

Contribuição da Gamificação para a Recomposição da Aprendizagem: a ótica de supervisores pedagógicos

Contribution of Gamification to the Recomposition of Learning: the perspective of pedagogical supervisors

Contribución de la gamificación a la recomposición del aprendizaje: la perspectiva de los supervisores pedagógicos

Elzanir dos Santos¹
Jullienne Moura Costa²

Resumo

O estudo tem por objetivo identificar o olhar da supervisão pedagógica sobre o uso de atividades gamificadas como meio de recompor aprendizagens. Trata-se de um estudo exploratório, realizado no município Santa Rita-PB, que envolveu a participação de onze supervisores pedagógicos atuantes em escolas rurais desse município, identificando seus saberes sobre gamificação, suas práticas e percepções acerca do potencial da metodologia para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Os resultados evidenciaram o reconhecimento da gamificação como estratégia lúdica e motivadora, embora haja lacunas quanto ao entendimento conceitual e aplicabilidade prática por parte dos supervisores. Constatou-se, ainda, a dificuldade de acesso a recursos tecnológicos nas escolas, o que limita a implementação de metodologias inovadoras.

Palavras-chave: gamificação; alfabetização; supervisão pedagógica; recomposição da aprendizagem.

Abstract

The study aims to identify the pedagogical supervision perspective on the use of gamified activities as a means of rebuilding learning. This is an exploratory study, conducted in the municipality of Santa Rita-PB, which involved the participation of eleven pedagogical supervisors working in rural schools in that municipality, identifying their knowledge about gamification, their practices, and perceptions about the potential of the methodology for the early grades. The results showed recognition of gamification as a playful and motivating strategy, although there are gaps in the supervisors' conceptual understanding and practical applicability. It was also found that access to technological resources in schools is difficult, which limits the implementation of innovative methodologies.

Keywords: gamification; literacy; pedagogical supervision; learning recovery.

Resumen

¹ Doutora em Educação pela UFC. Professora Associada vinculada ao Centro de Educação/UFPB, João Pessoa, PB, Brasil. Rua Francisco de Assis Frade, 173, Manaíra, João Pessoa, PB, Brasil, CEP: 58338-440. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9026-7953>. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6308741288364583>. E-mail: elzanir.santos3@academico.ufpb.br.

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA)/UFPB. Professora da Rede Municipal de Ensino de Santa Rita/PB (PMSR) e da Prefeitura Municipal de João Pessoa (PMJP). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-2450-666X>. Lattes: <https://lattes.cnpq.br/9937358603324251>. Rua: Cel. Ednaldo Tavares Rufino, 571, Tibiri II - Santa Rita PB, CEP: 58.302-371 E-mail: julliennepedagoga@gmail.com.

Este estudio busca identificar la perspectiva de los supervisores pedagógicos sobre el uso de actividades gamificadas como medio para reforzar el aprendizaje. Este estudio exploratorio, realizado en el municipio de Santa Rita, Paraíba, contó con la participación de once supervisores pedagógicos que trabajan en escuelas rurales. El estudio identificó su conocimiento sobre la gamificación, sus prácticas y su percepción del potencial de la metodología para estudiantes de primaria. Los resultados demostraron el reconocimiento de la gamificación como una estrategia lúdica y motivadora, aunque existen lagunas en la comprensión conceptual y la aplicabilidad práctica de los supervisores. Además, se observó que las escuelas enfrentan un acceso limitado a recursos tecnológicos, lo que limita la implementación de metodologías innovadoras.

Palabras clave: gamificación; alfabetización; supervisión pedagógica; recomposición del aprendizaje.

Introdução

A educação brasileira enfrenta desafios significativos no cenário contemporâneo, especialmente no que se refere à recomposição da aprendizagem. Tal cenário, agravado pela pandemia da Covid-19, intensificou desigualdades já existentes, ampliou os índices de defasagem escolar e exigiu da escola uma revisão de suas práticas pedagógicas, em todos os níveis.

Diante dessa conjuntura, em 2022, o Governo Federal instituiu a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica, através do Decreto 11.079, de 23 de maio de 2022³, e do Pacto Nacional pela Recomposição da Aprendizagem datado de 2024, uma iniciativa interfederativa que objetivou pensar estratégias pedagógicas e de gestão escolar educacional para sanar insuficiências e defasagens de aprendizagem acarretadas pela pandemia, garantindo o direito à educação com qualidade (Brasil, 2024)⁴.

As diretrizes educacionais em vigor têm demandado uma reflexão profunda de pesquisadores e educadores sobre metodologias inovadoras que visem engajar os estudantes e favorecer a construção de aprendizagens mais significativas, sobretudo no ciclo de alfabetização, etapa crucial para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

Neste artigo são apresentadas análises de uma pesquisa de Mestrado desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Gestão nas Organizações Aprendentes (PPGOA), vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Nestas análises, busca-se defender a gamificação como um recurso possível para auxiliar na recomposição dessas aprendizagens na

³ Em seu art. 2º, inciso IV, define: “conjunto de medidas para o avanço do discente ao nível de aprendizagem adequado à sua idade e ao ano escolar, por meio do uso de estratégias e atividades pedagógicas de diagnóstico, de acompanhamento e de consolidação das aprendizagens;” (Brasil, 2022).

⁴ Pacto Nacional pela Recomposição da Aprendizagem. Ministério da Educação. **Gov.Br.** Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens>. Acesso em: 26 out. 2024.

primeira etapa dos Anos Iniciais do Ensino fundamental. Diversas experiências e estudos têm evidenciado que a gamificação, uso de elementos característicos dos jogos em contextos de aprendizagem, tem potencial para motivar os alunos, estimular a participação ativa e ampliar o interesse pelas atividades escolares, aspectos primordiais à recomposição da aprendizagem. Mas, para que isso ocorra, é necessário investir na formação docente. Estudos, como os de Figueiredo (2016), Criado (2018), Bussolotto (2023), Vasconcelos; Frota (2025), Azevedo; Cardoso; Frota (2025) e Cardoso; Barreto; Frota (2026), apontam para o potencial enriquecedor do uso dessa metodologia e argumentam sobre a importância da formação do professor para efetivar seu uso no cotidiano escolar.

