

Gamificação na Formação Continuada de Professores: uma revisão de literatura

Gamification in the Continuing Education of Teachers: a literature review

Gamificación en la formación continua del profesorado: una revisión de la literatura

Mariana Coradini de Souza

Mestra em Tecnologias Educacionais em Rede, Universidade Federal de Santa Maria
<https://orcid.org/0000-0001-9201-0895>; E-mail: marianacoradini15@gmail.com

Phillip Vilanova Ilha

Doutor em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria
<https://orcid.org/0000-0002-4433-0349>; E-mail: phillip.ilha@ufsm.br

Renata Godinho Soares

Doutora em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria
<https://orcid.org/0000-0002-2386-2020>; E-mail: renata.soares@ufsm.br

RESUMO

Este estudo analisa a produção científica sobre a gamificação na formação continuada de professores da Educação Básica, por meio de revisão sistemática da literatura. A pesquisa centrou-se em bases nacionais de teses, dissertações e periódicos, compondo um *corpus* de 14 estudos. A análise seguiu os procedimentos da Análise de Conteúdo, cujas unidades de registro e contexto foram agrupadas por proximidade temática, originando categorias emergentes dos dados. Os resultados evidenciaram impactos positivos no engajamento e no desenvolvimento profissional do professor, mas indicaram fragilidades como a aplicação limitada de *frameworks* e o uso operacional de elementos de jogos. Concluiu-se que a gamificação é promissora, porém requer propostas mais sistematizadas.

Palavras-chave: gamificação educacional; metodologias ativas; formação docente; tecnologias educacionais.

ABSTRACT

This study analyzes the scientific literature on gamification in the continuing education of elementary and secondary school teachers through a systematic review. The research focused on national databases of theses, dissertations, and journals, comprising a *corpus* of 14 studies. The analysis followed content analysis procedures, in which units of record and context were grouped by thematic proximity, yielding categories emerging from the data. The results showed positive impacts on teacher engagement and professional development but also indicated weaknesses such as the limited application of *frameworks* and the operational use of game elements. It was concluded that gamification is promising but requires more systematic approaches.

Keywords: educational gamification; active learning methodologies; teacher training; educational technologies.

RESUMEN

Este estudio analiza la producción científica sobre la gamificación en la formación continua del profesorado de Educación Básica, mediante una revisión sistemática de la literatura. La investigación se centró en bases de datos nacionales de tesis, disertaciones y revistas, lo que dio lugar a un *corpus* de 14 estudios. El análisis siguió los procedimientos del análisis de contenido, cuyas unidades de registro y contexto se agruparon por proximidad temática, dando lugar a categorías emergentes de los datos. Los resultados pusieron de manifiesto impactos positivos en el compromiso y el desarrollo profesional del profesorado, pero señalaron debilidades como la aplicación limitada de marcos de referencia y el uso operativo de elementos de los juegos. Se concluyó que la gamificación es prometedora, pero requiere propuestas más sistematizadas.

Palabras-clave: gamificación educativa; metodologías de aprendizaje activo; formación del profesorado; tecnologías educativas.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo educacional tem sido marcado por transformações que colocam em evidência a necessidade de práticas pedagógicas mais participativas, contextualizadas e alinhadas às demandas contemporâneas de ensino. Nesse cenário, as metodologias ativas favorecem o engajamento e a aprendizagem significativa ao deslocar o foco do ensino para a aprendizagem e atribuir protagonismo ao estudante e, ao professor, papel de mediador do processo formativo (Valente; Almeida, 2022).

Dentre as metodologias ativas, a gamificação destaca-se no âmbito educacional por empregar elementos dos jogos em contextos de aprendizagem, com o objetivo de favorecer o engajamento e a motivação dos participantes, não se restringindo ao uso de jogos ou de tecnologias digitais (Kapp, 2012). O desafio na concepção de propostas gamificadas reside na mobilização coerente e pedagogicamente intencional desses elementos, uma vez que a motivação e o engajamento não devem ser compreendidos como fins em si mesmos, mas como meios para a construção de experiências formativas mais significativas, reflexivas e persistentes.

Apesar dos benefícios amplamente associados às metodologias ativas e, em especial, à gamificação, sua implementação no contexto educacional ainda apresenta fragilidades e enfrenta desafios. A ausência de formação específica para o uso dessas abordagens, aliada a compreensões conceituais limitadas, pode resultar em práticas superficiais ou inadequadas, marcadas pela utilização pontual de elementos lúdicos, sem articulação consistente com objetivos pedagógicos mais amplos ou com a transformação efetiva das práticas pedagógicas.

Nesse contexto, a formação continuada de professores assume o protagonismo nas políticas educacionais e no desenvolvimento profissional de professores. Compreendida como um processo permanente e reflexivo, desenvolvido ao longo da trajetória profissional, a formação continuada ultrapassa a lógica de cursos pontuais, podendo ocorrer tanto por iniciativa individual quanto por meio de programas institucionais, em diferentes formatos e durações; estes articulados às demandas da prática pedagógica e

aos contextos de atuação dos professores (Rodrigues; Rodrigues; Bastos, 2025). No cenário educacional brasileiro, coexistem distintas concepções de formação continuada, destacando-se, neste estudo, a vertente crítico-reflexiva, que compreende a formação como um processo que transcende a simples transmissão de conhecimentos técnicos, assim, promovendo a análise contextualizada das práticas pedagógicas e a construção coletiva de saberes.

Alguns autores, tais como Nóvoa (1992), defendem que a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo, articulado à prática profissional e orientado pela reflexão crítica. Da mesma forma, Pimenta (2002) contrapõe-se à racionalidade técnica ao compreender o professor como um profissional em permanente processo formativo, sendo este capaz de refletir-se tanto na ação quanto sobre ela, logo, produzindo conhecimentos a partir de sua própria prática. Sob essa ótica, a formação continuada deixa de se configurar como um espaço de aplicação de modelos prontos e passa a constituir-se como um campo de diálogo, investigação e ressignificação do fazer pedagógico.

Diante desse cenário, torna-se pertinente compreender a gamificação enquanto abordagem pedagógica, considerando seus fundamentos conceituais, elementos constitutivos e princípios, de modo a subsidiar o entendimento de sua inserção no contexto da formação continuada de professores.

Gamificação

A gamificação consiste no uso de elementos e técnicas de design próprias dos jogos em contextos não lúdicos (Alves, 2015). O termo foi proposto pelo programador britânico Nick Pelling, em 2002, mas sua popularização ocorreu apenas a partir de 2010, quando passou a ser incorporada em distintos setores, entre eles, os negócios e a educação, agregando valor aos contextos em que era empregada (Alves, 2015). Na mesma perspectiva, Kapp (2012, p. 26) define a gamificação como "a utilização de mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem e resolver problemas", deslocando o foco do produto "jogo" para a apropriação de sua lógica estruturante. Trata-se, portanto, de uma abordagem ancorada em desafios com regras bem definidas e feedback imediato, tendo como

elemento central a manutenção do pensamento de jogo na dinâmica proposta (Alves, 2015).

A compreensão da gamificação como mero acréscimo de recursos lúdicos, contudo, é insuficiente para captar sua especificidade. Busarello (2016) sustenta que ela se estrutura sobre quatro princípios articulados, a base nos jogos, nas mecânicas, nas estéticas e no pensamento de jogo, sempre orientados ao engajamento das pessoas, à motivação para a ação, à promoção da aprendizagem e à resolução de problemas. Nessa perspectiva, o autor enfatiza que a gamificação não implica, necessariamente, a participação em jogos, mas a mobilização intencional de seus elementos e princípios para gerar benefícios análogos aos produzidos pelo ato de jogar (Busarello, 2016). Tal entendimento dialoga com Kapp (2012), para quem a efetividade da gamificação depende menos da presença de tecnologia e mais da configuração de ambientes que favoreçam a diversidade de percursos de aprendizagem, sustentados por sistemas de decisão e recompensa capazes de motivar e engajar os participantes.

