

GAMIFICAÇÃO E AUTODETERMINAÇÃO NA FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE: INTENCIONALIDADE PROJETUAL E LIMITES DO DESIGN EDUCACIONAL EM CURSO ON-LINE

Gabriel Linhares de Sousa¹; Maria Larissa Alves Barbosa²; Manoel Herbert Tomé de Sousa³; Eliziane Rocha Castro⁴; Francisco Jeovane do Nascimento⁵

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professor Efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza/CE (SME). Fortaleza, CE, Brasil.

E-mail: gabriel.linhares@educacao.fortaleza.ce.gov.br

² Licencianda em Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Campus Acaraú, Acaraú, CE, Brasil. E-mail: marialarissaalves17@gmail.com

³ Licenciando em Pedagogia da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Campus Acaraú, Acaraú, CE, Brasil. E-mail: herbert.uva.universidade@gmail.com

⁴ Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professora Adjunta I da Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA), Curso de Pedagogia, Campus Acaraú, Acaraú, CE, Brasil. E-mail: eliziane_rocha@uvanet.br

⁵ Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE). Professor Efetivo da Rede Estadual de Ensino do Ceará (SEDUC/CE) Itapipoca, CE, Brasil.

E-mail: jeonasc@hotmail.com

Este estudo situa-se no campo da formação continuada docente mediada por tecnologias digitais e propõe a análise do design educacional de um curso on-line estruturado na plataforma Moodle, cuja proposta pedagógica incorporou elementos de gamificação. A investigação toma como eixo teórico a Teoria da Autodeterminação, formulada por Deci e Ryan (1985) e ampliada por Ryan e Deci (2000, 2017), segundo a qual a motivação humana se organiza a partir da satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento. A gamificação é compreendida como a utilização de elementos característicos do design de jogos em contextos educacionais, com vistas ao estímulo do engajamento e da permanência dos participantes nos processos formativos (Deterding et al., 2011; Busarello; Ulbricht; Fadel, 2014). Contudo, a literatura especializada adverte que sua incorporação, quando desvinculada de objetivos pedagógicos consistentes, pode reduzir-se a mecanismo instrumental de controle comportamental (Vianna et al., 2013; Zichermann; Cunningham, 2011). Adota-se, neste estudo, o modelo de estrutura gamificada proposto por Werbach e Hunter (2015), que organiza os elementos em três níveis interdependentes, dinâmicas, mecânicas e componentes. A questão orientadora consiste em examinar em que medida os elementos de gamificação integrados ao design educacional do curso analisado articulam-se às dimensões motivacionais propostas pela Teoria da Autodeterminação. O objetivo é analisar a intencionalidade pedagógica subjacente às escolhas projetuais e verificar seu alinhamento às experiências de autonomia, competência e relacionamento.

Metodologia

A pesquisa desenvolveu-se sob abordagem qualitativa, de natureza documental, tomando como corpus os materiais instrucionais do curso, incluindo planos de ensino, organização modular, critérios de progressão, dispositivos avaliativos e registros estruturais do ambiente virtual.

O procedimento analítico consistiu na identificação dos elementos gamificados presentes no design, segundo a taxonomia de Werbach e Hunter (2015), e na análise de suas possíveis repercussões à luz das categorias derivadas da Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2017).

Considerou-se o design educacional como prática projetual intencional, conforme assinalam Filatro (2008) e Coelho (2011), compreendendo que as decisões relativas à organização de conteúdos, definição de interações e seleção de recursos expressam concepções formativas subjacentes. A análise buscou verificar a coerência entre a intencionalidade pedagógica declarada no curso e a arquitetura efetivamente implementada no ambiente virtual.

Resultados e discussão

A estrutura do curso revelou progressão linear e condicionada, com liberação sequencial de módulos vinculada ao cumprimento integral das atividades precedentes. Tal configuração aproxima-se de modelos de regulação externa descritos por Deci e Ryan (1985), na medida em que estabelece critérios condicionais para avanço, restringindo possibilidades de escolha autodirigida. Embora a organização sequencial favoreça ordenamento didático, limita a vivência da autonomia, entendida como agir conforme valores e interesses próprios (Ryan; Deci, 2017).

No plano das mecânicas, identificaram-se desafios estruturados por tarefas avaliativas com critérios explícitos de pontuação, acompanhadas de feedback automatizado. Esses elementos configuram processos operacionais que mobilizam a ação do participante (Werbach; Hunter, 2015) e contribuem para a percepção de competência, ao oferecer parâmetros claros de desempenho. Conforme indicam estudos sobre gamificação em ambientes digitais (Shi; Cristea, 2016; Ghai; Tandon, 2023), a clareza de metas e devolutivas tende a favorecer a sensação de eficácia pessoal. Entretanto, observou-se que o feedback apresentou caráter predominantemente informativo, com reduzida incidência de devolutivas formativas dialógicas.