A formação continuada do docente para o uso da gamificação pode acontecer em diversos espaços, incluindo a própria escola instituída como espaço aprendente. Neste cenário, soma-se o papel do supervisor pedagógico, que se destaca como fundamental para a organização escolar, visto que cabe a esse profissional articular, acompanhar, apoiar e favorecer experiências exitosas de práticas educativas, promovendo espaços de aprendizado coletivo e colaborativo entre os docentes. A sua atuação pode contribuir significativamente para a construção de uma organização que aprende continuamente e que inova suas práticas. Portanto, a atuação do supervisor para a inserção da gamificação como estratégia pedagógica, ocupa posição estratégica entre a gestão escolar e os professores, favorecendo a mediação e a inovação das práticas em sala de aula (Libâneo, 2002).

Partindo de tais prerrogativas, algumas perguntas orientaram a pesquisa em tela: Qual é o repertório dos supervisores pedagógicos sobre a gamificação? Quais estratégias eles têm desenvolvido para recomposição da aprendizagem? Como estes profissionais podem contribuir para a formação docente no campo da gamificação? Intencionando responder tais formulações, neste artigo analisa-se o olhar da supervisão pedagógica sobre o uso de atividades gamificadas como mediação e auxílio possível no processo de recomposição das aprendizagens no município Santa Rita-PB.

Trata-se de um estudo exploratório que envolveu a participação de onze supervisores pedagógicos atuantes em escolas rurais do referido município, identificando, através da aplicação de questionários, seu repertório de saberes acerca da gamificação, desafios e percepções acerca do potencial dessa metodologia para os Anos Iniciais.

A relevância dessa pesquisa se inscreve na medida em que reflete acerca da gamificação e sua contribuição para recompor as aprendizagens, ampliando os estudos do campo em

tempos de demandas urgentes quanto á busca de estratégias que visem a melhoria do ensino. Além disso, ela tematiza a atuação de supervisores pedagógicos e seu papel junto à formação continuada de docentes, no tocante às metodologias inovadoras de ensino. Ao investigar uma rede municipal de ensino, traz dados empíricos e analisa-os à luz de estudos contemporâneos produzidos sobre o tema, contribuindo para a reflexão acerca do necessário envolvimento de especialistas, gestores e docentes em um esforço coletivo para o alcance de uma educação de qualidade socialmente referenciada.

O texto está estruturado a partir de uma introdução, uma breve discussão teórica acerca dos fundamentos e conceitos pertinentes ao estudo, dentre os quais: a importância da gamificação, a urgência da recomposição da aprendizagem e o papel do supervisor para a formação continuada docente. Em seguida, traz as análises dos dados, enfocando as concepções de supervisores, que atuam no município de Santa Rita/PB, quanto à gamificação como contributo à melhoria da aprendizagem. Por fim, são delineadas algumas considerações conclusivas.

Referencial Teórico

O cenário educacional brasileiro, especialmente após a pandemia da Covid-19, tem exigido das escolas a implementação de estratégias voltadas a melhoria da aprendizagem, sobretudo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Partindo desse cenário, este estudo tematiza a recomposição da aprendizagem, a gamificação, a formação docente, bem como o papel da supervisão pedagógica na promoção de metodologias inovadoras que visem a melhoria da aprendizagem. O argumento central é de que a gamificação pode ser uma alternativa à recomposição da aprendizagem, sendo um imperativo a formação docente neste campo.

Recomposição da Aprendizagem: contexto, desafios e imperativos legais

A educação brasileira tem esbarrado em desafios importantes com vistas a garantir a qualidade do ensino e sanar desigualdades sócioeducacionais históricas, que foram agravadas nos últimos anos pela pandemia da Covid-19 (UNICEF, s.d). A interrupção prolongada das aulas

presenciais e o ensino remoto repercutiram diretamente na qualidade do ensino, criando fissuras no sistema educacional e aprofundando fragilidades já existentes⁵. Em casos de países periféricos, como o Brasil, os desafios foram mais acentuados, devido às complexas desigualdades sociais que assolam o país. Sobre isso, Hickmann *et al.* (2022, p. 3) chama atenção:

Além da perda da interação na escola, parte importante do processo educacional, a falta de recursos das famílias, no que diz respeito à tecnologia de qualidade, aos familiares que precisam, simultaneamente, trabalhar e ajudar nas atividades escolares e aos espaços adequados para estudo e trabalho dentro de seus lares, trouxe à tona o abismo que ainda há a ser transposto.

Diante do tal retrocesso, o debate da recomposição da aprendizagem emerge com força, levando o Estado brasileiro a instituir o Decreto nº 11.079, de 2022, a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens e o Pacto Nacional pela Recomposição da Aprendizagem, em 2024 (Brasil, 2024). As políticas supracitadas representaram um esforço federal na busca de minimizar o “saldo pandêmico” repercutido na realidade educacional brasileira. Tais documentos assumiram o compromisso de implementar e gerir estratégias pedagógicas que visam, num esforço interfederativo, sanar as defasagens educacionais e garantir o direito à educação de qualidade, conforme disposto no art. 5 da Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

[...] as propostas são orientadas para avaliar o que foi feito, o que foi aprendido, recuperar o que não foi aprendido e não repetir os mesmos erros; pelo contrário, fazer melhor e diferente. Se a utilização do ensino a distância nas escolas em virtude da Covid-19 incorreu em um fluxo de erros, se faltou qualidade, não é o caso de jogar tudo fora, mas de ver o que deu certo e descartar o que não deu. (Hickmann *et al.*, 2022).

O conceito de recomposição das aprendizagens surge, portanto, como ações e estratégias que buscam “garantir as aprendizagens comprometidas pelo período de distanciamento social” com vistas a reduzir as desigualdades educacionais por meio do desenvolvimento de habilidades e competências adequadas a cada etapa (Ribeiro; Slávez, 2024, p. 59), dentre as quais está o ciclo de alfabetização, que é o alicerce sobre o qual todo o processo de recomposição se sustenta, demandando metodologias inovadoras e eficazes.

⁵ Ver: Brasil está entre países que fecharam escolas por mais tempo na pandemia: 'É uma das decisões mais difíceis. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-54066194>. Acesso em: 17 set. 2025.

A Gamificação como Estratégia Pedagógica: dos jogos à aprendizagem engajadora

Visando à recomposição da aprendizagem nos anos iniciais, surge a necessidade de pensar estratégias pedagógicas que sejam capazes de desenvolver as competências e habilidades educacionais do alunado, ao mesmo tempo em que otimiza o trabalho docente. Nesse sentido, a gamificação pode constituir uma proposta conceitual e metodológica que sintetiza essa ideia.

