

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO
NÍVEL DOUTORADO**

TATIANE BRUM DE OLIVEIRA REIS

**APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E GAMIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS NA INDÚSTRIA CRIATIVA: UM
ESTUDO COM PROFISSIONAIS DA MÚSICA**

Porto Alegre

2020

Tatiane Brum de Oliveira Reis

**APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL E GAMIFICAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO
DE COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS NA INDÚSTRIA CRIATIVA: UM
ESTUDO COM PROFISSIONAIS DA MÚSICA**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Administração, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Área de Concentração: Organizações e Competitividade

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Amarolinda Zanela Klein

Porto Alegre

2020

R375a Reis, Tatiane Brum de Oliveira

Aprendizagem experiencial e gamificação no desenvolvimento de competências empreendedoras na indústria criativa : um estudo com profissionais da música / por Tatiane Brum de Oliveira Reis. – 2020.

239 f. : il., 30 cm.

Tese (doutorado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2020.

Orientação: Profa. Dra. Amarolinda Zanela Klein.

1. Desenvolvimento de competências empreendedoras. 2. Aprendizagem experiencial. 3. Gamificação. 4. Indústria criativa. I. Título.

CDU 78.07

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

TATIANE BRUM DE OLIVEIRA REIS

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Administração, pelo Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 27 de agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof.^a Dr.^a Amarolinda Zanela Klein (Orientadora)

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Porto Alegre – RS – Brasil
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

Prof. Dr. Danilo Corrêa Dantas

École des Hautes Études Commerciales de Montréal – HEC Montreal – Canadá
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

Prof. Dr. Dusan Schreiber

Universidade FEEVALE – Novo Hamburgo – RS – Brasil
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

Prof.^a Dr.^a Elenise Angélica Martins da Rocha

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Porto Alegre – RS – Brasil
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

Prof.^a Dr.^a Yeda Swirski de Souza

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Porto Alegre – RS – Brasil
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

Prof. Dr. Norberto Hoppen

Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) – Porto Alegre – RS - Brasil
(PARTICIPAÇÃO POR WEBCONFERÊNCIA)

RESUMO

Os empreendedores da indústria criativa, capazes de transformar ideias em produtos ou serviços criativos para a sociedade (UNCTAD, 2010), encontram desafios referentes ao equilíbrio entre seu lado artístico e o desenvolvimento de seu negócio e, em geral, possuem baixa experiência em gestão. O desenvolvimento de competências empreendedoras se apresenta, assim, como uma possível alternativa para que possam superar essas dificuldades. Dessa forma, este estudo tem por objetivo analisar quais são as decorrências da aprendizagem experiencial e do uso da gamificação para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, neste caso, de profissionais da música. O método de pesquisa compreendeu uma etapa exploratória (qualitativa) para conhecimento do perfil dos profissionais (músicos), como normalmente aprendem e quais são suas necessidades de aprendizagem profissional, seguida de uma etapa experimental (experimento verdadeiro, de campo), que foi realizado por meio de uma atividade de capacitação para o desenvolvimento de uma competência empreendedora específica, apontada como uma necessidade na etapa exploratória (gestão do tempo). Essa capacitação foi baseada (tanto no grupo de controle quanto experimental) na abordagem experiencial, com a introdução da gamificação apenas no grupo experimental. Assim, testou-se os possíveis efeitos destes dois aspectos no desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa (músicos). Os resultados da pesquisa indicam que a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, especialmente por esta abordagem oportunizar um processo contínuo de ação e reflexão sobre a prática diária desses profissionais. Os resultados também sinalizam que a utilização de elementos de gamificação contribui com o engajamento desses profissionais na aprendizagem experiencial, embora não afete, diretamente, os resultados de aprendizagem (desenvolvimento de suas competências empreendedoras).

Palavras-chave: desenvolvimento de competências empreendedoras; aprendizagem experiencial; gamificação; indústria criativa.

