retorno nesta última etapa da coleta de dados da pesquisa!

1. Nome completo: _____

1.1. Nome social (opcional): _____

2. Unidade de lotação (*Campus*)

- Alagoinhas
- Bom Jesus da Lapa
- Catu
- Governador Mangabeira
- Guanambi
- Itaberaba
- Itapetinga
- Santa Inês
- Senhor do Bonfim
- Serrinha
- Teixeira de Freitas
- Uruçuca
- Valença
- Xique-Xique

3. Cargo:

- Pedagogo/a
- Técnico/a em Assuntos Educacionais

4. Emblema(s) obtido(s) no Grupo Focal

- Chave do Tesouro (concluiu a Fase 1).
- Coruja do Saber (concluiu a Fase 2).
- Sua Avaliação Importa (concluiu a Fase 3).
- Colaborador/a Nota 10 (enviou resposta no fórum e tarefa)
- Mestre do Grupo Focal (completou todas as atividades do Moodle).
- Não obteve emblemas (não participou do Moodle).

SEÇÃO 3 – Experiência com o Grupo Focal

Nesta seção, gostaríamos de saber um pouco mais sobre a sua experiência com os encontros do Grupo Focal.

5. Em uma escala de satisfação, como você se sente em relação aos seguintes elementos do grupo focal:

	Discordo totalmente.	Discordo parcialmente.	Não concordo nem discordo.	Concordo parcialmente.	Concordo totalmente.
a) Plataforma de webconferência utilizada (Web Conf-RNP);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

b) Utilização do AVA Moodle para as interações assíncronas;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Qualidade das interações entre os participantes nos encontros síncronos;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Mediação das discussões síncronas pela pesquisadora;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Mediação das discussões assíncronas pela pesquisadora;	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) Qualidade do material utilizado (textos, slides, vídeos, entre outros);	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) Qualidade do material proposto e produzido pelos participantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

SEÇÃO 4 – Discussões sobre o Atendimento Pedagógico no IF Baiano

Nesta seção, gostaríamos de conhecer a sua avaliação sobre as discussões realizadas no Grupo Focal sobre o atendimento pedagógico.

6. Como você avalia as discussões desenvolvidas no grupo focal no que se refere ao trabalho de atendimento pedagógico realizado com discentes do Ensino Médio Integrado no âmbito do IF Baiano?

- Extrapolou as minhas expectativas.
- Atendeu às minhas expectativas.
- Atendeu parcialmente às minhas expectativas.
- Frustrou as minhas expectativas.

7. Ficou algum ponto sobre o atendimento pedagógico que você gostaria de ter abordado e não teve oportunidade? Se sim, discorra no espaço abaixo:

SEÇÃO 5 – Discussões sobre Gamificação no Atendimento Pedagógico

Nesta última seção, gostaríamos de conhecer a sua avaliação sobre as discussões realizadas no Grupo Focal sobre a relação entre a gamificação e o atendimento pedagógico.

8. Como você avalia as discussões desenvolvidas no grupo focal no que se refere ao desenvolvimento de uma solução tecnológica gamificada para o atendimento pedagógico realizado com discentes do Ensino Médio Integrado no âmbito do IF Baiano?

- Extrapolou as minhas expectativas.
- Atendeu às minhas expectativas.
- Atendeu parcialmente às minhas expectativas.
- Frustrou as minhas expectativas.

9. Ficou algum ponto sobre gamificação no atendimento pedagógico que você gostaria de ter abordado e não teve oportunidade? Se sim, discorra no espaço abaixo:

10. Você tem interesse em testar a solução gamificada resultante das discussões realizadas no Grupo Focal, aplicando-a ao atendimento pedagógico realizado com os discentes do Ensino Médio Integrado em seu *campus*?

- Sim
- Não

Obrigada pelo seu tempo e participação!

Suas respostas auxiliarão na avaliação do Grupo Focal e no planejamento do produto educacional resultante das ações de pesquisa.



INSTITUTO FEDERAL
Baiano
Campus Catu

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Estudantes do Ensino Médio Integrado



PROFEPT
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

PESQUISA ACADÊMICA: POTENCIALIDADES DA GAMIFICAÇÃO COMO ESTRATÉGIA PARA O ATENDIMENTO PEDAGÓGICO DE DISCENTES DO EMI NO IF BAIANO

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA III (ON-LINE)

DISCENTES

SEÇÃO 1 – Apresentação

Prezado/a participante, o presente questionário compõe um dos instrumentos para coleta de dados da pesquisa intitulada “**Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**”, que tem como objetivo compreender as potenciais relações entre o atendimento pedagógico e a gamificação, bem como as implicações no acompanhamento do processo de aprendizagem de discentes no Ensino Médio Integrado (EMI), conforme explicitado no TALE (abaixo).

A pesquisa encontra-se aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) nº 61952722.5.0000.0057, e será conduzida pela pesquisadora Larissa de Queiroz Santos, mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), sob a orientação da Profa. Dra. Camila Lima Santana e Santana.