O conceito de gamificação foi proposto por Kapp (2012) e se caracteriza como: o uso de elementos característicos de jogos e técnicas de design de jogos em contextos que não são de jogo; o uso de mecânica de jogos para a resolução de problemas; e o uso da estética dos jogos para engajar pessoas (Santos, 2018). Quando aplicada à educação, Maia e Maia (2023, p. 326) destacam que “a gamificação reúne recursos lúdicos com objetivos pedagógicos, para que os alunos construam sua autonomia e criticidade alinhadas ao protagonismo estudantil, além de potencializar as habilidades socioemocionais”.

A gamificação, entretanto, não se limita aos aspectos do jogo, há uma série de diferenças fundamentais a serem especificadas. Santos (2018) ajuda a entender essa diferenciação alegando características precisas. O jogo tem estrutura formal fixa, com regras claras, a sua finalidade é a diversão e o design do jogo é o próprio jogo; enquanto a gamificação tem uma estrutura mais flexível, pode ser adaptada a diferentes contextos, e em diferentes temas, de acordo com os objetivos específicos que se quer alcançar no jogo. Quanto ao engajamento, ela se diferencia do jogo, porque busca engajar os jogadores a situações da vida real, e o design foca na motivação do jogador durante o jogo.

Ao incorporar desafios progressivos e recompensas simbólicas, as atividades gamificadas são capazes de estimular a persistência, a curiosidade e a autonomia das crianças, que são essenciais ao aprendizado. A gamificação é, portanto, meio e não fim, por isso, enquanto metodologia, “é necessário que se tenha uma estratégia bem definida e objetivos claros dos motivos pelos quais se deseja utilizar essa ferramenta e para atingir quais objetivos” (Criado, 2018, p. 57).

Considerando esses pressupostos, não é distante pensar que o sucesso da gamificação reside na apropriação de suas técnicas, sendo necessário, por parte do docente que o aplica, conhecimento aprofundado acerca dessa metodologia. Nesse sentido, visando à prática dessa

abordagem, é necessário envolver o corpo de professores em um planejamento pedagógico robusto de caráter formativo (Criado, 2018), para que não se caia em aplicações superficiais que se resumem ao uso dos jogos, sem a devida integração com seus princípios.

O Supervisor Pedagógico como Articulador da Inovação e da Formação Docente

A formação continuada docente para o uso da gamificação é fundamental, objetivando a recomposição da aprendizagem. O Pacto Nacional para a Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica aponta como um de seus princípios, em seu art. 3, “VII - aprimoramento das formações inicial e continuada dos profissionais da educação básica, com vistas a orientar o uso de tecnologias para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem” e o “IV - fortalecimento da liderança, da gestão escolar e da formação dos profissionais da educação (Brasil, 2022).

O papel do supervisor é crucial, porque ele atua como uma espécie de formador de formadores, é um articulador das práticas pedagógicas escolares. (Vasconcelos, 2012). Cabe a ele identificar as necessidades formativas dos professores, definir orientações concretas e apoiar a experimentação de novas abordagens. Bussolotto (2023), ao defender a formação docente para o uso da gamificação, destaca que a maior parte dos docentes tende a resistir à introdução de novos recursos em sala de aula, o que torna emergente uma formação inicial em gamificação, como contributo para uma maior compreensão sobre as funcionalidades desse recurso, sua aplicação e efetividade na educação.

Nesse sentido, a formação continuada é primordial e o supervisor pedagógico ocupa lugar preponderante, embora não exclusivo, como um facilitador dessa formação no âmbito escolar. Mas, para que o supervisor forme, é necessário estar bem formado, prerrogativa que levou à problemática central dessa pesquisa, sobre a qual se busca refletir e analisar a partir dos dados apresentados.

Metodologia

Este estudo caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza descritiva e exploratória. Para Marconi e Lakatos (2003), os estudos exploratórios descritivos buscam descrever:

[...] determinado fenômeno, como por exemplo o estudo de um caso para o qual são realizadas análises empíricas e teóricas. Podem ser encontradas tanto descrições quantitativas e/ou qualitativas quanto acumulação de informações detalhadas como obtidas por intermédio da observação participante. Dá-se precedência ao caráter representativo sistemático e, em consequência, os procedimentos de amostragem são flexíveis (Marconi; Lakatos, 2003, p.71).

A escolha dessa abordagem se justifica pelo interesse em compreender percepções, práticas e desafios vivenciados por supervisores pedagógicos da área rural do município de Santa Rita-PB, no que se refere à recomposição da aprendizagem no ciclo de alfabetização e ao uso de atividades gamificadas como recurso pedagógico.

Para tanto, a pesquisa foi desenvolvida no município de Santa Rita, localizado na Região Metropolitana de João Pessoa-PB, tendo como campo de investigação escolas da rede municipal situadas na zona rural. Ao todo, participaram da pesquisa onze (11) sujeitos. A escolha dos supervisores como colaboradores do estudo parte da prerrogativa de que estes exercem um papel estratégico na mediação das práticas pedagógicas e no acompanhamento docente. Suas contribuições, neste âmbito, são da maior relevância, uma vez que, não só conhecem os desafios que se impõem nos processos de ensino e aprendizagem, mas igualmente podem, considerando seu papel de liderança junto aos docentes, construir estratégias para minimizar lacunas vinculadas ao processo de recomposição da aprendizagem. O incentivo à adoção de metodologias inovadoras, como a gamificação, pode ser uma dessas estratégias.

Os dados foram obtidos por meio de questionários *on line*, abrangendo vinte e cinco questões, abertas e fechadas, com vistas a levantar informações, *a priori*, sobre o perfil do grupo, bem como identificar e analisar concepções e desafios acerca da gamificação e da recomposição da aprendizagem nas instituições de ensino, *lócus* da pesquisa.

As respostas coletadas foram organizadas e submetidas à análise de conteúdo, conforme a proposta de Bardin (2011), a partir da categorização temática. Essa técnica possibilitou identificar regularidades, convergências e divergências nas falas dos participantes, permitindo construir uma visão crítica acerca dos achados da pesquisa.

O estudo foi submetido ao Comitê de Ética e respeitou os princípios éticos da investigação científica, garantindo anonimato e sigilo aos participantes. Todos aceitaram participar do estudo mediante informações prévias sobre os objetivos do estudo.

Atividades gamificadas para a recomposição da aprendizagem no município de Santa Rita/PB: a ótica de superviores pedagógicos

O texto que se segue apresenta análises dos dados obtidos junto aos supervisores que atuam nas instituições educacionais da zona rural do município de Santa Rita/PB. Esses profissionais foram selecionados, conforme já enunciado, por ocuparem uma posição estratégica na estrutura pedagógica das escolas, contribuindo diretamente para o planejamento, acompanhamento e avaliação das práticas docentes.