A operacionalização desses princípios ocorre por meio dos chamados elementos dos jogos, definidos por Alves (2015, p. 40) como "a caixa de ferramentas que você utilizará para criar a sua solução de aprendizagem gamificada", isto é, recursos que, articulados de modo intencional, viabilizam a construção de experiências lúdicas e motivadoras. Para sistematizar essa "caixa de ferramentas", Werbach e Hunter (2012) propõem uma taxonomia organizada em três categorias hierárquicas: dinâmicas, mecânicas e componentes. As dinâmicas, em nível mais abstrato, conferem coerência e sentido à experiência, envolvendo aspectos como emoções e narrativa; as mecânicas, em plano intermediário, orientam as ações dos participantes por meio de desafios e recompensas; já os componentes materializam essas estruturas no sistema, manifestando-se em recursos como níveis e pontos. Essa categorização permite compreender a gamificação como um sistema integrado, no qual os elementos não atuam isoladamente, mas em articulação com os objetivos formativos pretendidos.

Diante dessa concepção, a gamificação tem sido empregada em diferentes áreas e com objetivos variados, tais como tornar a aprendizagem mais envolvente, incentivar a adoção de hábitos saudáveis, engajar consumidores em campanhas de marketing e promover o aprimoramento de habilidades (Alves, 2015). No campo educacional,

especificamente, sua potencialidade reside menos no recurso tecnológico empregado e mais na intencionalidade pedagógica que orienta a seleção e a articulação dos elementos de jogo (Kapp, 2012). Diante da ampliação do uso de metodologias ativas no campo educacional e da crescente incorporação da gamificação em diferentes contextos formativos, torna-se pertinente analisar de que modo essa abordagem tem sido utilizada nos processos de formação continuada de professores e quais contribuições tem oferecido ao desenvolvimento profissional desses profissionais. Assim, o presente estudo objetivou compreender a produção científica acerca da utilização da gamificação na formação continuada de professores da Educação Básica, por meio de uma revisão sistemática.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma revisão sistemática da literatura, de natureza exploratória, conduzida por meio de procedimentos bibliográficos. O percurso metodológico ocorreu com base nos delineamentos de revisão sistemática de literatura sugeridos por Mendes e Pereira (2021) e conforme as seguintes etapas: 1) Objetivo e pergunta; 2) Busca dos trabalhos; 3) Processo de seleção das pesquisas; 4) Análise das produções; 5) Apresentação da revisão sistemática.

A primeira etapa constituiu-se na formulação da questão norteadora e do objetivo almejado por este estudo. Sampaio e Mancini (2007, p. 85) destacam que “[...] uma boa revisão sistemática requer uma pergunta ou questão bem formulada e clara”. O presente estudo teve a intenção de compreender a produção científica sobre a utilização da gamificação na formação continuada de professores, sustentando-se na seguinte questão: Como a gamificação é utilizada na formação continuada de professores da Educação Básica?

Já com objetivo e questão norteadora definidos, seguiu-se para a segunda etapa, na qual foi realizada uma pesquisa exploratória inicial nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), do Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES e do Portal de Periódicos da CAPES, com intuito de apropriar-se do tema e verificar quais palavras-chaves seriam mais adequadas para a busca dos trabalhos. Nessa fase exploratória, foram testadas as palavras-chave “gamificação” e “formação continuada” com o operador booleano AND, as quais demonstraram boa aderência ao objetivo da

pesquisa, retornando resultados diretamente relacionados à temática investigada. Diante disso, esses termos foram adotados como descritores definitivos para a busca nas bases selecionadas.

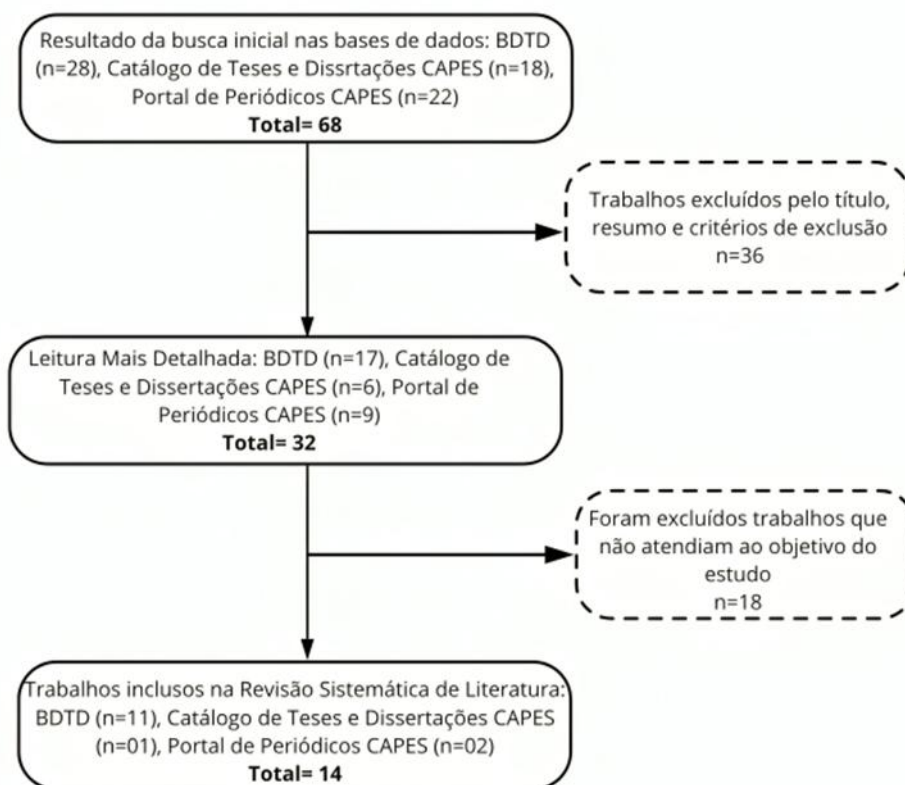
Na sequência, com a utilização da expressão “gamificação” AND “formação continuada”, foram acessados os estudos disponíveis nas plataformas supracitadas, sendo identificadas, inicialmente, 68 produções. As bases escolhidas foram selecionadas devido ao amplo alcance de trabalhos científicos, incluindo teses, dissertações e artigos. A dimensão temporal foi marcada pelo limite de cada base até o ano de 2024.

Na etapa de seleção das pesquisas, inicialmente, realizou-se a leitura dos títulos e resumos e empregou-se os critérios de inclusão e exclusão. Como critérios de inclusão foram elencados: pesquisas que utilizaram a gamificação nas formações continuadas de professores da Educação Básica; trabalhos disponibilizados na íntegra; trabalhos na língua portuguesa. Sendo excluídos os trabalhos que estivessem em duplicidade; artigos originários de teses e dissertações já incluídas; trabalhos de revisão de literatura, artigo de opinião, resenhas ou ponto de vista; trabalhos que não são provenientes de pesquisa; trabalhos relacionados com a Educação Superior.

Após aplicar os itens de inclusão e exclusão, essa seleção resultou em um conjunto de 32 trabalhos, distribuídos da seguinte forma: na BDTD (17 trabalhos), no Catálogo de Teses & Dissertações - CAPES (6 trabalhos) e no Portal de Periódicos da CAPES (9 trabalhos). Ainda na etapa de seleção das pesquisas, realizou-se a leitura na íntegra dos 32 trabalhos, a fim de verificar e confirmar a sua aderência ao objetivo do estudo. Foram excluídos 18 trabalhos por não abordarem a gamificação na formação continuada de professores e ou no âmbito da Educação Básica.