O questionário é composto por 22 (vinte e duas) questões, divididas em 4 (quatro) seções. Clique no botão “**Próxima**” ou “**Avançar**” após preencher cada seção e, ao final, clique no botão “**Enviar**” para que suas respostas sejam registradas.

E-mail: _____

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa **“Percurso do Atendimento Pedagógico em diálogo com a gamificação: contribuições ao itinerário formativo de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano”**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como a gamificação pode contribuir para melhorar o atendimento e acompanhamento pedagógico de estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você responderá a um questionário on-line sobre a sua experiência no atendimento pedagógico e também com jogos.

É possível que se sinta preocupado/a com a sua conexão à internet durante o preenchimento ou com seus dados e, caso você queira, poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar a sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá beneficiar as equipes pedagógicas que atuam no IF Baiano, trazendo uma nova perspectiva para o trabalho realizado junto aos/às estudantes do Ensino Médio Integrado que têm dificuldades e baixo rendimento acadêmico em seu itinerário formativo, assim como oportunizar a você, enquanto discente, a participar da construção de metodologias de atendimento mais adequadas às suas necessidades pedagógicas, de modo a contribuir para o seu sucesso acadêmico.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos contatos abaixo:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa de Queiroz Santos. Endereço: Av. Sinfrônio Queiroz, nº 269, Centro, Barrocas/BA. CEP: 48705-000. Telefone: (75) 9 9265-7104, E-mail: larissa.queiroz@ifbaiano.edu.br ou lary.pedagoga@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB. Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador/BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250. E-mail: cepuneb@uneb.br

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovada sob número de parecer: 5.635.539 em 12/09/2022. Consulta disponível no link: <https://plataformabrasil.saude.gov.br/>

ASSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO:

Eu aceito participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a) da pesquisa **“Percurso do Atendimento Pedagógico em diálogo com a gamificação: contribuições ao itinerário formativo de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano”**.

Entendi os objetivos, as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que

posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir.

A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Sim, estou ciente e quero prosseguir.

Não, eu prefiro desistir de participar.

SEÇÃO 2 – Identificação

Agradecemos o seu aceite em participar da pesquisa!

Nesta seção, gostaríamos de saber um pouco mais sobre você e sua relação com o IF Baiano.

1. Nome completo: _____

1.1. Nome social (opcional): _____

2. Idade: _____

3. Sexo:

Feminino

Masculino

Outro: _____

4. Ano de ingresso no IF Baiano: _____

5. *Campus*:

Alagoinhas

Bom Jesus da Lapa

Catu

Governador Mangabeira

Guanambi

Itaberaba

Itapetinga

Santa Inês

Senhor do Bonfim

Serrinha

Teixeira de Freitas

Uruçuca

Valença

Xique-Xique

6. Curso: _____

7. Série:

1ª Série do Ensino Médio

2ª Série do Ensino Médio

3ª Série do Ensino Médio

SEÇÃO 3 – Participação no Atendimento Pedagógico

Esta seção é direcionada à sua participação no atendimento pedagógico realizado pelos(as) pedagogos(as) e técnicos(as) em assuntos educacionais do núcleo pedagógico do campus em que você está matriculado(a).

8. Há quanto tempo você participa do atendimento pedagógico? (informe a quantidade de meses ou anos)

9. Quantos profissionais do núcleo pedagógico já te acompanharam desde que você iniciou o atendimento pedagógico?

- 1 profissional
- 2 profissionais
- 3 profissionais
- Mais de 3 profissionais

10. Por que motivo você foi encaminhado(a) para o atendimento pedagógico?

11. Que atividades você costuma desenvolver durante o atendimento pedagógico?

12. Com que frequência você participa do atendimento pedagógico?

- 1 vez a cada 2 meses
- 1 vez por mês
- 1 vez por quinzena
- 1 vez por semana
- Mais de uma vez por semana
- Não há uma frequência fixa.
- Outro: _____

13. Você costuma ser encaminhado(a) para atendimento individual ou coletivo com o professor após passar pelo atendimento pedagógico?

- Sempre
- Às vezes
- Raramente
- Nunca

14. Que atividades você só passou a desenvolver depois que ingressou no atendimento pedagógico?

15. Você percebe diferenças no seu comportamento e na sua motivação para estudar após passar a frequentar o atendimento pedagógico?

- Sempre
- Às vezes

16. O que você considera mais importante no atendimento pedagógico? (Pode marcar mais de uma opção)

- A organização da minha rotina de estudos.
- O acesso às minhas notas e outras informações acadêmicas.
- Os agendamentos de horários para tirar dúvidas com o professor.