Caracterização do perfil dos supervisores

Ao levantar a caracterização do perfil desses participantes, explorou-se questões específicas sobre o objeto de estudo que une gamificação e recomposição da aprendizagem, com enfoque no papel exercido especificamente pelos supervisores, como gestão e auxílio aos professores no planejamento pedagógico.

Quanto à caracterização do perfil, a predominância de participantes foi do sexo feminino, com representação de 72,7%, enquanto o sexo masculino representou 27,3%. Importante destacar que a predominância de mulheres em cargos de supervisão e de gestão não costuma ser uma realidade em outras profissões, mas é uma especificidade do campo da educação, que é uma área predominantemente feminina. Dados do Censo Escolar de 2022 apontavam para um percentual de 80,7% de mulheres ocupando cargos de gestão escolar (Brasil, 2023).

No que concerne à pós - graduação, identificou-se um percentual acima de 60% de supervisores pedagógicos que tinham algum tipo de Especialização (63,6%). Também foi identificado um percentual elevado de formação acadêmica em mestrado (18,2%) e um menor percentual daqueles que não tinham nenhuma pós-graduação (18,2%). Este dado permite inferir que este grupo investe na formação continuada, em conformidade com as necessidades da profissão que tem como matéria prima o conhecimento, exigindo constantes atualizações em cenários de sua intensa produção.

Quanto à faixa etária dos participantes, a maior parte tinha idade superior a 50 anos, sendo 45,5% dos entrevistados; seguidos por 27,3% com idade entre 41 a 50 anos; 18,2% com idade entre 31 a 40 anos. Uma minoria tinha idade entre 20 a 30 anos, totalizando 9,1%.

Com relação à natureza do vínculo empregatício, a maior parte deles (81,8%) era efetiva. Mais da metade possuía mais de 10 anos de atuação como supervisor (54,5%) e cerca de um terço, de 1 a 5 anos (36,4%). Dado que, junto à faixa etária, informa sobre um quadro profissional

mais experiente e, potencialmente, menos suscetível a constrangimentos resultantes das incertezas próprias do início da carreira (Hubermann, 2002).

O perfil do grupo, no tocante à carga horária de trabalho, se apresenta da seguinte forma: a maioria (54,5%) tinha uma carga horária semanal de até 20 horas, sendo que esta carga horária era distribuída em horários alternados (manhã e tarde). Todos os participantes, conforme já mencionado, eram da zona rural. Na Tabela 1, sintetizam-se todos os resultados da caracterização do perfil dos supervisores:

Tabela 1- Caracterização do perfil dos supervisores/orientadores e/ou gestores

Caracterização do perfil dos supervisores/orientadores e/ou gestores		
Variáveis	Nº	%
Sexo		
Feminino	8	72,7%
Masculino	3	27,3%
Faixa etária		
Entre 20 a 30 anos	1	9,1%
Entre 31 a 40 anos	2	18,2%
Entre 41 a 50 anos	3	27,3%
> 50 anos	5	45,5%
Formação acadêmica		
Graduação	10	90,9%
Especialização	7	63,6%
Mestrado	2	18,2%
Doutorado	-	-
Não possui graduação	1	9,1%
Vínculo empregatício		
Efetivo	9	81,8%
Temporário	2	18,2%
Tempo de atuação como professor		
Menos de 1 ano	1	9,1%
De 1 a 5 anos	4	36,4%
De 6 a 10 anos	-	-
Mais de 10 anos	6	54,5%
Carga Horária de ocupação		
Até 20 horas semanais	6	54,5%
De 21 a 30 horas semanais	2	18,2%
De 31 a 40 horas semanais	3	27,3%
Turno de trabalho		
Apenas no turno da manhã	2	18,2%
Apenas no turno da tarde	1	9,1%
Apenas no turno da noite	-	-
Turnos alternados (manhã e tarde)	8	72,7%
Turnos alternados (manhã, tarde e noite)	-	-
Área do município que atua		
Zona rural	11	100%
Zona urbana	-	-
Total de respondentes	11	100%

Fonte: dados da pesquisa (2025)

Feita a apresentação dos participantes, segue-se à análise das respostas relacionadas ao tema da pesquisa. Inicialmente, buscou-se saber acerca dos resultados das escolas no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) mais recente, com vistas a melhor compor o cenário dos desafios enfrentados pelas escolas pesquisadas. Ao serem questionados sobre qual a nota do IDEB das escolas nas quais exercem seu trabalho, os supervisores indicaram significativas diferenças entre si, sendo o menor IDEB 3.4 e o maior de 5.7⁶. Alguns responderam que suas escolas não participaram desse processo.

Conhecer a nota do IDEB das instituições onde esses profissionais trabalham foi importante para estabelecer parâmetros sobre a performance dos alunos nas escolas estudadas e associar à recomposição da aprendizagem. Segundo a LDBEN (Brasil, 1996), as avaliações em larga escala são um meio para avaliar a aprendizagem do aluno, pois é por meio do diagnóstico de desempenho que se pode encontrar respostas para buscar superar as dificuldades.

Nas palavras de Barbosa e Melo (2015, p. 109): “O IDEB sinaliza a importância de se ter uma visão crítica sobre o que se pauta na avaliação da aprendizagem escolar e a natureza do resultado empregado”. Complementam os autores que isso implica uma maior responsabilidade das instituições escolares pelo êxito ou fracasso escolar. Atualmente, o IDEB avalia o desempenho das escolas através de três aspectos: aprovação; evasão e média nas avaliações de Língua Portuguesa e Matemática, levando em consideração a Prova Brasil. Esses parâmetros já se apresentam como desvantagem às escolas rurais, visto que estas tendem a apresentar taxas maiores de abandono escolar em relação às escolas urbanas, devido a fatores como: distância da escola; relação escola x trabalho; menor oferta escolar nessas áreas etc. (Silva; Santos, 2023). O que poderá influenciar na aprovação e no desempenho geral dos estudantes.