A quarta etapa, denominada análise das produções, resultou em 14 trabalhos para fazer parte do *corpus* de análise da pesquisa (BDTD = 11, Catálogo de Teses e Dissertações CAPES = 1, Portal de Periódicos da CAPES = 2). Salienta-se que a seleção dos trabalhos foi realizada por dois revisores independentes e que não existiu discordância quanto à permanência ou não de determinado trabalho. Para um melhor entendimento, na Figura 1, apresentam-se as etapas da seleção dos trabalhos.

Figura 1: Etapas da seleção de trabalhos



Fonte: Autores (2026)

Após a leitura aprofundada dos 14 trabalhos, elencaram-se os indicadores que deveriam ser analisados: autoria e ano de publicação; tipo de estudo; população alvo; nome, área de atuação e nível (quando couber); adoção de *framework* ou referenciais teóricos específicos; estrutura e organização da formação continuada; elementos de gamificação predominantes; e principais resultados.

Os respectivos indicadores foram elencados por meio de uma matriz analítica (Quadro 1), e analisados a partir da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011), que se constitui em um conjunto de procedimentos metodológicos e sistematizados, aplicáveis a conteúdos diversificados. O procedimento analítico seguiu as três fases propostas pelo autor: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A partir da leitura integral dos trabalhos, foram identificadas unidades de registro e de contexto, as quais foram agrupadas por proximidade temática e semântica, dando origem a categorias e subcategorias que emergiram dos próprios dados analisados. Tais categorias são apresentadas e detalhadas na seção dos resultados, vinculadas aos respectivos parâmetros da matriz analítica.

Quadro 1: Matriz analítica dos indicadores.

Parâmetro	Núcleo de Análise
Autor e Ano	Autoria e Ano de Publicação
Tipo de Estudo	Delineamento Metodológico do Estudo
População Alvo	Sujeitos Participantes do Estudo
Nome, Área de Atuação e Nível	Nome do Programa/Periódico, Área de Atuação e Nível (quando couber)
<i>Framework</i>	Adoção de <i>frameworks</i> ou referenciais teóricos específicos de gamificação que orientaram o planejamento e o <i>design</i> das intervenções formativas
Formação	Estrutura e organização da formação
Elementos de Gamificação	Elementos de gamificação predominantes nas propostas formativas
Resultados	Principais resultados relacionados à utilização da gamificação na formação

Fonte: Autores (2026).

A partir da definição da matriz analítica apresentada no Quadro 1, procedeu-se à organização e sistematização dos dados coletados, possibilitando a categorização e análise dos estudos selecionados. As categorias apresentadas neste estudo foram construídas a posteriori, a partir da análise das unidades de sentido identificadas nos trabalhos selecionados, conforme os procedimentos da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011).

RESULTADO E DISCUSSÕES

A partir da análise dos 14 trabalhos que compõem o *corpus* desta revisão sistemática, os resultados são apresentados em consonância com os parâmetros estabelecidos na matriz analítica (Quadro 1). Para tanto, inicialmente, apresenta-se a caracterização dos estudos, em seguida, é identificado a adoção de *frameworks* ou referenciais específicos de gamificação empregados no planejamento ou desenvolvimento das intervenções analisadas. Após, descreve-se a estrutura das formações continuadas e elementos de gamificação utilizados. Posteriormente, de modo conciso, relata-se os principais resultados identificados nas pesquisas, com foco nas contribuições da

gamificação para os processos de desenvolvimento profissional de professores. Por fim, discute-se a correspondência entre as características metodológicas dos estudos e os tipos de formação adotados, considerando os elementos gamificados aplicados e os resultados alcançados.

A seguir, apresenta-se o Quadro 2, no qual se encontram sintetizadas as principais características dos trabalhos selecionados. Do total de 14 estudos analisados, 9 correspondem a dissertações, 3 a teses e 2 a artigos científicos.

Quadro 2: Características dos trabalhos selecionados.

	Autor/ Ano	Tipo/Área	Tipos de estudos	População-alvo
01	Ferreira (2015)	Dissertação/Educação	Estudo de caso - experimento	Professores de Matemática
02	Ribeiro (2016)	Tese/Comunicação e Informação	Pesquisa-ação	Pedagogas e auxiliares de ensino
03	Figueiredo (2016)	Dissertação/Educação	Pesquisa etnográfica	Professores
04	Coelho (2017)	Dissertação/Ensino	Estudo de Caso	Professores de Matemática
05	Padilha (2018)	Dissertação/Ensino	Pesquisa-ação	Professores de Matemática
06	Bersch (2019)	Tese/Educação	Pesquisa Cartográfica - Intervenção	Professores, servidores e pesquisadores
07	Jacob (2019)	Dissertação/Educação	Estudo de caso	Professores
08	Gomes (2021)	Dissertação/Interdisciplinar	<i>Design Science Research</i> - Intervenção	Professores de Português
09	Ferreira (2022)	Dissertação/Ciências e Humanidades para a Educação Básica	Proposta de intervenção (pesquisa aplicada)	Professores de História
10	Silva (2023)	Dissertação/Interdisciplinar	Pesquisa-ação	Professores do Ensino Médio
11	Darolt e Campbell (2023)	Artigo/Educação	Pesquisa-formação colaborativa	Professores de Educação Física

12	Souza (2024)	Dissertação/Ciências e Humanidades para a Educação Básica	Proposta de intervenção (pesquisa aplicada)	Pedagogos
13	Almeida (2024)	Tese/Linguística e Literatura	Pesquisa-ação	Professores
14	Linhati e Reis (2024)	Artigo/ Linguística e Literatura	Pesquisa Netnografia	Professores de Língua Espanhola

Fonte: Autores (2026).

Mediante a análise do Quadro 2, observa-se que os estudos selecionados se distribuem ao longo dos últimos 10 anos (2015 a 2024), o que demonstra que a inserção da gamificação, nas propostas de formação continuada de professores, é relativamente recente, acompanhando movimentos de inovação pedagógica. A presença de apenas dois artigos científicos no *corpus* final reflete a própria escassez de publicações em periódicos que abordem, de forma específica, a gamificação na formação continuada de professores da Educação Básica. Embora o Portal de Periódicos da CAPES tenha retornado 22 produções na busca inicial, a maioria não apresentou aderência ao objetivo do estudo após a aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, restando apenas dois artigos que atendiam integralmente aos critérios estabelecidos. Esse resultado indica que, apesar do crescente interesse pelo tema na pós-graduação *stricto sensu*, a produção em periódicos científicos ainda é incipiente, o que reforça a necessidade de maior disseminação das pesquisas realizadas nesse campo.

No que se refere à classificação das áreas de avaliação dos programas e periódicos, na Plataforma Sucupira, constatou-se diversidade na inserção temática dos estudos: cinco produções vinculam-se à área de Educação, enquanto as demais se distribuem entre Linguística e Literatura, Ensino, Interdisciplinar, Ciências e Humanidades para a Educação Básica e Comunicação e Informação. Essa distribuição evidencia que, embora o interesse pela gamificação na formação de professores esteja mais concentrado no campo da Educação, o tema perpassa diferentes domínios de conhecimento, sendo objeto de estudo em contextos variados de atuação profissional.

Esses resultados estão alinhados ao que apontam os estudos de Burke (2015) e Alves (2015), os quais reconhecem a gamificação como um conceito relativamente recente, cuja criação é atribuída ao programador britânico Nick Peeling, em 2002, e que se começou

a popularizar em 2010. A princípio, isso se deu mais no âmbito empresarial, especialmente em departamentos de *marketing*, com o propósito de engajar pessoas e alcançar objetivos corporativos. A partir desse contexto, a gamificação começou a expandir-se para outros setores da sociedade, chegando também ao campo educacional, o que explica a concentração de estudos na última década (Burke, 2015; Alves, 2015).