- As conversas sobre a minha formação e o meu futuro.
- O tempo fora de sala de aula enquanto estou no atendimento.
- A possibilidade de falar sobre as minhas dificuldades e problemas no curso.
- As dicas de técnicas de estudo e concentração.
- Outros: _____

17. O que você menos gosta no atendimento pedagógico?

- A longa duração dos encontros.
- A curta duração dos encontros.
- A rotina semanal de estudos.
- Os formulários impressos utilizados nos atendimentos.
- O conteúdo das conversas com a(o) pedagoga(o) ou a(o) técnica(o) em assuntos educacionais.
- O encaminhamento para que eu vá para o atendimento individual ou coletivo com o professor nos horários vagos.
- Outros: _____

18. O que você melhoraria no atendimento pedagógico para que respondesse melhor às suas necessidades de aprendizagem?

SEÇÃO 4 – Jogos e Gamificação

Nesta seção, buscamos conhecer a sua familiaridade com o tema da gamificação e a relação desta com o atendimento pedagógico realizado no IF Baiano.

19. Você gosta de jogar?

- Sim
- Não

20. Em caso de resposta afirmativa à questão anterior, que tipo de jogos mais interessam a você? (Pode marcar mais de uma opção)

- Jogos de cartas
- Jogos de tabuleiro
- Jogos eletrônicos em 1ª pessoa
- Jogos eletrônicos em 3ª pessoa
- Jogos eletrônicos de temática esportiva (futebol, basquete, vôlei, tênis, corrida, luta, etc.)
- Jogos casuais (passar o tempo)
- Jogos competitivos
- Jogos de aventura
- Jogos de missões
- Jogos colaborativos
- Outros: _____

21. Que elementos dos jogos mais influenciam na sua experiência ao jogar? (Escolha os 3 que mais impactam na sua experiência)

- Somar pontos
- Alcançar níveis mais altos e mais difíceis

- () Completar todas as missões
- () Coletar o máximo de itens
- () Alcançar as primeiras colocações
- () Encontrar o máximo de itens escondidos
- () Ganhar bônus
- () Vencer desafios extras
- () Colecionar emblemas, medalhas e troféus
- () Bater recordes de menor tempo
- () Outros: _____

22. Marque a opção que melhor traduz a sua percepção e concordância às afirmações abaixo:

	Discordo totalmente.	Discordo parcialmente.	Não concordo nem discordo.	Concordo parcialmente.	Concordo totalmente.
a) O uso de elementos de jogos nas aulas, como pontuações, níveis, rankings, emblemas e bônus, faria eu me dedicar mais às atividades propostas pelos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) O uso de elementos de jogos no atendimento pedagógico, como pontuações, níveis, rankings, emblemas e bônus, faria eu me dedicar mais às atividades propostas pela(o) pedagoga(o) ou técnica(o) que me acompanha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

c) A utilização de um sistema digital como o Ambiente Virtual Moodle me ajudaria a organizar melhor minha rotina de estudos após os atendimentos pedagógicos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) Uma experiência de acompanhamento da minha formação parecida com a experiência de um jogo faria eu me dedicar mais a alcançar um alto desempenho no meu curso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) Eu gostaria de participar de um atendimento pedagógico gamificado no IF Baiano.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questão opcional: Você tem outras considerações ou comentários sobre o **atendimento pedagógico realizado no IF Baiano** que não foram contempladas nas questões anteriores? Se sim, discorra no espaço abaixo.

Obrigada pelo seu tempo e participação!

Suas respostas contribuirão para o sucesso das ações de pesquisa.



GRUPO FOCAL

Atendimento Pedagógico e Gamificação



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – PROFEPT

PESQUISA ACADÊMICA: Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano

Aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, com Certificado de Apresentação para Apreciação Ética –
CAAE nº 61952722.5.0000.0057

ROTEIRO PARA O GRUPO FOCAL

1º Encontro (01/11/2022, terça-feira)

Tema: **Vivências e impressões sobre o atendimento pedagógico no IF Baiano.**

Objetivo: Analisar o atendimento e acompanhamento pedagógico realizado no IF Baiano, do ponto de vista técnico-pedagógico.

- Apresentação dialogada sobre o histórico do atendimento pedagógico no IF Baiano, a partir da legislação externa e dos documentos institucionais, levantando questionamentos sobre os limites e as potencialidades desse trabalho, com ênfase no público do Ensino Médio Integrado;
- Roda de conversa com espaço para apresentação das duplas representantes das equipes pedagógicas de cada unidade do IF Baiano, relacionando com o trabalho desenvolvido no que se refere ao tema em debate;
- Socialização de cronograma para os próximos encontros do grupo, com tempo para ajustes, de acordo com a disponibilidade dos/as participantes;
- Proposição de texto para leitura sobre o tema gamificação na educação e orientações referentes à participação em fórum assíncrono para registro das estratégias utilizadas pelas equipes pedagógicas para realização do atendimento pedagógico em seus respectivos *campi*, incluindo a socialização de materiais e instrumentos adotados;
- **Encaminhamento:** os participantes deverão ler o texto proposto e contribuir com as discussões no fórum assíncrono no AVA Moodle (criado tópico geral e um participante

de cada equipe pedagógica responderá com as contribuições referentes ao seu *campus*).