ABSTRACT

Entrepreneurs in the creative industry, capable of turning ideas into creative products and services for society (UNCTAD, 2010), often find challenges related to the balance between their artistic inclinations and the development of their businesses, usually having little managerial experience. The development of entrepreneurial skills is thus presented as a possible alternative so that these entrepreneurs may overcome these challenges. Therefore, this study aims at analyzing what are the consequences of experiential learning and the use of gamification in the development of entrepreneurial abilities for entrepreneurs in the creative industry, in this case, music industry professionals. The research method comprised an exploratory (qualitative) step to get to know the profile of the professionals (musicians), how they normally learn and what their professional learning needs are, followed by an experimental step (true, field experiment), which was carried out by through a training activity for the development of specific entrepreneurial competence, identified as a necessity in the exploratory stage (time management). This qualification and training initiative was based (both in the control group and in the experimental group) in the experiential approach, with gamification being introduced only in the experimental group. Thus, we tested the possible effects of these two aspects in the development of entrepreneurial abilities in entrepreneurs in the creative industry (musicians). The results indicate that experiential learning contributed to the development of entrepreneurial abilities in entrepreneurs in the creative industry, especially because this approach enables the emergence of a continuous process based on actions and reflections on the daily practices carried out by these professionals. The results also indicate that use of gamification elements contributes to the engagement of these professionals in experiential learning, even though it does not directly affect learning results (that is, the development of their entrepreneurial skills).

Keywords: development of entrepreneurial skills; experiential learning; gamification; creative industry.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Ciclo de aprendizagem de Kolb e experiência de apreensão e de transformação no ciclo de aprendizagem	45
Figura 2 -	Pirâmide de elementos da gamificação	57
Figura 3 -	<i>Loops</i> de engajamento em sistemas gamificados	72
Figura 4 -	Degraus de progressão em sistemas gamificados	72
Figura 5 -	<i>Framework</i> de pesquisa	83
Figura 6 -	Estrutura geral de pesquisa	85
Figura 7 -	Categorias de temas geradas no NVIVO: etapa exploratória	88
Figura 8 -	Etapas do experimento	90
Figura 9 -	Mapa conceitual dos resultados das entrevistas	108
Figura 10 -	Como os músicos aprendem à luz do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984)	111
Figura 11 -	Funcionamento geral da capacitação em gestão do tempo	114
Figura 12 -	Capacitação em gestão do tempo baseada no ciclo de aprendizagem de Kolb (1984): primeira rodada de aprendizagem	122
Figura 13 -	Capacitação em gestão do tempo baseada no ciclo de aprendizagem de Kolb (1984): segunda e terceira rodadas de aprendizagem	124
Figura 14 -	<i>Loop</i> de engajamento do participante no sistema gamificado	127
Figura 15 -	Apresentação gráfica da unidade de aprendizagem 1: versão não gamificada vs. gamificada	132
Figura 16 -	Apresentação gráfica da unidade de aprendizagem 3: versão não gamificada vs. gamificada	133
Figura 17 -	Apresentação gráfica da narrativa e título honorário de Artista do Tempo da versão gamificada da capacitação (grupo experimental)	134
Figura 18 -	Degraus de progressão do participante por títulos honorários conquistados	135
Figura 19 -	Conhecimentos colocados em prática à luz dos estágios do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984)	171

Figura 20 – Loop de engajamento vs. ciclo de aprendizagem de Kolb (1984)	
.....	183
Figura 21 – Contribuição da tese	200

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dimensões das competências empreendedoras por Man, Lau e Chan (2002)	31
Quadro 2 -	Dimensões das competências empreendedoras de Mitchelmore e Rowley (2010)	32
Quadro 3 -	Métodos potenciais para avaliação de competências empreendedoras	38
Quadro 4 -	Proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial	41
Quadro 5 -	Elementos de jogos em sistemas gamificados no contexto educacional	51
Quadro 6 –	Síntese das teorias de aprendizagem associadas à gamificação	62
Quadro 7 -	<i>Design</i> de jogos vs. <i>Design</i> de gamificação	68
Quadro 8 -	Passos para implementação do <i>framework</i> de <i>design</i> de gamificação 6D`s	74
Quadro 9 -	Fases de implementação de gamificação de Morschheuser et al. (2017)	75
Quadro 10 -	Síntese das definições adotadas pelo estudo	79
Quadro 11 -	Cuidados com a validade e confiabilidade da pesquisa	94
Quadro 12 -	Onde os músicos buscam informações e conhecimento	96
Quadro 13 -	Melhor forma dos músicos aprenderem	97
Quadro 14 -	Maiores dificuldades para os músicos aprenderem	99
Quadro 15 -	Maiores dificuldades na gestão da carreira	101
Quadro 16 -	Necessidade de aprendizado para empreender na música ...	104
Quadro 17 -	Planejamento geral da capacitação de gestão do tempo	119
Quadro 18 -	Conceito de gestão do tempo, conteúdo didático da capacitação e referências científicas utilizadas na elaboração do conteúdo didático	121
Quadro 19 –	Comportamentos esperados dos participantes na capacitação e formas de mensuração	125
Quadro 20 –	Passos de elaboração da versão gamificada da capacitação em gestão do tempo	128