Conforme estabelecido pelas diretrizes educacionais da legislação nacional, as avaliações em larga escala, as quais compõem o IDEB, são um meio essencial para analisar os sistemas de educação e o progresso dos estudantes, já que é através do diagnóstico de desempenho que se identificam as dificuldades e se encontram soluções para superá-las (Brasil, 1996). No caso das escolas rurais, alguns fatores atuam para redimensionar e/ou ampliar os desafios no alcance de boas notas no IDEB. Ao serem inquiridos sobre tais fatores, a maioria dos

⁶ A nota referência do IDEB para as escolas é avaliada em um índice de 0 a 10. Quanto maior a nota, melhor o índice de qualidade da educação. Esse índice é avaliado considerando dois indicadores: o rendimento escolar e o desempenho em exames (Ministério da Educação, s/d). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>. Acesso em: 02 jul. 2025.

supervisores apontou a infrequência (54,5%) como o fator preponderante na responsabilidade pelo baixo desempenho escolar; outro grupo de menor percentual (18,2%) indicou o contexto socioeconômico, estrutural e social como elementos que ajudam a configurar esse contexto.

Constata-se, portanto, que a tendência das respostas, quanto à justificativa para as notas baixas das instituições nas avaliações externas, recai sobre os estudantes e/ou sobre os contextos nos quais estão inseridos. Assim, cabe a indagação: qual é a responsabilidade da escola nesse âmbito? A escola tem-se feito essa pergunta? A qualidade das aprendizagens é resultado de múltiplos fatores, dentre eles, importa destacar o engajamento de todos os profissionais da escola, a mobilização dos estudantes e das famílias. Porém, é preciso que todos estes sujeitos atuem juntos na concepção e implementação de estratégias voltadas à superação dos obstáculos que emergem no cotidiano do trabalho pedagógico e que dificultam a aprendizagem discente.

Desafios quanto à recomposição da aprendizagem

Os supervisores foram indagados acerca dos desafios quanto à recomposição da aprendizagem e indicaram como centrais, o compromisso (ou a falta dele) dos pais com as propostas da instituição e com o processo de ensino-aprendizagem; a alfabetização e o letramento – inclusive o matemático –; a assertividade na adoção de metodologias que atendam às necessidades pedagógicas de turmas multisseriadas; a infrequência e desmotivação dos discentes; a realização diária da busca ativa e o fortalecimento do reforço escolar. No universo das respostas, a falta de comprometimento e participação da família no processo de ensino-aprendizagem apareceu em destaque. Percebe-se que os entrevistados relacionaram a falta de compromisso e a desmotivação dos alunos ao papel da família no processo de recomposição da aprendizagem. Tais respostas denotam, portanto, uma tendência à responsabilização das famílias pelo “fracasso escolar” dos estudantes, minimizando ou deixando de reconhecer o papel da escola e das políticas educacionais nesse cenário. O distanciamento entre escola e família na educação das crianças e jovens é uma problemática real, mas que precisa ser superada. Entretanto, ficar na constatação e “no jogo de culpa que faz tanto” (como diz a canção de Gonzaguinha) não é suficiente. A busca por saídas aos desafios somente obterá êxito quando houver um esforço conjunto e dialogado dessas instâncias – família, escola e governo. A

responsabilidade pela garantia do direito à educação é multifatorial e envolve múltiplos sujeitos e ações.

Sobre o que os supervisores pedagógicos têm feito para ajudar os docentes no trabalho de recomposição da aprendizagem, avaliou-se que 63,6% das respostas apresentaram orientações genéricas, sem demonstrar como o auxílio era realizado na prática, utilizando sobretudo verbos como “incentivar”, “sugeri”, “orientar”, “gerenciar”, “acompanhar”, “planejar”, “analisar”. Ademais, 36,4% mencionaram que ajudam através do desenvolvimento de projetos e estratégias metodológicas que dão suporte às atividades elaboradas pelos docentes, tais como rodas de leitura, leitura compartilhada, avaliações diagnósticas, brincadeiras e oferta de recursos pedagógicos com foco na leitura e escrita.

Importa sublinhar que a atribuição do supervisor pedagógico é mais que o acompanhamento e o gerenciamento das atividades escolares. É esperado desses profissionais que tenham participação ativa sobre aquilo que está sendo elaborado na escola, incluindo desde a articulação e reflexão teórico-prática sobre o Projeto Político-Pedagógico, à mediação entre gestão escolar, professores e comunidade, no tocante ao planejamento e à tomada de decisões que envolvem a dimensão pedagógica. Significa dizer que o supervisor planeja junto ao professor. Mais que isso, ele coordena e avalia como vem sendo feito o planejamento, oferecendo um suporte pedagógico contínuo voltado ao ensino-aprendizagem. Além disso, o supervisor é um protagonista no fomento à formação continuada do corpo docente. É ele o responsável por organizar os momentos de estudo, buscando promover reflexão, inovação e transformação nas formas de ensino e aprendizagem (Soares; Silva, 2016). Nessa conjuntura, os supervisores precisam ter formação adequada para que possam mediar a formação docente. Essa questão, segundo Soares e Silva (2016), tem configurado como uma importante demanda desses profissionais da educação, uma vez que precisam estar preparados para contribuir na atualização dos professores para a lida em suas práticas pedagógicas.

No tocante ao modo como vêm trabalhando nas reuniões de planejamento da escola, sendo este espaço essencial para a avaliação, partilha e alinhamento das ações pedagógicas junto aos professores, observou-se que parte significativa dos profissionais pesquisados entende as reuniões como o momento de estabelecer as metas a serem atingidas, enumerar as demandas e práticas pedagógicas, avaliar o desenvolvimento dos alunos, debater novas estratégias e orientar as ações. Apenas 27,3% mencionaram que trabalham nas reuniões avaliando o que foi planejado anteriormente e buscam um *feedback* por parte dos professores,

e somente 9,1% expôs que dá abertura para novas sugestões. Esta conjuntura reflete o cenário geral da adoção da lógica neoliberal/tecnicista na Educação, com sua ênfase em resultados, eficiência e quantificação, suplantando o espaço-tempo do diálogo e da reflexão conjunta sobre os problemas da escola. Os professores ficam reduzidos a meros executores de tarefas, negligenciando-se sua autonomia e capacidade de produção de conhecimento, ao tempo que são reduzidos à condição de meros executores das orientações alheias.

Também houve menção ao trabalho do supervisor com a dimensão socioemocional e fortalecimento da aliança entre família e unidade escolar. Assim, embora as respostas denotem algumas fragilidades nas práticas do supervisor, quanto aos objetivos das reuniões de planejamento, um grupo indicou trabalho que realizam na mediação entre família e escola. Nessa ótica, Zapin (2019) destaca o papel fundamental do supervisor no acompanhamento do trabalho pedagógico, junto ao professor e às famílias, objetivando o êxito do processo de ensino e aprendizagem. Portanto,

[...] o supervisor escolar tem como um de seus objetos de trabalho a produção do professor, ou seja, o aprender do aluno e, portanto, deve preocupar-se de modo particular com a qualidade dessa produção. Portanto, o objeto de trabalho do supervisor é a aprendizagem do aluno por meio também do trabalho do professor, onde ambos trabalham como numa equipe um dependendo do outro. Considera-se o papel fundamental do supervisor: ser o grande harmonizador do ambiente da escola.