2º Encontro (10/11/2022, quinta-feira)

Tema: **Gamificação e atendimento pedagógico: diálogos possíveis.**

Objetivo: Relacionar os conceitos e elementos de gamificação com as demandas do atendimento pedagógico.

- Proposição de dinâmica para debate do texto proposto no encontro anterior, com espaço para considerações dos participantes sobre o que considerarem potencialidades e limites da gamificação para utilização na rotina de atendimento pedagógica realizada pelos *campi*;
- Formação de quartetos para debater internamente quais mecânicas de gamificação poderiam servir aos propósitos do atendimento pedagógico e construção de estratégias para utilização com os discentes do Ensino Médio Integrado;
- **Encaminhamento:** os participantes deverão construir colaborativamente uma estratégia gamificada a ser aplicada ao atendimento pedagógico que realizam e apresentar no próximo encontro.

3º Encontro (29/11/2022, terça-feira)

Tema: **Aplicando mecânicas de gamificação ao atendimento pedagógico.**

Objetivo: Relacionar os conceitos e elementos de gamificação com as demandas do atendimento pedagógico.

- Socialização das estratégias construídas coletivamente pelos quartetos;
- Espaço para perguntas e contribuições dos demais participantes às estratégias construídas;
- Orientações sobre a aplicação das estratégias gamificadas construídas e o registro dos resultados observados na prática de atendimento pedagógico durante a quinzena seguinte;

- **Encaminhamento:** os participantes serão orientados a buscar aplicar uma estratégia gamificada simples ao atendimento pedagógico que realizam com os estudantes e registrar os resultados para socialização com os demais no encontro seguinte.

4º Encontro (12/12/2022, segunda-feira)

Tema: **Potencialidades e limitações da gamificação aplicada ao atendimento pedagógico.**

Objetivo: Avaliar a contribuição do grupo focal para a compreensão do conceito e mecânicas de gamificação, bem como da sua aplicação no atendimento pedagógico.

- Socialização dos resultados observados na prática de atendimento pedagógico e das considerações dos quartetos a partir da experiência vivenciada;
- Espaço para perguntas e contribuições dos demais participantes;
- Ajustes nas propostas e orientação para envio dos registros na página do grupo focal no AVA Moodle (ferramenta: Tarefa);
- **Encaminhamento:** os participantes serão orientados a enviar os registros da aplicação da estratégia gamificada no AVA Moodle e a responder ao Questionário II, com a avaliação da experiência do grupo focal.

Obs. Após a realização dos primeiros encontros e verificada a necessidade de formação dos atores da pesquisa sobre conceitos relacionados à gamificação, o roteiro foi alterado, de modo a proporcionar momentos e diálogos formativos que contribuíssem para fundamentar e qualificar as discussões a respeito do protótipo do produto técnico e tecnológico. Assim, a proposta de aplicação de estratégias gamificadas nas turmas foi substituída pela exposição dialogada dos conceitos no 2º e 3º encontro.

LINKS PARA OS DOCUMENTOS E MATERIAIS DISPONIBILIZADOS *ON-LINE*

H1 Pasta: Material de divulgação da pesquisa entre os pares (Outubro/2022):

<https://drive.google.com/drive/folders/1-AtKRBT58D6Yx8u8WGl6wqfUY9UMKatx?usp=sharing>

H1.1 Card - Convite para WhatsApp.png

H1.2 Comunicações via *e-mail* institucional (convites e encaminhamentos).pdf

H2 Formulário Google: Questionário I – Equipes pedagógicas (pré Grupo Focal):

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdCZw422gBAOIyLpmKTPGtjge8jgP15Pxaiv_mDO-6oY0bM0w/viewform?usp=sf_link

H3 Formulário Google: Questionário II – Equipes pedagógicas (pós Grupo Focal):

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScLUkwV5jfbJzXuYo5meyfvTqzqbTv0LHpuVWE891zbPublw/viewform?usp=sf_link

H4 Formulário Google: Questionário III – Discentes atendidos pelas equipes pedagógicas:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScLUkwV5jfbJzXuYo5meyfvTqzqbTv0LHpuVWE891zbPublw/viewform?usp=sf_link

H5 Formulário Google: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE aplicado aos pais e/ou responsáveis por discentes do EMI menores de idade:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdmanmOpcqyHaenioDiTnQ51JPnbtakY6D_3KVL97XsrbjPIQ/viewform?usp=sf_link

H6 Pasta: Material utilizado nos Encontros do Grupo Focal (Novembro e dezembro/2022):

<https://drive.google.com/drive/folders/1ud0clLe3WZYF3PEY0ZdWOtIZMwHYwwcz?usp=sharing>