Quadro 21 – Nomenclaturas utilizadas na versão gamificada e não gamificada da capacitação	131
Quadro 22 – Emprego dos elementos de gamificação adotados pelo estudo	135
Quadro 23 - Valor do alfa de Cronbach pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo	138
Quadro 24 - Conhecimentos adquiridos pelos músicos	142
Quadro 25 - Conhecimentos adquiridos pelos músicos - grupo gamificado vs. não gamificado	145
Quadro 26 - Conhecimentos colocados em prática pelos músicos	146
Quadro 27 - Conhecimentos colocados em prática pelos músicos - grupo gamificado vs. não gamificado	150
Quadro 28 – Melhora na gestão do tempo dos músicos	151
Quadro 29 – O que os músicos mais gostaram na capacitação de gestão do tempo	157
Quadro 30 – O que os músicos mais gostaram na capacitação – grupo gamificado vs. não gamificado	158
Quadro 31 – O que os músicos menos gostaram na capacitação de gestão do tempo	159
Quadro 32 – O que os músicos menos gostaram na capacitação - grupo gamificado vs. não gamificado	161
Quadro 33 – Motivos que levaram os músicos a finalizarem a capacitação	162
Quadro 34 – Motivos que levaram os músicos a finalizarem a capacitação - grupo gamificado vs. não gamificado	163
Quadro 35 – Sugestões de melhorias para a capacitação	164
Quadro 36 – Sugestões de melhoria para capacitação - grupo gamificado vs. não gamificado	165
Quadro 37 - Macro categorias de conhecimentos colocados em prática pelos músicos	167
Quadro 38 - Resultados das hipóteses de pesquisa	200

LISTAS DE TABELAS

Tabela 1 -	Valor alfa de Cronbach autoavaliação de engajamento	139
Tabela 2 -	Teste de normalidade Kolmogorov-Smirnov	140
Tabela 3 -	Médias e desvios padrão pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo: por subconstrutos	153
Tabela 4 –	Teste de Wilcoxon pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo	154
Tabela 5 -	Médias e desvios padrão pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo: por item de cada subconstrutos	155
Tabela 6 -	Teste de Mann Whitney sobre o engajamento dos músicos na capacitação: número de atividades realizadas	176
Tabela 7 –	Médias e desvios padrão do número de atividades realizadas: turma não gamificada vs. gamificada	176
Tabela 8 -	Médias e desvios padrão do teste de autoavaliação do engajamento: por subconstruto	177
Tabela 9 -	Teste de Mann Whitney sobre o engajamento dos músicos na capacitação: por subconstrutos	177
Tabela 10 -	Médias e desvios padrão teste de autoavaliação do engajamento por subconstrutos: grupo não gamificado vs. gamificado	178
Tabela 11 -	Médias e desvios padrão teste de autoavaliação do engajamento por item de cada subconstrutos	179
Tabela 12 -	Teste Mann Whitney sobre as notas dos questionários: grupo não gamificado vs. gamificado	185
Tabela 13 –	Médias e desvios padrão das notas dos questionários: turma não gamificada vs. gamificada	185
Tabela 14 –	Teste Wilcoxon sobre as médias do pré e pós-teste de gestão do tempo: grupo não gamificado vs. gamificado	186
Tabela 15 –	Médias e desvios padrão das médias do pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo: turma não gamificada vs. gamificada	187