Quanto às dinâmicas, verificou-se a presença de narrativa temática que conferiu unidade simbólica ao percurso formativo, além de mecanismos de progressão visível associados a níveis e conquistas. Tais dispositivos reforçam a percepção de avanço e continuidade, compondo a arquitetura motivacional do curso (Werbach; Hunter, 2015). Contudo, a dimensão do relacionamento permaneceu circunscrita a fóruns com participação obrigatória, sem previsão de estratégias colaborativas que promovam vínculos formativos mais consistentes. A literatura sobre formação docente ressalta que percursos que reconhecem os sujeitos como autores de seus processos tendem a promover maior engajamento (Nóvoa, 2002; Imbernón, 2010), o que pressupõe espaços efetivos de interlocução e construção coletiva.

A análise evidencia tensão entre a intenção declarada de promover engajamento motivacional e a predominância de escolhas projetuais centradas em condução sequencial e verificação de desempenho. Conforme argumentam Vianna et al. (2013), a gamificação exige alinhamento entre objetivos formativos e arquitetura pedagógica. No curso analisado, os elementos gamificados foram integrados de modo articulado ao design, porém com maior incidência sobre a dimensão da competência e menor alcance sobre autonomia e relacionamento.



Conclusões

O design educacional analisado estrutura-se segundo lógica de progressão linear e controle sequencial das atividades.

Os elementos de gamificação contribuem para a percepção de competência ao oferecer desafios definidos e critérios explícitos de desempenho.

A configuração do percurso formativo restringe possibilidades de escolha autodirigida, limitando a experiência de autonomia nos termos propostos por Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2017).

As estratégias de interação previstas não consolidam, de modo consistente, a dimensão do relacionamento como necessidade psicológica básica.

A articulação entre gamificação e Teoria da Autodeterminação requer decisões projetuais que integrem, de forma intencional, condições pedagógicas favoráveis ao engajamento autodeterminado, conforme sustentado pelo referencial teórico adotado.

Palavras-chave: formação continuada docente; design educacional; gamificação; teoria da autodeterminação; educação a distância.

Referências Bibliográficas

BUSARELLO, Raul Inácio; ULBRICHT, Vania Ribas; FADEL, Luciane Maria. A gamificação e a sistemática de jogo: conceitos sobre a gamificação como recurso motivacional. In: FADEL, Luciane Maria et al. (Orgs.). **Gamificação na educação**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2014. p. 15–40.

COELHO, Luiz Antônio L. (Org.). **Conceitos-chave em design**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; Novas Ideias, 2011.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

DETERDING, Sebastian; DIXON, Dan; KHALED, Rilla; NACKE, Lennart. From game design elements to gamefulness: defining "gamification". In: INTERNATIONAL ACADEMIC MINDTREK CONFERENCE, 15., 2011, Tampere. **Proceedings...** Tampere: ACM, 2011. p. 9-15.

FILATRO, Andrea. **Design instrucional na prática**. São Paulo: Pearson, 2008.

GHAJ, Akanksha; TANDON, Urvashi. Integrating gamification and instructional design to enhance usability of online learning. **Education and Information Technologies**, v. 28, n. 2, p. 2187–2206, 2023.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores(as)**. Tradução de Jussara Simões Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. Guilford Press, New York, EUA, 2017.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. **Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being.** American Psychologist, Washington, v. 55, n. 1, p. 68-78, jan. 2000. Disponível em: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf. Acesso em: 7 abr. 2025.

SHI, Lei; CRISTEA, Alexandra I. Motivational gamification strategies rooted in self-determination theory for social adaptive e-learning. In: *INTERNATIONAL CONFERENCE ON INTELLIGENT TUTORING SYSTEMS*, 2016, Zagreb. **Proceedings...** Cham: Springer International Publishing, 2016. p. 294–300.

VIANNA, Ysmar.; VIANNA, Maurício.; MEDINA, Bruno.; TANAKA, Samara. **Gamification, Inc: como reinventar empresas a partir de jogos.** Rio de Janeiro: MJV Press, 2013.

WERBACH, Kevin; HUNTER, Dan. **The gamification toolkit: dynamics, mechanics, and components for the win.** Philadelphia: Wharton Digital Press, 2015.

ZICHERMANN, Gabe; CUNNINGHAM, Christopher. **Gamification by design: implementing game mechanics in web and mobile apps.** Sebastopol: O'Reilly Media, 2011.

XVI
FRPED



REALIZAÇÃO:



UECE



AINPGP

Associação Nacional de Instituições de Ensino Superior do Brasil