H6.1 Slides – 1º Encontro do Grupo Focal (01.11.2022).pdf

H6.2 Slides – 2º Encontro do Grupo Focal (10.11.2022).pdf

H6.3 Slides – 3º Encontro do Grupo Focal (29.11.2022).pdf

H6.4 Slides – 4º Encontro do Grupo Focal (12.12.2022).pdf

H6.5 Texto-base - Gamificação no cenário educativo - potencialidades e limitações.pdf

H7 Comunicação com o NUTEC/IF Baiano sobre a instalação dos *plugins* Formato Trilha e Bloco Game no Moodle: https://drive.google.com/file/d/1hH5JOid6oy_-QLiJjFDsqCINrThw0WZ/view?usp=sharing

H8 Produto Técnico e Tecnológico I: TriP – Trilha Pedagógica gamificada (disponível no AVA Moodle do IF Baiano): <https://moodle.treina.ifbaiano.edu.br/moodle/course/view.php?id=9304>

H9 Slides: Dicas para Gestão do Tempo (Fase 2 da TriP):

<https://drive.google.com/file/d/1xhn4Aab5WdNsyEgkapZMnMIFTjqc0XHg/view?usp=sharing>

H10 Slides: Técnicas de Estudo (Fase 3 da TriP):

<https://drive.google.com/file/d/1oNbTGzbBQqWG8x3q-DM2KD3TQac4wNN1/view?usp=sharing>

H11 Slides: Preparação para o Conselho de Classe:

<https://drive.google.com/file/d/1BSnaJIYz5Vke79d8IhuXNYe5wyevh-6M/view?usp=sharing>

H12 Produto Técnico e Tecnológico II: Guia para implementação da Trilha Pedagógica

Gamificada: <https://drive.google.com/file/d/17TdxqwYmG4GZe47vloX7xagbt5K929nU/view?usp=sharing>

H13 Formulário Google: Formulário de Validação dos Produtos Técnicos e Tecnológicos por Pares: Trilha Pedagógica gamificada – TriP e Guia para Implementação da TriP:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfiA2KvFhXUacuTPDDKllsPh5I0iWB3ExWyWJNAZ-GvjkGxEA/viewform>

H14 Convite para participação no processo de validação dos produtos:

https://drive.google.com/file/d/1sppt8-3sfNbXuTo_WjxHLB4sc7uw3hhl/view?usp=sharing

9 ANEXOS

ANEXO A: Termo de Compromisso e Responsabilidade de Orientação de Projeto de Pesquisa

ANEXO B: Declaração de Concordância com o Desenvolvimento do Projeto de Pesquisa

ANEXO C: Termo de Autorização Institucional da Proponente

ANEXO D: Autorização para Coleta de Dados da Pesquisa

ANEXO E: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (aplicação aos membros das equipes pedagógicas)

ANEXO F: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (aplicação aos pais e/ou responsáveis por discentes menores de idade)

ANEXO G: Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (aplicação aos discentes)

ANEXO H: Formulário para Avaliação de Software Educativo e Objeto de Aprendizagem (aplicado na etapa de validação dos produtos técnicos e tecnológicos por pares)



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT**

**TERMO DE COMPROMISSO E RESPONSABILIDADE DE
ORIENTAÇÃO DE PROJETO DE PESQUISA**

Venho por meio deste documento aceitar a orientação do trabalho intitulado **“Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano”** desenvolvido pela mestranda Larissa de Queiroz Santos, matriculada no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Catu. Comprometo-me a revisar o projeto antes da submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), além de acompanhar e avaliar o seu desenvolvimento em todas as etapas. Afirmo ainda estar ciente e de acordo com as condições de execução. Em caso de desistência ou abandono da mestranda, comprometo-me a enviar ao CEP o relatório do projeto quando da sua conclusão, ou a qualquer momento, se o estudo for interrompido.

Catu/BA, 12 de agosto de 2022.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Camila Lima Santana e Santana', is written over a horizontal line.

Camila Lima Santana e Santana
Professora Orientadora
SIAPE 1779343





MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
CAMPUS CATU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFEPT

DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA COM O
DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE PESQUISA

Declaro estar ciente do compromisso firmado com a execução do projeto intitulado “Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano”, vinculado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano *Campus* Catu, que será desenvolvido na forma apresentada e aprovada pelo CEP da Universidade do Estado da Bahia sempre orientado pelas normativas que regulamentam a atividade de pesquisa.

Catu/BA, 12 de agosto de 2022.

	
<p>Camila Lima Santana e Santana Professora Orientadora SIAPE 1779343</p>	<p>Larissa de Queiroz Santos Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT</p>



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA – SETEC
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA BAIANO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA – PROFPEPT**

TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA PROPONENTE

Autorizo a pesquisadora Larissa de Queiroz Santos a desenvolver nesta instituição o projeto de pesquisa intitulado “**Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**”, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos.

Declaro estar ciente que a instituição proponente é responsável pela atividade de pesquisa proposta e que será executada pelos seus pesquisadores/as, além de dispormos da infraestrutura necessária para garantir o resguardo e bem estar dos participantes da pesquisa.