Tabela 16 -	Teste Mann Whitney sobre a diferença das médias do pré e pós-teste de gestão do tempo: grupo não gamificado vs. gamificado	188
Tabela 17 –	Médias e desvios padrão da diferença da média entre o pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo por subconstruto: grupo não gamificado vs. gamificado	188
Tabela 18 –	Coeficiente de Spearman: variável interveniente idade	190
Tabela 19 -	Coeficiente de Spearman: variável interveniente tempo de carreira	190
Tabela 20 -	Teste Mann Whitney: variável interveniente gênero	191
Tabela 21 -	Teste Mann Whitney: variável interveniente escolaridade	192

LISTA DE ABREVIações

ATMS	<i>Assessment of Time Management Skills</i>
CA	Conceituação Abstrata
DCMS	<i>Department for Culture, Media and Sport – UK</i>
EA	Experimentação Ativa
EC	Experiência Concreta
FIRJAN	Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro
GBL	<i>Game Based Learning</i>
GT	Gestão do Tempo
IC	Indústria Criativa
MDC	Dinâmica, Mecânica e Componentes
MMOPGs	<i>Massively Multi Player Online Role-Playing Games</i>
OR	Observação Reflexiva
PBL	<i>Points, Badges, and Leaderboards</i>
SCEQ	<i>Student Course Engagement Questionnaire</i>
TAE	Teoria da Aprendizagem Experiencial
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UA	Unidade de Aprendizagem
UNCTAD	<i>United Nations Conference on Trade and Development</i>
UNESCO	<i>United Nations Education, Scientific and Cultural Organization</i>
WOW	<i>World of Warcraft</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	PROBLEMA DE PESQUISA	17
1.2	OBJETIVOS	22
1.3	JUSTIFICATIVA	23
1.4	TESE PROPOSTA	25
1.5	ESTRUTURA DA TESE	27
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	28
2.1	COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS	28
2.1.1	Competências empreendedoras: definições e dimensões ...	28
2.1.2	Desenvolvimento de competências empreendedoras	34
2.1.3	Avaliação do desenvolvimento de competências empreendedoras	37
2.2	A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL	39
2.3	GAMIFICAÇÃO	46
2.3.1	Conceitos-chaves de gamificação	46
2.3.2	Elementos de gamificação	49
2.3.3	Classificação dos elementos de gamificação	56
2.3.4	Uso da gamificação para a aprendizagem	59
2.3.5	Aprendizagem experiencial, jogos e gamificação	64
2.3.6	<i>Frameworks de design</i> de gamificação	67
2.3.7	<i>Frameworks de design</i> de gamificação para aprendizagem	77
2.4	SÍNTESE CONCEITUAL, MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES DE PESQUISA	79
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	84
3.1	MÉTODO DE PESQUISA	84
3.2	ETAPA EXPLORATÓRIA DA PESQUISA	86
3.2.1	Participantes da etapa exploratória	86
3.2.2	Coleta de dados etapa exploratória	86
3.2.3	Técnicas de análise dos dados da etapa exploratória	87
3.3	ETAPA EXPERIMENTAL DA PESQUISA	89

3.3.1	Participantes do experimento	89
3.3.2	Coleta de dados da etapa experimental	99
3.3.3	Técnicas de análise dos dados da etapa experimental	92
3.3.4	Validade e confiabilidade da pesquisa	93
4	ANÁLISE DOS RESULTADOS	95
4.1	RESULTADOS DA ETAPA EXPLORATÓRIA DA PESQUISA ...	95
4.1.1	Como os músicos aprendem	95
4.1.2	Necessidades de capacitação dos músicos	101
4.1.3	Discussão dos resultados das entrevistas	108
4.2	RESULTADOS DA ETAPA EXPERIMENTAL DA PESQUISA ...	113
4.2.1	Descrição do método de capacitação: geral (grupo experimental e de controle)	114
4.2.2	Caracterização dos participantes do experimento	136
4.2.3	Confiabilidade das escalas e normalidade dos dados	137
4.2.4	Resultados da abordagem de aprendizagem experiencial na capacitação	141
4.2.4.1	O que os músicos indicaram ter aprendido na capacitação	141
4.2.4.2	O que os músicos disseram colocar em prática a partir da capacitação	146
4.2.4.3	Autoavaliação quantitativa de competências empreendedoras: pré e pós experimento	152
4.2.4.4	Avaliação dos músicos sobre o processo de capacitação	156
4.2.5	Discussão sobre a aprendizagem experiencial na capacitação	166
4.2.6	Resultados sobre o uso da gamificação na capacitação	175
4.2.6.1	Efeitos da gamificação no engajamento dos músicos na capacitação	175
4.2.6.1.1	<i>Gamificação e engajamento: discussão</i>	181
4.2.6.2	Efeitos da gamificação nos resultados de aprendizagem dos músicos	184
4.2.6.3	Verificações com possíveis variáveis intervenientes	189
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	193
5.1	CONTRIBUIÇÕES DA TESE	193