Os resultados também demonstraram o caráter interdisciplinar da gamificação, uma vez que ela dialoga com distintas áreas do conhecimento, tais como psicologia, saúde, *design* de jogos, educação, tecnologia e *marketing*. Conforme Alves (2015), a gamificação pode ser aplicada a diversos objetivos, desde o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e a resolução de problemas, até as ações na área da saúde voltadas à promoção de mudanças de hábitos e ao suporte de *performances*, entre outras. Werbach e Hunter (2012) confirmam esse entendimento e apontam que a gamificação pode ser empregada em múltiplas áreas do conhecimento, como educação, saúde e finanças, justamente por seu potencial de influenciar comportamentos e promover o engajamento em diferentes contextos.

No que se refere aos delineamentos metodológicos, identificaram-se diferentes tipos de estudos entre os trabalhos analisados, ainda que todos tenham em comum o interesse em investigar experiências de formação continuada mediadas pela gamificação. Pela perspectiva da Análise de Conteúdo foi possível agrupá-los em dois eixos que expressam distintas perspectivas de investigação.

O primeiro eixo reúne estudos que se caracterizam por abordagens descritivas e aplicadas (trabalhos 1, 3, 4, 7, 9, 12 e 14), cujo objetivo principal consiste em analisar experiências formativas já estruturadas ou implementadas em contextos específicos. Nesse grupo, encontram-se estudos de caso, pesquisa etnográfica, pesquisa netnográfica e pesquisas aplicadas com foco em propostas de intervenção. De modo geral, tais estudos descrevem os procedimentos adotados, os recursos gamificados utilizados e as percepções dos participantes com ênfase na avaliação dos resultados obtidos.

O segundo eixo abrange pesquisas que assumem delineamentos participativos (trabalhos 2, 5, 6, 8, 10, 11 e 13), nos quais a intervenção é constituída como parte integrante do processo investigativo, envolvendo colaboração ativa dos participantes na construção e análise das ações. Integram esse grupo aqueles fundamentados na pesquisa-ação, na

pesquisa cartográfica interventiva, na pesquisa-formação colaborativa e no *design science research*. Nessas produções, a investigação busca compreender o fenômeno ao mesmo tempo que promove desenvolvimento profissional, articulando produção de conhecimento e transformação prática. Essa organização evidencia a coexistência de estudos com diferentes graus de intervenção e participação dos professores, o que contribui para uma compreensão multifacetada do uso da gamificação em processos formativos.

No que se refere ao público participante das pesquisas, identificou-se que todos os estudos envolveram professores da Educação Básica, o que está em consonância com o foco inerente às formações continuadas analisadas. No entanto alguns trabalhos ampliaram esse público ao incluir outros profissionais da educação, tais como auxiliares de ensino e servidores escolares, além da participação de pesquisadores em contextos colaborativos de intervenção. Essa composição heterogênea, em parte das pesquisas, evidencia que a gamificação pode mobilizar diferentes sujeitos envolvidos no contexto educativo, desse modo, favorecendo processos formativos que extrapolam o desenvolvimento individual do professor e estendem-se às dinâmicas coletivas da escola.

No primeiro eixo, encontram-se estudos que adotaram abordagens de caráter descritivo e interpretativo, como o estudo de caso de Ferreira (2015), Coelho (2017) e Jacob (2019), fundamentados nos pressupostos de Yin (2015); a pesquisa etnográfica de Figueiredo (2016), apoiada na perspectiva de André (1995); a pesquisa netnográfica de Linhati e Reis (2024); além das pesquisas aplicadas com foco na intervenção de Ferreira (2022) e Souza (2024). De modo geral, essas abordagens não envolvem intervenções diretas no contexto investigado. Um exemplo é o trabalho de Pena e Quadros (2023), cujos autores analisam a compreensão de professores em formação no que tange ao estudo de caso como metodologia de ensino, a partir das propostas que eles elaboraram, sem interferir no processo formativo ou modificar o ambiente estudado.

Em contrapartida, o segundo eixo reúne pesquisas de natureza participativa, nas quais a intervenção se constitui em um elemento central do processo formativo e desenvolve-se em colaboração direta com os participantes. Integram esse grupo as pesquisas-ação de Ribeiro (2016), Padilha (2018), Silva (2023) e Almeida (2024), fundamentadas nos pressupostos de Thiollent (2011); a pesquisa cartográfica de Bersch

(2019), apoiada na perspectiva de Passos, Kastrup e Escóssia (2009); a pesquisa formação-colaborativa de Darolt e Campbell (2023) alinhada aos princípios de Ibiapina (2008); além do *design science research* de Gomes (2021). Nesses delineamentos, a construção e a análise das ações ocorrem de forma conjunta, desse modo, permitindo compreender e transformar a realidade simultaneamente (Passos; Kastrup; Escóssia, 2009). Uma ideia do que seja esse movimento é o estudo de Macêdo e Carvalho (2025), no qual investigaram como a pesquisa colaborativa influencia o desenvolvimento profissional de professores, evidenciando mudanças nas práticas desses profissionais como parte de um processo contínuo e dinâmico.

Nesse contexto, Nóvoa e Vieira (2017) enfatizam que o espaço de diálogo, a problematização da prática e a busca coletiva por modos mais adequados de atuar, realmente, são os aspectos que conferem sentido à formação continuada. Segundo os autores, a formação precisa assumir um caráter de formação-ação, em que os professores participem ativamente do processo e da coformação, nessa perspectiva, valorizando a construção conjunta de saberes e a reflexão entre pares, pois é desse movimento colaborativo que emergem aprendizagens mais significativas e transformadoras.

Logo, considerando a importância da fundamentação conceitual para o planejamento das práticas gamificadas, buscou-se identificar nos estudos analisados a adoção de *frameworks* ou referenciais teóricos específicos que orientassem o *design* das formações continuadas. A presença desses modelos permite sistematizar os princípios da gamificação, o que garante coerência entre os objetivos formativos, os elementos de jogo utilizados e os processos de aprendizagem pretendidos. Dessa forma, o Quadro 3 apresenta a categorização dos trabalhos a partir do uso ou não de *frameworks* de gamificação.

Quadro 3: Utilização de *frameworks* de gamificação nos estudos analisados.

Categoria	Descrição	Trabalhos
Com uso de <i>frameworks</i> de gamificação	Estudos que utilizaram modelos teóricos estruturados para orientar o <i>design</i> gamificado e as estratégias motivacionais ou pedagógicas da formação continuada. Octalysis (Chou, 2014) ARCS – Modelo Motivacional (Atenção, Relevância,	T3, T6, T10, T13, T14

	Confiança e Satisfação (Keller, 1984; 2010) Gamificação na Educação (Alves; Minho; Diniz, 2014) Método LerAtoS (Barros; Andrade, 2017)	
Sem uso de <i>frameworks</i> teóricos estruturados	Estudos que incorporaram elementos gamificados de forma pontual, sem referência a modelos específicos que fundamentassem o planejamento das propostas.	T1, T2, T4, T5, T7, T8, T9, T11, T12

Fonte: Autores (2026).

Observou-se o uso de *frameworks* de gamificação em parte dos estudos analisados, em consonância com um dos critérios adotados na análise, com destaque para modelos baseados em princípios motivacionais, como o *Octalysis* (Chou, 2014) e o ARCS (Keller, 2010), bem como para aqueles que articulam elementos narrativos e pedagógicos na estruturação das atividades.