Sobre o que pode ser feito para contribuir com melhorias no trabalho, quanto à recomposição das aprendizagens, os supervisores assinalaram a busca por novas tecnologias de ensino e equalização das demandas externas que sobrecarregam o cotidiano nas escolas e afetam o bom desenvolvimento das ações internas. Além disso, sublinharam a necessidade de mais projetos escolares, melhoria na estrutura física, mais tempo para o planejamento pedagógico, mais formações e maior engajamento de todos na recomposição da aprendizagem.

Houve uma diversidade de respostas, mas a busca por novos conhecimentos, através de formações e atualização constante, visando auxiliar os professores, sobressaiu-se. O depoimento a seguir é emblemático: “Precisamos direcionar mais tempo ao planejamento pedagógico, trocas com os professores e formação adequada”. Infere-se, portanto, que os participantes reconhecem seu papel quanto à formação continuada docente, demandando também para si, melhorias nesse campo. Embora este aspecto seja fundamental, a qualidade

do trabalho pedagógico depende de inúmeros fatores, conforme enumerado nas respostas. Melhores condições humanas e materiais de trabalho, reconhecimento profissional, plano justo de cargos e carreira, apoio das famílias são alguns deles. Portanto, embora ao longo da história da educação brasileira, em geral, seja possível elencar inúmeros avanços, desigualdades e precariedades insistem e mantêm-se em muitos cenários, com particular ênfase nos contextos rurais.

Feitas estas considerações acerca do papel efetivo exercido pelos supervisores, tendo em vista inferir acerca do espaço-tempo para a formação continuada entre suas atribuições, algumas indagações foram ensejadas quanto à dimensão metodológica, isto é, como ela se configura e como eles podem contribuir com este aspecto, junto aos professores.

Neste sentido, nas respostas sobre qual metodologia de ensino é adotada pelos professores, no geral, indicaram que não há a adoção de uma metodologia específica, mas são adotadas de forma a se adequar à realidade de cada turma. Entre as metodologias citadas pelos supervisores, estavam: “tradicionais”, “construtivistas”, “lúdicas”, “progressistas”, “ativas”, “fônico”, e metodologias ligadas à leitura - rodas de leitura, sala de leitura, leitura deleite, cantinho da leitura etc. Não houve menção à gamificação, tampouco a jogos. Depreende-se, portanto, a necessidade de investimentos quanto à formação de supervisores e de docentes quanto a este aspecto. É preciso asseverar, no entanto, que essa abordagem metodológica, se implementada, não será a única responsável por melhorar a aprendizagem escolar, mas ao acessarem o conhecimento teórico-prático a esse respeito, os professores fazer apostas em outros modos mais criativos de ensinar, ao mesmo tempo em que reivindicam outras melhorias ao seu trabalho.

Conhecimento sobre a gamificação por parte dos supervisores

Traz-se a seguir os dados relativos ao seu repertório dos supervisores quanto à gamificação. Nesse aspecto, buscou-se averiguar se os supervisores já ouviram falar do tema e o que já sabiam. Do total, 63,6% responderam ter conhecimento e 36,4% que não noções sobre o assunto. Dos que já sabiam algo a respeito da gamificação, destacaram nas respostas que a compreendem enquanto “meio de inovar o processo didático”, como sendo a “utilização de jogos uma ferramenta pedagógica”, “uma estratégia que utiliza os jogos para motivar os alunos no processo de ensino-aprendizagem” e uma “forma lúdica de ensinar”. Ao responder sobre a

participação em formações ou aplicação de metodologia gamificada, a maioria respondeu que não participou de nada nesse sentido (90,9%); apenas um supervisor afirmou que já participou de formação no tema, mas sem especificar como foi esta formação.

Foi possível inferir que o conhecimento da maioria dos supervisores sobre a gamificação não demonstra aprofundamento conceitual, isto é, não fica evidenciada, por exemplo, a compreensão dos elementos que caracterizam a gamificação, a exemplo da pontuação, dos níveis de progressão, desafios e missões, recompensas, etc.

Ao serem indagados se os professores fazem uso da gamificação, quatro supervisores afirmaram que não, quatro responderam que sim e duas responderam que utilizam em momentos pontuais. Sobre como empregam, apenas três relataram que os professores utilizam nos ciclos de alfabetização, através da ludicidade e por meio de jogos pedagógicos. Uma das respostas explicitou que a gamificação era utilizada apenas pela professora da sala de recursos (AEE), que desenvolvia um projeto com jogos educativos *online*, na alfabetização de alunos PCDs, conforme respostas destacadas:

Supervisora 2- “Nem sempre como deveria. Porém, é incentivado. Quando usa é com proposta pedagógica definida”.

Supervisora 3- “Não. Só na sala de recurso que a professora trabalha com um projeto de jogos online educativos na alfabetização de alunos PCDs”.

Supervisora 4- “Em alguns momentos utiliza jogos pedagógicos mais em sua maioria de forma tradicional”.

Supervisora 6- “Sim, através do lúdico”.

Supervisora 7- “Sim, principalmente dos ciclos de alfabetização”.

Ao responderem à questão se achavam que a gamificação poderia auxiliar na recomposição da aprendizagem, seis supervisores asseveraram que sim, quatro responderam que não conheciam e não sabiam informar e um afirmou que dependia da turma. Entre aqueles que responderam “sim”, justificaram que essa metodologia pode auxiliar na recomposição da aprendizagem das seguintes forma:

Supervisora 1. “Sim. Logo a criança percebe que é algo novo a desafiá-lo, mediante suas necessidades”.

Supervisora 3. “Sim, pois é uma ferramenta lúdica e atual para essa nova geração”.

Supervisora 4. “Sim, acredito muito nessa ideia de usar games na aprendizagem”.

Supervisora 5. “Sim, porque a aprendizagem se dá através de jogos, tornando o processo de ensino aprendizagem mais motivador e atraente para as crianças”.

Supervisora 8. “Com certeza. Porque ajuda a reduzir o nível de estresse do aluno e ajuda na concentração”.

Supervisora 9. “Sim ao associar os jogos faz com que os alunos aprendam de forma lúdica”.