5.1.1	Contribuições teóricas	198
5.1.2	Contribuições para prática	201
5.2	LIMITAÇÕES DE PESQUISA	203
5.3	SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS	204
REFERÊNCIAS		206
APÊNDICE A -	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	219
APÊNDICE B -	ROTEIRO DE ENTREVISTAS	220
APÊNDICE C -	PRÉ-TESTE DE AUTOAVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DO TEMPO	221
APÊNDICE D -	PÓS-TESTE DE AUTOAVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DO TEMPO E FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO	224
APÊNDICE E -	FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM GESTÃO DO TEMPO	227
APÊNDICE F -	FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO DO PARTICIPANTE	228
APÊNDICE G -	PLANILHA DIAGNÓSTICA DO USO DO TEMPO	229
APÊNDICE H -	TESTE DIAGNÓSTICO DO USO DO TEMPO	230
APÊNDICE I -	LISTA DE ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A SEMANA	232
APÊNDICE J -	PLANNER DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS	233
APÊNDICE K -	AGENDA SEMANAL DE ATIVIDADES	234
APÊNDICE L -	CRONOGRAMA DE MONITORAMENTO E CONTROLE DAS ATIVIDADES SEMANAIS	235
APÊNDICE M -	DIÁRIO DE BORDO	236
APÊNDICE N -	NARRATIVA UTILIZADA DA VERSÃO GAMIFICADA DA CAPACITAÇÃO EM GESTÃO DO TEMPO	237

1 INTRODUÇÃO

A indústria criativa tem sua origem na criatividade individual, habilidade e talento, com potencial de geração de riqueza e criação de empregos por meio do desenvolvimento e exploração da propriedade intelectual (DCMS, 2001). Na base desta atividade encontra-se o indivíduo, detentor da capacidade criativa, que desenvolve produtos cujo valor econômico reside nas propriedades culturais ou intelectuais (DCMS, 2001).

Entre as áreas de atuação da indústria criativa, destacam-se 13 segmentos divididos em quatro grandes áreas: 1) Consumo - Design, Arquitetura, Moda e Publicidade; 2) Mídias - Editorial e Audiovisual; 3) Cultura - Patrimônio e Artes, Música, Artes Cênicas e Expressões Culturais; e 4) Tecnologia – Produção e Desenvolvimento, Biotecnologia e Tecnologia da Informação e Comunicação (FIRJAN, 2016).

Desta indústria advém o termo “empreendedores criativos”, compreendido como um tipo de empresário (BUJOR; AVASILCAI, 2016) que funda, estabelece e permanece no comando de um negócio da indústria criativa (CHEN; CHANG; LO, 2015b). Este profissional se preocupa com a criação e exploração de recursos criativos ou intelectuais (BUJOR; AVASILCAI, 2016), podendo estes recursos, em alguns momentos, resultarem em efeitos sociais (KIZINA, 2014). Portanto, refere-se aos empreendedores que são capazes de transformar ideias em produtos ou serviços criativos para a sociedade (UNCTAD, 2010).

Entre os desafios dos profissionais da indústria criativa destacam-se a dificuldade de equilibrar seu lado artístico com o desenvolvimento de seu negócio (MIETZNER; KAMPRATH, 2013; BUJOR; AVASILCAI, 2016; PATTEN, 2016; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2017; ALBINSSON, 2018; TOSCHER, 2019) e a falta de experiência em gestão (CHASTON; SADLER-SMITH, 2012). Este aspecto também é mencionado pela UNESCO (2013), que afirma que as habilidades empreendedoras de profissionais da indústria criativa são um fator crítico de sucesso dos negócios desta indústria, especialmente na esfera cultural deste setor.