No entanto a maior parte das pesquisas não explicita a utilização de modelos estruturados, valendo-se de elementos gamificados de maneira mais operacional. Nessas produções, os pontos, desafios e recompensas são empregados de forma pontual, sem uma fundamentação que garanta a intencionalidade pedagógica do *design* gamificado. Esses achados demonstram que o campo carece de propostas mais sistematizadas, que considerem *frameworks* capazes de integrar motivação, aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores, o que se revela fundamental para ampliar o rigor e o impacto das formações gamificadas.

Sobre o uso de *frameworks*, Silva (2023) compreende-os como estruturas que orientam e organizam o processo de gamificação, por isso, contribuindo para o planejamento e a implementação de propostas educativas. Para o autor, tais estruturas constituem um suporte relevante para que os professores analisem e desenvolvam experiências gamificadas, e isso porque oferecerem sistematizações claras sobre definições e elementos de jogos. Nessa mesma direção, Mora *et al.* (2017) ressaltam a importância de uma estruturação capaz de orientar e apoiar os processos de *design* de gamificação, entendendo-a como um requisito fundamental para o sucesso de tais iniciativas.

Em relação aos trabalhos que não utilizam *frameworks*, os achados de López-Ardao *et al.* (2024) convergem para os resultados deste estudo. Os autores ressaltam que, embora o planejamento da gamificação deva ser intencional e alinhado aos objetivos

educacionais, grande parte das iniciativas ainda emprega elementos de jogo sem justificar sua escolha ou apresentar um método claro que oriente o processo de gamificação, a seleção dos elementos e as relações entre eles. Outra característica analisada foi o tipo de formação desenvolvida e de que forma os elementos da gamificação foram empregados na constituição de tais ações formativas. O Quadro 4, a seguir, sinaliza cada estudo, considerando tais aspectos.

Quadro 4: Tipos de formação e elementos de gamificação predominantes.

Tipo de formação	Descrição	Elementos de gamificação predominantes.	Trabalhos
Cursos à distância estruturados em módulos/fases	Intervenções formativas totalmente <i>online</i> , com percursos sequenciados e aplicação prática posterior.	Progressão, Desafios, <i>Feedback</i> , Pontos, Níveis, Relacionamento.	06 trabalhos T1, T4, T7, T9, T11, T14
Oficinas e intervenções presenciais de curta duração	Intervenções presenciais com foco em vivências experimentais e exploração guiada da gamificação.	Narrativas, Emoções, Investigação, Colaboração, Recursos.	04 trabalhos T2, T3, T5, T13
Formações híbridas, colaborativas e de longa duração	Propostas com acompanhamento contínuo, coautoria dos professores e implementação em campo.	Construção, Narrativa, Investigação, Relacionamento, Progressão, Gráfico social.	04 trabalhos T6, T8, T10, T12

Fonte: Autores (2026).

A partir do Quadro 4, percebe-se que a gamificação foi incorporada em diferentes tipos de formação continuada, nos estudos analisados, variando quanto à duração, modalidade e participação dos professores. Constatou-se, ainda, que houve predominância de formações totalmente a distância e estruturadas em módulos, nos quais os professores vivenciaram elementos gamificados de forma mais individualizada e com menor interação colaborativa ao longo do processo. Em contrapartida, as formações presenciais, organizadas como oficinas, favoreceram a experimentação prática e trocas, embora apresentassem menor tempo formativo. Já as formações híbridas e colaborativas configuraram propostas mais complexas, articulando vivências gamificadas, construção conjunta de materiais e acompanhamento das implementações, dessa forma, revelando

maior potencial de transformação pedagógica.

No que se refere às formações a distância, que predominaram pelo seu caráter sequencial e aplicado, Bersch (2019) aponta que muitas formações continuadas de professores ainda preservam uma lógica positivista. Mesmo abordando temas atuais, essas formações costumam ser estruturadas em formato de cursos e palestras planejados, sem a participação ativa dos professores na sua organização e oferecidas em períodos específicos e distantes de sua realidade cotidiana, esperando que, ao final, os professores apenas “apliquem” o conhecimento transmitido.

Nóvoa (2009) destaca que as formações de caráter sequencial e aplicadas costumam ser fragmentadas e marcadas pela separação entre teoria e prática, entre o fazer e o acontecer. Essa fragmentação dos saberes se manifesta tanto na divisão em disciplinas quanto na separação entre aqueles que produzem o conhecimento e aqueles que o colocam em prática. Como resultado, muitos professores não se veem como protagonistas de saberes sobre sua própria prática, enquanto diversos pesquisadores desconsideram os professores como sujeitos capazes de pensar a educação escolar (Bersch, 2019).

No contexto das formações presenciais e híbridas, em que as trocas e a colaboração se mostram mais evidentes, observa-se um movimento distinto daquele identificado em formações totalmente a distância. Essa compreensão está alinhada à de Nóvoa (2009), que concebe a formação de professores como um processo coletivo, defendendo a criação de “redes de trabalho” que promovam espaços de partilha, análise e reconstrução das práticas no próprio contexto escolar. Para o autor, é necessário “instituir as práticas profissionais como lugar de reflexão e de formação” (Nóvoa, 2009, p. 33), reconhecendo a escola como espaço privilegiado de produção de saberes e desenvolvimento profissional de professores.

De modo convergente, Imbernón (2024) refere que processos formativos contextualizados exigem a capacidade de “aprender e desaprender”, dessa forma, permitindo aos professores reverem concepções e práticas em uma perspectiva ética, relacional e contextual. Pimenta (2002) reforça que a formação continuada deve reconhecer o professor como sujeito de sua própria formação, articulando saberes teóricos e saberes da prática em um processo reflexivo que possibilite compreender e transformar

os contextos de atuação.

Superar a racionalidade técnica e adotar modelos formativos que valorizem o protagonismo do professor permanece como um desafio essencial. Essa demanda se evidencia nas percepções dos próprios professores no que concerne aos tipos de formação que lhes são oferecidos. Souto e Mariz (2024) identificaram, em seus estudos, que muitos professores preferem formações presenciais por considerar as plataformas digitais complexas e desafiadoras devido à variedade de recursos. Assim, torna-se fundamental planejar propostas formativas alinhadas às condições e necessidades reais de cada contexto escolar, por conseguinte, reduzindo possíveis tensões.

No que se refere aos elementos de gamificação utilizados, detectou-se recorrência de dinâmicas e componentes relacionados ao engajamento social, à progressão nas tarefas e à superação de desafios. Elementos emocionais e relacionais apresentam-se amplamente mobilizados. Entretanto notou-se uso reduzido de elementos de maior complexidade estrutural, como conquistas mais elaboradas, narrativas, avatares ou recompensas diversificadas, bem como a ausência de mecanismos de aleatoriedade, tais como sorteios ou eventos inesperados que pudessem alterar o curso da atividade. Esses achados sugerem que a gamificação ainda é aplicada de modo funcional, priorizando o estímulo à participação e à conclusão das atividades, mas com limitações em termos de criatividade e imersão lúdica.

A respeito dessa percepção, Pimentel, Nunes e Sales Júnior (2020) relatam que a seleção dos elementos-chave dos jogos digitais para construir uma proposta gamificada dependerá dos objetivos definidos, ou seja, da finalidade para a qual a gamificação será utilizada. Nesse sentido, para definir quais elementos integrarão a estratégia gamificada é fundamental realizar uma análise cuidadosa, selecionando apenas aqueles que contribuam para a proposta formativa e evitando o uso de elementos que favoreçam uma aprendizagem mecânica ou desprovida de criticidade (Pimentel; Nunes; Sales Júnior, 2020).

Diante desses resultados, torna-se pertinente discutir de que modo tais ações formativas repercutiram no desenvolvimento profissional do professor, tanto no plano das aprendizagens relacionadas à gamificação quanto no da transformação das práticas pedagógicas. Após a análise descritiva inicial dos estudos que compõem o *corpus* da

pesquisa, procedeu-se à Análise de Conteúdo, conforme os procedimentos sistematizados por Bardin (2011), com o objetivo de identificar os principais resultados apresentados em cada trabalho.