Salvador, ...18 de Agosto..... de 2022

.....
Assinatura e carimbo
responsável

Assinatura de Larissa de Queiroz Santos
Decreto de 28/04/2022
D.O.U de 27/04/2022



**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAIANO – CAMPUS CATU
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA – PROFEPT**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

(Aplicado aos membros das equipes pedagógicas do IF Baiano)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME
RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____
 Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()
 Data de Nascimento: ____ / ____ / ____
 Endereço: _____ Complemento: _____
 Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____
 Telefone: (__) _____ / (__) _____

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA:

- **TÍTULO DO PROTOCOLO DE PESQUISA:** Percursos do Atendimento Pedagógico em diálogo com a gamificação: contribuições ao itinerário formativo de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano.
- **PESQUISADOR(A) RESPONSÁVEL:** Larissa de Queiroz Santos
Cargo/Função: Pedagoga, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica.

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) para participar da pesquisa: **Percursos do Atendimento Pedagógico em diálogo com a gamificação: contribuições ao itinerário formativo de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**, de responsabilidade da pesquisadora Larissa de Queiroz Santos, mestranda em Educação Profissional e Tecnológica no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, com o objetivo de compreender as potencialidades e limites da gamificação como estratégia para o atendimento e acompanhamento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado (EMI), com ênfase na motivação e engajamento com o itinerário formativo. A realização desta pesquisa beneficiará ou poderá beneficiar as equipes

pedagógicas que atuam no IF Baiano, trazendo uma nova perspectiva para o trabalho realizado junto aos/às discentes do Ensino Médio Integrado que manifestam dificuldades e baixo rendimento acadêmico em seu itinerário formativo, assim como oportunizar aos discentes participar da construção de metodologias de atendimento mais adequadas às suas necessidades pedagógicas, de modo a contribuir para o seu sucesso acadêmico. Além disso, o produto educacional resultante do trabalho de pesquisa pode contribuir para a organização e estruturação das ações do Atendimento Pedagógico realizado na instituição, favorecendo a integração entre as equipes pedagógicas dos *campi*, com possibilidade de extensão às demais instituições dentro e fora da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Caso aceite, o(a) Senhor(a) responderá a dois questionários on-line e participará dos encontros de um grupo focal, os quais serão conduzidos e posteriormente analisados pela mestrandia Larissa de Queiroz Santos, do curso de pós-graduação *stricto sensu* em Educação Profissional e Tecnológica. Devido à coleta de informações, o(a) senhor(a) poderá se sentir preocupado/a com a sua conexão à internet durante o preenchimento dos questionários e participação nos encontros on-line do grupo focal, ou com a segurança dos seus dados. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e portanto o(a) Sr(a) não será identificado(a). Caso queira, o(a) senhor(a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o(a) senhor(a) apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e o(a) Sr(a), caso queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o(a) Sr(a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O(a) senhor(a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato da pesquisadora, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa de Queiroz Santos. Endereço: Av. Sinfrônio Queiroz, nº 269, Centro, Barrocas/BA. CEP: 48705-000. Telefone: (75) 9 9265-7104, E-mail: larissa.queiroz@ifbaiano.edu.br ou lary.pedagoga@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB. Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador/BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250. E-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido(a) pelo(a) pesquisador(a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **Percursos do Atendimento Pedagógico em diálogo com a gamificação: contribuições ao itinerário formativo de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário(a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada à pesquisadora e outra a mim.

_____, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora discente
(orientanda)

Assinatura da professora responsável
(orientadora)