Percebe-se, desse modo, lacunas no conhecimento destes profissionais sobre o tema, pois os relatos sobre o uso da gamificação denotam certas ambiguidades, visto que, apesar do reconhecimento do seu potencial, segundo eles uma parcela significativa dos docentes desenvolve o método de maneira pontual ou, por vezes, pouco sistematizada. Isto é uma evidência da falta de formação por parte desses profissionais, já que 90% dos supervisores nunca vivenciaram capacitação específica sobre o tema.

O cenário descrito sugere que as abordagens utilizadas são vinculadas às estratégias de ludicidade e jogos tradicionais/convencionais, deixando de lado elementos complexos que são próprios da gamificação, como os sistemas de recompensa, narrativa imersivas ou feedback imediato, de acordo com Kapp (2012). A supervisora 3, por exemplo, mencionou que a gamificação era aplicada apenas na sala de recursos (AEE), mas esse recurso é muito mais amplo que isso (Prensky, 2001). Enquanto a supervisora 4 mencionou que os jogos eram utilizados de forma mais tradicional, o que sugere que não há integração gamificada com foco no engajamento.

O fato de não haver formação para esses profissionais configura uma lacuna que precisa ser sanada, quando se considera as experiências e os estudos que reiteram a contribuição das metodologias gamificadas para o ganho de avanços nas aprendizagens. A esse respeito, Alves (2020) disserta que muitos professores confundem a gamificação, entendendo-a como simples uso dos jogos, sem a compreensão devida dos seus princípios pedagógicos. Sublinha-se, novamente, a importância da formação continuada para que esses profissionais entendam que a gamificação pode ser vinculada a objetivos pedagógicos bem definidos, que ajudarão na aprendizagem discente.

Apesar das lacunas, sublinha-se o reconhecimento do potencial da gamificação por parte dos supervisores 8, 5 e 3, que a destacam como meio para reduzir o estresse e melhorar a concentração, tornar a aprendizagem mais atraente e atender às necessidades das novas gerações imersas em um mundo digital e cheio de apelos que ajudam a conformar um modo de pensar, agir e aprender que se nega a aceitar metodologias tradicionais, pautadas na repetição, memória, cópia e passividade mediante a centralidade do professor. Tudo isso, está em sintonia

com McGonigal (2011), que traz o engajamento discente como norteador dessa prática, embora de forma sistêmica e bem-planejada tendo o professor como mediador.

Tematizando a questão do acesso às tecnologias conectadas à internet e quais ferramentas digitais estão disponíveis para os professores e alunos, 63,6% dos supervisores/orientadores relataram a utilização de tecnologias conectadas à internet nas escolas, como computadores, celulares, televisão, data show, tablet, quatro (36,3%) responderam que há acesso à internet, mas não estão disponíveis ferramentas ou equipamentos digitais para uso dos professores e alunos ou são insuficientes e inadequados (36,4%).

Este quadro enuncia mais uma precariedade, a qual é somada ao contexto aqui desenhado, uma vez que, embora a gamificação não se reduza ao uso das ferramentas digitais, o acesso à internet e às novas tecnologias é garantido por lei, como desdobramento do direito à Educação de qualidade. Atualmente, a alfabetização digital é reconhecida como um direito fundamental em diversos documentos educacionais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), o Plano Nacional de Educação (PNE) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

As DCN's (Brasil, 2013) reconhecem a alfabetização digital como parte do processo de alfabetização da linguagem no mundo contemporâneo; o PNE (Brasil, 2014) defini como meta a integração das tecnologias digitais como um parâmetro para a melhoria da qualidade de ensino; e a BNCC (Brasil, 2018) destaca como competência geral a alfabetização digital no currículo, a ser explorada de forma transversal. É finalidade da educação o uso crítico das tecnologias, visando o pleno desenvolvimento das aprendizagens nas diversas áreas de conhecimento.

Não se pode perder de vista que as ferramentas digitais são uma realidade inegável, entretanto, o seu uso deve ser aceito apenas para finalidades pedagógicas, com uso orientado pelos profissionais da educação, conforme regulamentado pela recente Lei nº 15.100, de 13 de janeiro de 2025, que dispõe sobre a utilização por estudantes, de aparelhos eletrônicos portáteis pessoais nos estabelecimentos públicos e privados de ensino da educação básica (Brasil, 2025).

Considerações finais

Diante do objetivo da pesquisa, aqui apresentada, que buscou analisar como as supervisoras pedagógicas de Santa Rita/PB compreendem os desafios e potencialidades da gamificação para a recomposição da aprendizagem, as análises aqui apresentadas

demonstraram que as escolas pesquisadas precisam avançar na formação e implementação de estratégias inovadoras que contribuam para a recomposição da aprendizagem. Nos enunciados das respostas sobre quais desafios se impõem nesta direção, os supervisores não indicam questões pedagógicas, ou de ordem da política educacional, mas sublinham fatores que responsabilizam os discentes e/ou seus contextos pelos frágeis resultados das aprendizagens.

Quanto às percepções dos supervisores pedagógicos quanto à gamificação, eles demarcam seu potencial de inovação, mas evidenciam que essa abordagem ainda é pouco utilizada no cotidiano escolar, não havendo sistematicidade no ciclo de alfabetização. Assinalaram, ainda, *déficits* na formação dos docentes e na sua própria, no tocante ao tema. O que explica, em parte, a ausência de efetividade de práticas gamificadas nas instituições onde atuam.

As participantes da pesquisa acrescentam, ainda, como fator limitante, ao uso da gamificação, o acesso restrito às tecnologias de informação, embora, as ferramentas digitais não sejam prerrogativas para isto. Importa reconhecer, no entanto, que o acesso e uso dessas tecnologias, com objetivo pedagógico, pode melhorar e inovar as formas de ensino, adequando-as melhor ao perfil dos estudantes, denominados “nativos digitais”, os quais pensam, agem e aprendem diferente de gerações anteriores.

Partindo do entendimento do papel central do supervisor, como mediador e formador docente, infere-se a necessidade urgente de investir em formação continuada para que esses profissionais possam ter subsídios para incentivar e ajudar a promover o uso de metodologias inovadoras pelos professores, como é o caso das práticas gamificadas.

Diante da lacuna exposta, um dos desdobramentos dessa pesquisa de mestrado consistiu na proposição e elaboração de um Guia de Estratégias Gamificadas, com o objetivo de apoiar professores alfabetizadores no ensino da leitura e escrita. Recomenda-se, para estudos futuros, investigar a aplicação prática do guia em sala de aula e seus efeitos sobre o desempenho dos estudantes. É pertinente reiterar, finalmente, que essa abordagem não irá resolver, sozinha, as lacunas da má qualidade da aprendizagem. É preciso um conjunto de fatores e esforços coletivos para o enfrentamento dos desafios que cercam os processos de ensinar e aprender. Insistir, (re) existir, esperar são verbos que se deve pronunciar no presente e no futuro.