A partir da leitura integral das produções e da identificação das unidades de registro e de contexto, foram elaboradas subcategorias mediante o agrupamento das unidades de sentido semelhantes, com base em sua proximidade temática e semântica. Essas subcategorias, por sua vez, originaram três categorias centrais: Engajamento e Motivação; Desenvolvimento de Habilidades dos Professores; Necessidade de Formação e Esclarecimento Conceitual. O Quadro 5 apresenta a distribuição dos 14 estudos nessas categorias e subcategorias, evidenciando a natureza multifacetada da gamificação e seus impactos formativos no desenvolvimento profissional do professor.

Quadro 5: Categorias dos principais resultados.

Categoria - Descrição	Subcategoria	Total de trabalhos	Total por categoria
Engajamento e Motivação Os resultados que demonstram o impacto da gamificação na esfera afetiva e participativa dos professores, tornando a formação mais atrativa e impulsionando a vontade de aprender e aplicar novas práticas.	Motivação para a Aprendizagem	11 trabalhos (1, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14)	11 trabalhos
	Aumento do Engajamento	10 trabalhos (1, 3, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 13, 14)	
	Melhoria da Efetividade da Formação	3 trabalhos (4, 10, 14)	
Desenvolvimento de Habilidades dos Professores Resultados que apontam para a transformação do papel e da prática do professor, estimulada pela gamificação, promovendo novas competências pedagógicas, reflexão e inovação.	Transformação da Prática	13 trabalhos (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 14)	14 trabalhos
	Desenvolvimento da Autoria e da Criação	5 trabalhos (1, 5, 10, 13, 14)	
	Promoção de Autonomia e Colaboração	7 trabalhos (2, 4, 6, 7, 9, 11, 13)	
	Ressignificação Conceitual	3 trabalhos (3, 8, 12)	
Necessidade de Formação e Esclarecimento Conceitual	Carência de Cursos Específicos	4 trabalhos (4, 7, 10, 12)	6 trabalhos

Resultados que indicaram lacunas e desafios estruturais da formação, focando na demanda por cursos específicos de gamificação e na necessidade de rigor conceitual e qualidade pedagógica.	Déficit de Formação Inicial	3 trabalhos (2, 7, 9)	
	Confusão Conceitual	2 trabalhos (2, 12)	

Fonte: Autores (2026).

A partir do Quadro 5, observa-se que a categoria com maior frequência foi “Desenvolvimento de Habilidades dos Professores”, identificada na totalidade dos trabalhos analisados. Essa categoria evidencia que a gamificação ultrapassa o caráter meramente motivacional e atua como um instrumento formativo capaz de promover transformações concretas nas práticas dos professores. Os achados dos trabalhos sugerem que as experiências gamificadas favorecem processos de ressignificação das práticas pedagógicas, logo, incentivando os professores a revisarem suas concepções de ensino e aprendizagem e a incorporarem metodologias mais criativas, participativas e contextualizadas.

As subcategorias que compõem essa categoria aprofundam tal compreensão: a Transformação da Prática indica que as formações gamificadas possibilitam repensar o papel do professor, estimulando maior coerência entre teoria e prática e impulsionando o redesenho das estratégias de ensino. Já a Desenvolvimento da Autoria e da Criação demonstra um movimento de empoderamento do professor, em que os professores deixam de ser meros consumidores de metodologias para se tornarem autores de experiências gamificadas, assumindo uma postura ativa na criação de materiais e na adaptação de recursos ao contexto escolar.

A Promoção de Autonomia e Colaboração reforça o potencial da gamificação de estimular o trabalho coletivo e a aprendizagem entre pares ao criar ambientes de cooperação e tomada de decisão conjunta, fortalecendo o sentimento de pertencimento à comunidade de prática. Por fim, a Ressignificação Conceitual revela que as experiências gamificadas favorecem a reflexão crítica sobre a própria prática e, por conseguinte, promovem deslocamentos de concepção e novas leituras quanto ao uso de metodologias ativas na formação de professores.

A segunda categoria mais recorrente, “Engajamento e Motivação”, presente em 11

trabalhos, evidencia que a gamificação contribui para intensificar o envolvimento e o interesse dos professores nos processos formativos. Esse resultado sugere que, ao incorporar elementos lúdicos, desafios e recompensas simbólicas, as formações se tornam mais atrativas e prazerosas, assim, criando um ambiente que favorece a continuidade da participação e a disposição para aprender. As subcategorias Motivação para a Aprendizagem e Aumento do Engajamento indicam que os professores percebem as formações gamificadas como experiências significativas e estimulantes. Já a Melhoria da Efetividade da Formação demonstra que a gamificação, além de despertar o interesse inicial, amplia o aproveitamento pedagógico das formações, visto que reforça seu potencial como estratégia de desenvolvimento profissional.

A terceira categoria, “Necessidade de Formação e Esclarecimento Conceitual”, identificada em seis trabalhos, aponta as fragilidades estruturais e conceituais ainda presentes nas experiências de formação analisadas. As subcategorias Carência de Cursos Específicos e Déficit de Formação Inicial revelam que a ausência de uma preparação sistemática para o uso de metodologias ativas na formação inicial leva os professores a buscarem, na formação continuada, um espaço de compensação e atualização. A Confusão Conceitual, por sua vez, mostra que ainda há indefinição sobre o conceito de gamificação, frequentemente confundido com o simples uso de jogos, o que reforça a necessidade de propostas formativas que aprofundem a compreensão teórica e metodológica do tema.

Os resultados expressos no Quadro 5 assinalam que a gamificação, ao ser incorporada nas formações continuadas, atua, simultaneamente, como estratégia motivacional e dispositivo formativo, por isso, sendo capaz de impulsionar mudanças nas práticas pedagógicas, fomentar a autoria do professor e promover o engajamento coletivo. Contudo, por sua vez, evidenciam também a urgência de ampliar o investimento em formações mais consistentes e conceitualmente fundamentadas, assegurando que a gamificação seja compreendida e aplicada de forma crítica, criativa e coerente com os objetivos da formação de professores.

De maneira convergente, os estudos esclarecem que a gamificação exerce influência na dimensão afetiva e participativa dos professores. Elementos lúdicos, como desafios, recompensas simbólicas e narrativas, despertam o interesse, promovem participação ativa e favorecem o comprometimento com as atividades formativas. Nesse

sentido, os resultados dialogam com os achados de Giordano e Souza (2021), que apontam que a gamificação aumenta o engajamento e a motivação do professor ao criar experiências capazes de estimular o envolvimento emocional e a participação ativa. De forma convergente, Brandalise *et al.* (2024) apontam que as dinâmicas gamificadas fortalecem a colaboração e o sentimento de pertencimento ao grupo, reforçando a motivação coletiva.

Os achados também expressam que a gamificação atua como instrumento formativo ao promover transformações nas práticas pedagógicas. A formação gamificada estimula a reflexão crítica sobre a própria prática, favorecendo o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e a adoção de metodologias mais criativas e participativas. Nesse contexto, Anjos, Moreira e Tinti (2023) evidenciaram, em seu estudo, que a gamificação estimula autonomia, criatividade e resolução de problemas; habilidades que são importantes para o professor. No mesmo sentido, Silva e Carvalho (2023) referem que, quando incentivados à autonomia, os professores ampliam sua compreensão conceitual e tornam-se autores de seus próprios roteiros de aprendizagem gamificados, nesse sentido, produzindo materiais alinhados à realidade social de seus estudantes.