Santana e Santana, professora e pesquisadora do IF Baiano. A pesquisa tem como objetivo compreender como a gamificação pode contribuir para melhorar o atendimento e acompanhamento pedagógico de estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano. O motivo que nos leva a estudar tal temática surgiu da necessidade de desenvolver pesquisas que contribuam para conhecer melhor como é realizado o atendimento pedagógico nos vários *campi* do Instituto Federal Baiano, de modo a construir um produto educacional voltado para a melhoria desse trabalho. Dentre os benefícios desta pesquisa, destacamos a possibilidade ao estudante de refletir sobre os impactos do atendimento pedagógico no seu itinerário formativo no curso do Ensino Médio Integrado em que está matriculado, bem como contribuir para a construção de um produto educacional mais adequado às suas necessidades. Esperamos que os estudantes se sintam motivados ao expor suas opiniões a respeito do atendimento pedagógico e possam contribuir para o desenvolvimento de um produto educacional relevante para aplicação no IF Baiano e, futuramente, em outras instituições que tenham interesse em adotá-lo em sua prática de atendimento e acompanhamento pedagógico. Caso o/a senhor/a aceite autorizar a participação do menor, ela se dará por meio de respostas a um questionário on-line sobre a experiência no atendimento pedagógico do IF Baiano e também no que se refere à experiência pessoal com jogos físicos e eletrônicos. Entendemos que os participantes poderão sentir-se cansados, incomodados, constrangidos, preocupados com a sua conexão à internet durante o preenchimento do questionário on-line ou até mesmo ofendidos pela sua exposição e de seus dados, por algum tipo de pergunta ou abordagem que lhes seja feita, causando-lhes algum tipo de dano psíquico, moral, intelectual, E consideramos que, com a forma de interação social mediada pelas tecnologias digitais, pode aumentar a preocupação em preservar a imagem e a voz dos participantes, de acordo com o Artigo 20 da Lei, nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002. Buscando minimizar os riscos citados acima, além de preservar a saúde física dos participantes, seguiremos também as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) no que se refere ao distanciamento social no período em que o país ainda enfrenta as consequências da pandemia de COVID-19. Assim, as atividades serão realizadas a distância, através da internet, por meio de dispositivos como celulares do tipo *smartphone*, *notebooks* ou computadores do tipo *desktop*, nas respectivas residências dos estudantes ou no *campus* a que estão vinculados, com vistas a priorizar a saúde de cada um no cenário atual. O preenchimento do questionário não será gravado, preservando a voz e a imagem dos estudantes. Em acordo com orientações do Comitê de Ética, as atividades serão realizadas respeitando a disposição e tempo dos participantes, buscando minimizar o cansaço e otimizar o tempo, evitando qualquer desconforto. Antes de iniciar as atividades, todos os objetivos e procedimentos da pesquisa serão apresentados aos estudantes por meio de ligação telefônica ou webconferência, e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), que será assinado apenas pelos que tiverem interesse e condições de participar. A pesquisadora reitera a garantia da manutenção do sigilo sobre as informações coletadas durante a pesquisa, uma vez que a identidade dos participantes será tratada com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que indique a participação do menor permanecerá confidencial e não será liberado sem a sua permissão. O menor não será identificado em nenhuma publicação que

possa resultar deste estudo. Esta pesquisa respeita o que determina o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente e, por isso, a imagem do menor será preservada. Considerando que essas medidas atenuam, mas não anulam os riscos, caso o menor se sinta constrangido, ameaçado, desconfortável ou desmotivado a participar, poderá deixar de participar a qualquer momento, sem nenhum ônus ou constrangimento. Ainda que, mesmo tomando todos os cuidados, o menor tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa poderão solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente. A participação neste projeto é voluntária e não haverá nenhum gasto ou tipo de compensação ou gratificação financeira resultante dela. Caso queira, o/a senhor/a poderá, a qualquer momento, desistir de autorizar a participação e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação e a de seu/sua filho/a com a pesquisadora ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o/a senhor/a apresentar serão esclarecidas pela pesquisadora e, caso o/a senhor/a queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. O/a senhor/a receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, nos quais poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e a participação, agora ou a qualquer momento.

IV. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa de Queiroz Santos. Endereço: Av. Sinfrônio Queiroz, nº 269, Centro, Barrocas/BA. CEP: 48705-000. Telefone: (75) 9 9265-7104, *E-mail*: larissa.queiroz@ifbaiano.edu.br ou lary.pedagoga@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB. Endereço: Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador/BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250. E-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP. Endereço: SRTV 701, Via W 5 Norte, lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte CEP: 70719-040, Brasília-DF.

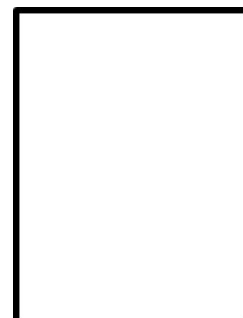
V. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Após ter sido devidamente esclarecido pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos da participação do menor na pesquisa **“Potencialidades da gamificação como estratégia para o atendimento pedagógico de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em autorizar, de livre e espontânea vontade, a participação do/a menor sob minha responsabilidade, como voluntário, e consinto também que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja realizada, sabendo que ele/a não ganhará nenhum recurso financeiro, que poderá sair da pesquisa quando quiser e que a pesquisadora é responsável por manter o sigilo das

informações coletadas, e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada à pesquisadora e outra a via que a mim será destinada.

_____, _____ de _____ de 2022

Assinatura do/a responsável pelo/a menor
participante da pesquisa



Assinatura da pesquisadora

Assinatura da professora responsável (orientadora)

Pesquisa submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovada sob número de parecer: 5.635.539 em 12/09/2022. Consulta disponível no link: <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

**INSTITUTO FEDERAL**

Baiano

Campus Catu

**PROFEPT**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
BAIANO – CAMPUS CATU
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
E TECNOLÓGICA – PROFEPT**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

(Aplicado aos discentes menores de idade)

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

Você está sendo convidado/a para participar da pesquisa **“Percursos do Atendimento Pedagógico em diálogo com a gamificação: contribuições ao itinerário formativo de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano”**. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como a gamificação pode contribuir para melhorar o atendimento e acompanhamento pedagógico de estudantes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e você não terá nenhum problema se não aceitar ou desistir. Caso aceite, você responderá a um questionário on-line sobre a sua experiência no atendimento pedagógico e também com jogos.