Referências

ALVES, F. Gamificação na educação: Pressupostos teóricos e relatos de experiências. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

AZEVEDO, Benedito Jackson Aguiar; CARDOSO, Mikaelle Barboza; FROTA, Diego Araujo. Uma Abordagem lúdica por meio de jogo com cartas para o ensino das propriedades magnéticas da matéria. *Revista do Professor de Física*, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 211–233, 2025. DOI:

10.26512/rpf.v9i1.52616.

Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/rpf/article/view/52616>. Acesso: 23/03/2026.

BRASIL. **(Constituição 1988)** Constituição da República Federativa do Brasil Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 04 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Recomposição das Aprendizagens.** Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens#:~:text=O%20Pacto%20Nacional%20pela%20Recomposi%C3%A7%C3%A3o,Municipais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20\(Undime\)](https://www.gov.br/mec/pt-br/recomposicao-aprendizagens#:~:text=O%20Pacto%20Nacional%20pela%20Recomposi%C3%A7%C3%A3o,Municipais%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20(Undime).). Acesso em: 26 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.079, de 23 de maio de 2022.** Institui a Política Nacional para Recuperação das Aprendizagens na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, edição 97, seção 1, p. 1. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/decreto-n-11.079-de-23-de-maio-de-2022-402040949>. Acesso em: 26 out. 2024.

BARBOSA, José Márcio Silva; MELLO, Rita Márcia Andrade Vaz de. O IDEB como instrumento de avaliação da aprendizagem escolar: uma visão crítica. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, v. 7, n. 13, p. 106–123, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/505>. Acesso em: 01 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível

em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BUSSOLOTTO, Luis Eduardo. **O uso e a apropriação da gamificação na formação docente inicial**: possibilidades, potencialidades e limitações. 2023. 231 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado - Irati) - Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava.

CARDOSO, Mikaelle Barboza; BARRETO, Marcilia Chagas; FROTA, Diego Araujo. Laboratório de Ensino Maker com vistas à Equidade. *Revista Ensino em Debate*, Fortaleza, v. 7, p. e2026005, 2026. DOI: 10.21439/29656753.v7.e2026005.

CRIADO, Lúcio Luzetti. **Um estudo sobre a gamificação nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2018. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Taubaté, Taubaté, 2018.

DADOS educacionais – Santa Rita. **Qedu**. Disponível em: <https://qedu.org.br/municipio/2513703-santa-rita>. Acesso em: 05 jul. 2025.

FIGUEIREDO, Mércia Valéria Campos. **Gamificação e formação docente**: análise de uma vivência crítico-reflexiva dos professores. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2016.

HICKMANN, Janete. *et al.* A educação pós-pandemia: uso de tecnologias e a recomposição da aprendizagem em debate. **Research, Society and Development**, v. 11, n.16, e367111638452, 2022. DOI: 10.33448/rsd-v11i16.38452. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/38452>. Acesso em: 20 nov. 2024.

IDEB 2023: Brasil alcança meta prevista nos anos iniciais do ensino fundamental. **Secretaria de Comunicação Social**. Publicado em 14/08/2024 17h57. Disponível em: [https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/ideb-2023-brasil-alcanca-meta-prevista-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental#:~:text=Ideb%202023:%20Brasil%20alcan%C3%A7a%20meta%20prevista%20nos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental.&text=Nos%20anos%20finais%20do%20ensino%20fundamental%20\(do,que%20eram%20de%205%2C5%20e%205%2C2%2C%20respectivamente..](https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/08/ideb-2023-brasil-alcanca-meta-prevista-nos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental#:~:text=Ideb%202023:%20Brasil%20alcan%C3%A7a%20meta%20prevista%20nos%20anos%20iniciais%20do%20ensino%20fundamental.&text=Nos%20anos%20finais%20do%20ensino%20fundamental%20(do,que%20eram%20de%205%2C5%20e%205%2C2%2C%20respectivamente..) Acesso em: 05 jul. 2025.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011

MARCONI, Maria de Andrade LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**- 5º ed.- Atlas: São Paulo, 2003. p. 49-133.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: O novo ritmo da informação. Papyrus, 2013.

LÉVY, P. **Cibercultura**. Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos para quê?** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MULHERES são maioria na docência e gestão da educação básica. **Ministério da Educação**. Atualizado em 27/07/2023 10h07. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/dia-da-mulher-mulheres-sao-maioria-na-docencia-e-gestao-da-educacao-basica>. Acesso em: 19 jun. 2025.

McGONIGAL, J. *Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. Penguin, 2011.

PRENSKY, M. **Digital Game-Based Learning**. McGraw-Hill, 2001.

RIBEIRO, Gésley de Oliveira; SLÁVEZ, Milka Helena Carrilho. Políticas educacionais para recomposição da aprendizagem no processo de alfabetização no estado de Mato Grosso do Sul. **Revista Científica FESA**, v. 3, n. 19, p. 56-69, jul. 2024. Disponível em: <https://revistafesa.com/index.php/fesa/article/view/464/442>. Acesso em: 20 nov. 2024.

SOARES, Silvia Adriana da Silva; SILVA, Gilberto Ferreira da. O supervisor escolar e suas funções no contexto escolar. **Práxis Educacional Vitória da Conquista** v. 12, n. 23 p. 271-296 set./dez. 2016.

SANTOS, Marina Lindsay. **Práticas de ensino: gamificação como auxiliar no processo de ensino aprendizagem**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional- Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas) - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina, 2018.

UNICEF. Cenário da Exclusão Escolar no Brasil- Um alerta sobre os impactos da pandemia da covid-19 na Educação. **Unicef Brasil**. [s.d]. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 23 set. 2024.

VASCONCELOS, V. R. C. de; FROTA, D. A. IA como Aliada da Criatividade Humana: O Desenvolvimento do Aplicativo “Terra e Universo” com Auxílio do ChatGPT. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, [S. l.], v. 33, p. 451– 471, 2025. DOI: 10.5753/rbie.2025.5204. Disponível em: <https://journals-sol.sbc.org.br/index.php/rbie/article/view/5204>. Acesso: 20/03/20206.

Submetido em 21 de setembro de 2025.

Aceito em 26 de fevereiro de 2026.

Publicado em 16 de abril de 2026.