Entre esses elementos de maior complexidade estrutural, destaca-se o uso das narrativas, que se constituem em potente recurso para a construção de significados. Conforme Murray (2003), as narrativas contribuem para uma aprendizagem mais concreta e significativa, funcionando como um fio condutor que organiza experiências e saberes. Na gamificação, desempenham um papel fundamental ao promover a imersão dos participantes, oferecendo elementos que ajudam na compreensão das missões e estimulam a motivação para avançar nos desafios (Araújo; Carvalho, 2023). Todavia ainda são escassos os trabalhos que investigam, de forma aprofundada, a importância das narrativas no processo gamificado (Araújo; Carvalho, 2023), o que evidencia a necessidade de ampliar as discussões sobre esse componente essencial.

Quanto aos resultados que indicaram lacunas estruturais na formação de professores, mormente na formação inicial e na própria conceituação de gamificação, Imbernón (2024, p. 3) caracteriza a formação inicial como “escassa, pobre, pouco profissional e altamente dependente dos poderes que promovem as políticas de controle”, ressaltando que tais fragilidades são historicamente construídas. Nessa mesma direção,

Gatti (2013) observa que muitos estudantes passam por licenciaturas excessivamente genéricas, o que faz com que concluem o curso sem o preparo adequado para a prática pedagógica. A autora também aponta, com base em seus estudos, que as licenciaturas apresentam problemas estruturais como currículos fragmentados, estágios pouco articulados, ausência de políticas específicas e preparo insuficiente dos formadores (Gatti, 2013), fatores que contribuem para a persistência dessas fragilidades.

Os resultados indicam, ainda, uma compreensão limitada sobre gamificação, especialmente quando associada ao uso de jogos digitais ou analógicos. Esse resultado vai ao encontro de Pimentel, Nunes e Sales Junior (2020), quando evidenciam que muitos professores compreendem equivocadamente que gamificar significa simplesmente utilizar jogos. Nessa direção, Deterding *et al.* (2011) reforçam que gamificação diz respeito ao uso de elementos de jogos, e não ao jogo em si, podendo ou não os incorporar, conforme os objetivos pedagógicos.

Apesar dos avanços, persistem desafios importantes, sobretudo, no que diz respeito à ausência de rigor conceitual e à carência de formações específicas sobre gamificação. Perduram confusões conceituais que equiparam gamificação ao simples uso de jogos, o que descortina fragilidades na compreensão teórica e metodológica do tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou analisar estudos que retratam como a gamificação vem sendo utilizada nas formações continuadas de professores da Educação Básica, então, evidenciando que se trata de uma temática recorrente. Concluiu-se que essa abordagem tem sido empregada, em diferentes contextos e formatos, como uma estratégia relevante para qualificar esses processos formativos. Dessa forma, foi possível perceber que, apesar da diversidade metodológica e da multiplicidade de áreas do conhecimento envolvidas, os estudos apontam, de forma consistente, os benefícios da gamificação para o engajamento, a motivação, a colaboração e a troca de experiências entre os professores.

Os estudos analisados refletem que a gamificação tem sido utilizada na formação continuada, por meio de diferentes delineamentos metodológicos e formatos. Identificaram-se dois eixos de pesquisa, um descritivo/aplicado e outro participativo/interventivo, sendo esse último o que apresenta maior potencial formativo

ao envolver colaboração e reflexão sobre a prática. Também se observou variedade nos formatos de formação, incluindo cursos à distância, oficinas presenciais e propostas híbridas, com realce a essas últimas pelo maior engajamento e interação dos participantes.

Outro achado essencial diz respeito ao uso ainda limitado de *frameworks* nas atividades gamificadas, presentes apenas em parte dos estudos, enquanto a maioria utiliza elementos de jogo de forma pontual e pouco fundamentada. Apesar dessas lacunas, a literatura aponta contribuições importantes da gamificação para a motivação, a participação e o desenvolvimento de habilidades dos professores, o que reforça a necessidade de propostas formativas que aliem fundamentação teórica, clareza conceitual e práticas colaborativas na formação continuada.

Concluiu-se, portanto, que a gamificação se configura como uma metodologia potencial para o fortalecimento da formação continuada de professores, tornando-se, por conseguinte, necessário ampliar a oferta de formações que incorporem propostas gamificadas contextualizadas que promovam a aquisição de novos saberes, bem como a transformação das práticas pedagógicas rumo a uma educação mais criativa, participativa e significativa.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Leandro de Sousa. **Lourdes Ramalho e o método LerAto na formação de professoras Leiautoras Utópicas em bibliotecas de Portugal e do Brasil**. 2024. Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 2024. Disponível em: <http://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/5063>. Acesso em: 15 abr. 2025.

ALVES, Flora. **Gamification: Como criar experiências de aprendizagem engajadoras: Um guia completo: Do conceito à prática**. 2. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.

ALVES, Lynn Rosalina Gama; MINHO, Marcelle Rode Silva; DINIZ, Marcelo Vera Cruz. Gamificação: diálogos com a educação. In: FADEL, L. M. et al. (Org.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p.74-97.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ANJOS, Isabela Matias dos; MOREIRA, Jane Araújo; TINTI, Douglas da Silva. Gamificação nas aulas de Matemática: uma experiência com alunos da EJA da APAE de Itabirito/MG. **Revista Insignare Scientia - RIS**, Brasil, v. 6, n. 1, p. 447-463, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36661/2595-4520.2023v6n1.13107>. Acesso em: 21 jun. 2025.

ARAÚJO, Joilma Francisca Silva de; CARVALHO, Letícia dos Santos. Gamificação com narrativas no processo de ensino-aprendizagem. **Interfaces - Revista de Extensão da UFMG**, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistainterfaces/article/view/38179>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROS, Marcelo Alves de; ANDRADE, Valéria. LerAtos: Jogos Sérios de Leitura Performática em Realidade Alternada para engajar Populações e Escolas em Desafios Sociais. In: ALVES, Lourdes Kaminski; MIRANDA, Célia Arns de (Org.). **Teatro e Ensino (I) – Estratégias de Leitura do Texto Dramático**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p.107-127.

BERSCH, Maria Elisabete. **Formação continuada de professores: gamificação em espaços de convivência e aprendizagem híbridos e multimodais**. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/8673>. Acesso em 10 mar. 2025.

BRANDALISE, Leandromar et al. A gamificação como estratégia de formação de professores em matemática: uma abordagem bibliográfica. **RECIMA 21 - Revista Científica Multidisciplinar**, v. 5, n. 4, p. e545147, 2024. DOI: <https://doi.org/10.47820/recima21.v5i4.5147>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BUSARELLO, Raul Inácio. **Gamification: princípios e estratégias**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2016. 126p.

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

CHOU, Yu-Kai. **Actionable gamification: beyond points, badges, and leaderboards**. San Francisco: Octalysis Media, 2014.

COELHO, Janaina Aparecida Ponté. **Uso de gamificação em cursos online abertos e massivos para formação continuada de docentes de matemática**. 2017. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/6146>. Acesso em 10 mar. 2025.

DAROLT, Viviani; CAMPBELL, Carmen Silvia Grubert. Experiências formativas de gamificação como estratégia inov-ativa no ensino fundamental. **EDUCERE - Revista da Educação da UNIPAR**, v. 23, n. 1, p. 223-242, 2023. DOI: <https://doi.org/10.25110/educere.v23i1-013>. Acesso em: 10 mar. 2025.

DETERDING, Sebastian et al. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: **Proceedings of the 15th international academic MindTrek conference: Envisioning future media environments**. 2011. p. 9-15. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/230854710_From_Game_Design_Elements_to

[_Gamefulness_Defining_Gamification](#). Acesso em: 25 nov. 2025.