Nessa esfera cultural da indústria criativa destaca-se o setor da música, considerado um dos maiores da indústria criativa (UNCTAD, 2010). O Brasil, em 2018, foi um dos 10 maiores mercados fonográficos do mundo, com aumento de 15,4%, em relação ao ano anterior, enquanto a média mundial de crescimento foi

de 9,7% (REVISTA EXAME, 2019). Em 2018, o mercado brasileiro da música atingiu US\$ 298,8 milhões de faturamento entre gravações, execução pública e sincronização. Em faturamento global, o mercado da música gravada atingiu, em 2018, US\$ 19,1 bilhões (PRÓ-MÚSICA BRASIL, 2018). Apesar da sua importância econômica, este é um mercado ainda pouco pesquisado no que tange o desenvolvimento do empreendedorismo.

No setor da música, o desenvolvimento de competências empreendedoras se apresenta como um meio para garantir o crescimento das carreiras e empregabilidade destes profissionais (BENNETT, 2016; ALBINSSON, 2018), sendo consideradas, após as habilidades de desempenho, as competências mais importantes para que os músicos possam sustentar suas carreiras (TOSCHER, 2019).

Nessa perspectiva, entende-se que o desenvolvimento de competências empreendedoras se apresenta como uma possível alternativa para superar as dificuldades encontradas pelos profissionais da indústria criativa, em especial músicos, em equilibrar seu lado artístico com o desenvolvimento de seu negócio e dificuldades relacionadas à gestão, como será problematizado a seguir.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

De acordo com Mitchelmore e Rowley (2010), as competências empreendedoras são um conjunto específico de competências relevantes para o exercício do empreendedorismo e que impactam diretamente no sucesso dos negócios. Referem-se ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidade e atitudes necessárias para desenvolver um novo empreendimento ou transformar positivamente um negócio já existente (RASMUSSEN et al., 2015). Portanto, trata-se um grupo específico de competências relevantes para o exercício do empreendedorismo bem-sucedido (MITCHELMORE; ROWLEY, 2010; ABATECOLA; ULI, 2016; REVELL-LOVE; REVELL-LOVE, 2016).

O desenvolvimento de competências empreendedoras impacta de forma positiva o crescimento e desempenho a longo prazo dos empreendimentos (MAN; LAU; CHAN, 2002; MITCHELMORE; ROWLEY, 2010; NASSIF; ANDREASSI; SIMÕES, 2011; CAMUFFO; GERLI; GUBITTA, 2012; BLOEMER; PLUYMAEKERS; ODEKERKEN, 2013; MOHAMMED; IBRAHIM; MOHAMMAD

SHAH, 2017), a sua sobrevivência (ABATECOLA; ULI, 2016) e o desempenho inovador das empresas (ABDUL MOHSIN et al., 2017).

Na perspectiva do indivíduo, entende-se que, por meio do desenvolvimento de competências empreendedoras, os empreendedores tornam-se conhecedores das possíveis formas de operarem seus negócios, além de se tornarem conscientes sobre a importância e impacto de seu comportamento, positivo ou negativo, no sucesso de seus negócios (AHMAD et al., 2010). Nesse sentido, muitos profissionais da indústria criativa, como os músicos, trabalham como *freelancers*, autônomos e desempenham múltiplas atividades, dependendo assim de um conjunto de competências empreendedoras para atuar de forma efetiva (BENNETT, 2016; BEECHING, 2016; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2017; TOSCHER, 2019).

O desenvolvimento dessas competências no setor da música se apresenta como um meio para garantir o crescimento das carreiras e empregabilidade desses profissionais (BENNETT, 2016; ALBINSSON, 2018). As competências empreendedoras, segundo Albinsson (2018), podem ser ensinadas, desenvolvidas e empregadas para que estes profissionais possam obter uma renda digna de seu trabalho.

Assim, esta pesquisa parte do pressuposto que o desenvolvimento de competências empreendedoras se apresenta como um possível meio para qualificar as práticas de empreendedorismo e gestão dos profissionais da indústria criativa, equilibrando a dedicação dos empreendedores criativos, como os músicos, à criação artística e às questões empresariais, contribuindo assim, para a melhoria da performance desses profissionais e seus empreendimentos.