É possível que se sinta preocupado/a com a sua conexão à internet durante o preenchimento ou com seus dados e, caso você queira, poderá desistir e a pesquisadora irá respeitar a sua vontade. Mas há coisas boas que podem acontecer com a realização deste projeto, pois sua realização poderá beneficiar as equipes pedagógicas que atuam no IF Baiano, trazendo uma nova perspectiva para o trabalho realizado junto aos/às estudantes do Ensino Médio Integrado que têm dificuldades e baixo rendimento acadêmico em seu itinerário formativo, assim como oportunizar a você, enquanto discente, a participar da construção de metodologias de atendimento mais adequadas às suas necessidades pedagógicas, de modo a contribuir para o seu sucesso acadêmico.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as pessoas que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, os resultados serão publicados em jornais e revistas científicas e você também terá acesso a eles.

Você ainda poderá nos procurar para retirar dúvidas pelos contatos abaixo:

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa de Queiroz Santos. Endereço: Av. Sinfrônio Queiroz, nº 269, Centro, Barrocas/BA. CEP: 48705-000. Telefone: (75) 9 9265-7104, E-mail: larissa.queiroz@ifbaiano.edu.br ou lary.pedagoga@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB, Avenida Engenheiro Oscar Pontes s/n, antigo prédio da Petrobras 2º andar, sala 23, Água de Meninos, Salvador/BA. CEP: 40460-120. Tel.: (71) 3312-3420, (71) 3312-5057, (71) 3312-3393, ramal 250. E-mail: cepuneb@uneb.br

Eu _____ aceito participar da pesquisa **“Percursos do Atendimento Pedagógico em diálogo com a gamificação: contribuições ao itinerário formativo de discentes do Ensino Médio Integrado no Instituto Federal Baiano”**. Entendi os objetivos e as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir. A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis. Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Salvador, _____ de _____ de 2022

Assinatura do/a participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora



FORMULÁRIO PARA AVALIAÇÃO DE SOFTWARE EDUCACIONAL / OBJETO DE APRENDIZAGEM

(Aplicado na etapa de validação dos produtos técnicos e tecnológicos por pares)

Nome: **Trilha Pedagógica – TriP (AVA Moodle)**

Área de Conhecimento: **Educação**

Nível de Ensino: **Ensino Médio Integrado**

Objetivos educacionais: **Oportunizar uma experiência gamificada para o atendimento pedagógico realizado no IF Baiano; Favorecer a aprendizagem significativa a partir da mediação do atendimento pedagógico gamificado.**

Acesso: **Plataforma Moodle do IF Baiano**

Classificação: **Tutor inteligente, Jogo.**

REQUISITOS	Atende	Atende parcialmente	Não atende	Não se aplica
1. Requisitos de Usabilidade				
1.1 A linguagem é adequada ao público-alvo definido e ao nível de ensino a que se refere.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.2 É atrativo, envolvendo e cativando o aluno em sua utilização.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.3 São usadas múltiplas mídias (imagens, animações, vídeos, música etc).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.4 O tema é apresentado de forma lúdica e explora uma metáfora esclarecedora para o aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.5 Permite e incentiva a crescente autonomia e o envolvimento do aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.6 O aluno consegue interagir com o programa facilmente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1.7 Existe interação com outros usuários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.8 Promove a criatividade (podem existir vários caminhos/ respostas/ soluções).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.9 O tempo de cada ação é adequado. Existe a possibilidade de repetição. As etapas não são exaustivas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.10 As regras são coerentes e estão de acordo com o mundo imaginário proposto.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.11 O nível de concentração exigido está de acordo com o público do jogo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1.12 É acessível (atende a alunos com necessidades especiais).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Requisitos Pedagógicos				
2.1 O conteúdo é coerente e contextualizado com a área e o nível de ensino propostos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.2 O grau de dificuldade é variável, podendo ser definido pelo aluno ou passando de níveis de dificuldade menor para maiores, de acordo com os avanços obtidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.3 Aborda os conteúdos de forma a facilitar o aprendizado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.4 Oferece <i>feedbacks</i> construtivos, permitindo ao aluno identificar claramente quando acertou e repensar suas ideias e estratégias quando não forem bem sucedidas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.5 É dado algum incentivo ou premiação ao se atingir certos marcos, a fim de motivar o aluno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2.6 Faz referência ao universo cotidiano dos alunos, em uma perspectiva de formação e de cidadania.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Análise Geral do Software Educacional/OA, Considerações e Sugestões de Melhorias				
<p>Faça aqui uma análise geral da Trilha Pedagógica – TriP, destacando:</p> <p>a) as potencialidades no processo de atendimento pedagógico;</p> <p>b) os possíveis problemas encontrados;</p> <p>c) sugestões de melhoria.</p>				