FERREIRA, Bruno Santos. **O uso da gamificação como estratégia didática na capacitação de professores para o uso de softwares educativos**. 2015. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/18874>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FERREIRA, Robson Rubenilson dos Santos. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como estratégia metodológica para o ensino de História**. 2022. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória) Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/24910> . Acesso em: 20 mar. 2025.

FIGUEIREDO, Mércia Valéria Campos. **Gamificação e formação docente: análise de uma vivência crítico-reflexiva dos professores**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufc.br/handle/riufc/20089> . Acesso em: 20 mar. 2025.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, p. 51-67, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MXXDfbw5fnMPBQFR6v8CD5x/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 dez. 2025.

GIORDANO, Carlos Vital; SOUZA, Lucas Tosi Dias de. A gamificação e a motivação dos alunos: considerações sobre técnicas efetivamente aplicadas na educação profissional. **Revista Eniac Pesquisa**, v. 10, n. 1, p. 26-38, 2021. Disponível em: <https://ojs.eniac.com.br/index.php/eniacpesquisa> . Acesso em: 15 jun. 2025.

GOMES, Cristiane. **Memórias da formação continuada em Esteio (RS): ressignificações pedagógicas por meio de uma metodologia com uso de escape book**. 2021. Dissertação. (Mestrado em Memória Social e Bens Culturais) - Universidade La Salle, Canoas, 2021. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/2289>. Acesso em: 10 fev. 2025.

IBIAPINA, Ivana Maria L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

IMBERNON, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. **e-Curriculum**, v. 22, e65534, 2024 . DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2024v22e65534>. Acesso em: 24 nov. 2025.

JACOB, Camila Meurer. **Formação de professores a distância para o uso de mídias digitais e tecnologia assistiva**. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/215176> Acesso em: 25 jan. 2025.

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

KELLER, John M. **Motivational Design for Learning and Performance: The ARCS Model**

Approach. Flórida: Springer, 2010.

LINHATI, Suzana Toniolo; REIS, Susana Cristina dos. Engajamento com uma inteligência artificial no curso e-le en (form)acción: análise dos recursos semióticos pela meta-função interativa na perspectiva da gramática do design visual. **Revista Linguagem em Foco**, v.16, n.2, 2024. p. 51-69. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/language-memfoco/article/view/13026>. Acesso em: 20 mar. 2025.

LOPEZ-ARDAO, J. Carlos. et al. **APAR: A Structural Design and Guidance Framework**. Preprint, 2024. DOI: <https://doi.org/10.20944/preprints202403.1711.v1>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MACÊDO, Josete Gomes de; CARVALHO, Givaldo dos Santos. O impacto da pesquisa colaborativa na formação docente. **Lumen Et Virtus**, São José dos Pinhais, v. XVI, n. LI, p. 1-17, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/levv16n51-067>. Acesso em: 26 nov. 2025.

MENDES, Luiz Otavio Rodrigues; PEREIRA, Ana Lucia. Revisão sistemática na área de Ensino e Educação Matemática: análise do processo e proposição de etapas. Systematic review in the area of Mathematical Education and Teaching: analysis of the process and proposal of steps. **Educação Matemática Pesquisa Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 196–228, 2021. DOI: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p196-228>. Acesso em: 26 abr. 2025.

MORA, Alberto et al. Gamificação: uma revisão sistemática de estruturas de design. **Revista de Computação no Ensino Superior**, v. 29, p.516–548, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9150-4>. Acesso em: 25 nov. 2025.

MURRAY, Janet Horowitz. **Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço**. 2003. São Paulo: Itaú Cultural/Unesp.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. **Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, António; VIEIRA, Pâmela. Um alfabeto da formação de professores (A teacher education alphabet). *Crítica Educativa*, v. 3, n. 2, p. 21–49, 2017. DOI: <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i2.217>. Acesso em: 7 dez. 2025.

PADILHA, Rafaela. **O desafio da formação docente: potencialidades da gamificação aliada ao GeoGebra**. 2018. Dissertação. (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/11338/4235>. Acesso em: 10 mar. 2025.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCÓSSIA, Liliana (org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

PENA, Daniela Martins Buccini. QUADROS, Ana Luiza de. Professores em formação na autoria de estudos de caso: uma análise qualitativa. **Estudos em Ciência da Saúde**, v.4, n. 4, p. 1388–1403, 2023. DOI: <https://doi.org/10.54022/shsv4n5-020>. Acesso em: 26 nov. 2025.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.) **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTEL, Fernando Silvio Cavalcante; NUNES, Andréa Karla Ferreira; SALES JÚNIOR, Valdick Barbosa de. Formação de professores na cultura digital por meio da gamificação. **Educar em Revista**, v. 36, p. e76125, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.76125>. Acesso em: 10 jun. 2025.

RIBEIRO, Leila Alves Medeiros. **Curiouser Lab: uma experiência de letramento informacional e midiático na educação**. 2016. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/21279>. Acesso em: 10 fev. 2025.

RODRIGUES, Jeane Pinto; RODRIGUES, Eliel Pompeu; BASTOS, Jaqueline Mendes. Formação Continuada de Professores no Brasil: Estado da Arte das Fundamentações Teóricas e Políticas para o Fortalecimento da Docência. **Revista Aracê**, v. 7, n. 10, p. e8918, 2025. Disponível em: <https://periodicos.newsiencepubl.com/arace/article/view/8918>. Acesso em: 27 dez. 2025.

SAMPAIO, Rosana Ferreira; MANCINI, Marisa Cotta. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n.1, p. 83-89, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbfis/a/79nG9Vk3syHhnSgY7VsB6jG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 jun. 2025.

SILVA, Maura da Costa; CARVALHO, Ivana. Formação continuada de professores em meio às tecnologias e metodologias ativas: um relato de experiência utilizando o roteiro de aprendizagem. **Revista Tecnologias Educacionais em Rede (ReTER)**, Santa Maria, p. e7/1-11, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5902/2675995071286>. Acesso em: 10 jun. 2025.

SILVA, Ronilson Fernandes da. **Playing the game: uma proposta de formação continuada em gamificação para professores do Ensino Médio da rede pública no estado da Paraíba**. 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Inovação em Tecnologias Educacionais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/52155>. Acesso em: 23 mar. 2025.

SOUTO, Kely Cristina Nogueira; MARIZ, Luciana. A formação continuada ofertada em ambiente virtual de aprendizagem e em encontros presenciais: o olhar docente sobre os seus percursos formativos. **Europub Journal of Education Research**, Portugal, v. 5, n. 1, p. 02-24, 2024. DOI: <https://doi.org/10.54745/ejerv5n1-001>. Acesso em: 24 jun. 2025.

SOUZA, Igor Rezende de. **Análise da formação matemática no curso de pedagogia e a matemática a ser ensinada de acordo com a legislação: uma proposta de curso usando a gamificação**. 2024. Dissertação (Mestrado em Matemática em Rede Nacional) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2024. Disponível em: <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/13376>. Acesso em: 10 mar. 2025.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini. Tecnologias digitais, tendências atuais e o futuro da educação. **Panorama Setorial da Internet**, n.2(14), 1-11. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2025.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business**. Philadelphia: Wharton Digital Press, 2012.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

NOTA SOBRE A AUTORIA

O autor e as autoras contribuíram de modo equânime e significativo para a construção do presente artigo. Em conjunto, buscaram as fontes para a pesquisa e realizaram as análises.

REVISÃO DO ARTIGO

Isabela Cristina Záchia Ayub - Licenciada em Letras - Português e Literaturas da Língua Portuguesa.

NOTA SOBRE USO DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL

Declaramos que não foi feito uso de inteligência artificial para a criação deste artigo.

Submissão em: 18/02/2026

Parecer em: 06/04/2026

Aprovado em: 04/05/2026