Devido à importância das competências empreendedoras, o estudo do ensino do empreendedorismo no setor artístico tem crescido nas últimas décadas (CHANG; WYSZOMIRSKI, 2015; GANGI, 2017; TOSCHER, 2019). Entretanto, as pesquisas nesta área, em sua maioria, apresentam genericamente as necessidades de aprendizado de competências empreendedoras dos profissionais da música, o que pode ser evidenciado nos trabalhos de Bennett (2016), Ghazali e Bennett (2017) e Toscher (2019).

De acordo com Bennett (2016), empregar estruturas de desenvolvimento de habilidades baseadas no planejar, agir, observar e refletir, auxiliam educadores a responderem às necessidades emergentes de aprendizado dos músicos e

maximizam as oportunidades de empregabilidade destes profissionais. Ghazali e Bennett (2017) destacam a importância das *soft skills*, além das habilidades técnicas (*hard skills*) na formação dos músicos. Destacam que estas habilidades devem ser aprendidas por meio da prática, no contexto do aprendiz e inspiradas na reflexão, ou seja, o aprendiz deve aplicar e refletir sobre o desenvolvimento de suas habilidades.

Já Toscher (2019) propõe uma estrutura conceitual para o aprendizado empreendedor de estudantes de música e afirma que as atividades de aprendizagem empreendedora deste setor da indústria criativa devem ser específicas ao contexto do aprendiz, colocar o aprendiz no centro do processo de aprendizagem, habilitar sua agência, incentivar seu comportamento exploratório e serem relevantes para sua carreira. Para o autor, a maioria dos estudos desta linha dedica-se à: (1) examinar os esforços curriculares das instituições de ensino com foco na formação de artistas; (2) identificar as semelhanças e sinergias de empresários e artistas; e (3) compreender o estudo do ensino do empreendedorismo no setor artístico como um fenômeno abrangente. Assim, a literatura reforça a necessidade de entender o que deve ser considerado na formação desses profissionais criativos (GHAZALI; BENNETT, 2017) e as abordagens que se mostram mais eficazes para este fim (BENNETT, 2016; TOSCHER, 2019).

Com relação às formas de ensino e aprendizagem de profissionais imersos no contexto da indústria criativa, percebe-se uma congruência acerca deste processo ser baseado na prática (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MATETSKAYA, 2015; BENNETT, 2016; GHAZALI; BENNETT, 2017) e que este processo ocorra no contexto profissional do aprendiz (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MIETZNER; KAMPRATH, 2013). Como embasamento, destaca-se a consideração das teorias da aprendizagem social (RAE, 2004), aprendizagem situada (FLACH; ANTONELLO, 2011) e a abordagem da aprendizagem experiencial (BIS RESEARCH REPORT, 2015; TOSCHER, 2019). Contudo, embora muitos artigos concluam que a aprendizagem experiencial deva ser aplicada à educação para o empreendedorismo (MCFARLAND, 2017), menos artigos discutem como usar essa abordagem de aprendizagem, especialmente no campo das artes (TOSCHER, 2019).

A aprendizagem experiencial é um processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência, ou seja, o conhecimento resulta da combinação do que foi compreendido com a experiência vivida em um processo permanente de ação e reflexão sobre a ação (KOLB, 1984). A aprendizagem experiencial é considerada uma abordagem relevante para o desenvolvimento de competências porque ocorre através da ação, ou seja, por meio de atividades práticas (LE BOTERF, 2003) e é influenciado pelo contexto em que se encontra o aprendiz (no caso desta pesquisa, o empreendedor criativo).

Assim, é fundamental considerar as experiências e as especificidades do perfil do profissional da indústria criativa e de seu contexto de trabalho. Estes empreendedores são profissionais de espírito livre, que apreciam liberdade de fazer as coisas em seu tempo e da forma que entendem ser a correta (BUJOR; AVASILCAI, 2016). Além disso, têm a necessidade de explorar o mundo, permitindo que suas mentes vaguem à procura de novas ideias, têm a capacidade de inventarem-se, de priorizar as ideias, serem nômades, ambiciosos, corajosos e apreciarem a relação entre trabalho e diversão (BUJOR; AVASILCAI, 2016).

Assim, visto que os profissionais desta indústria apreciam a relação entre trabalho e diversão, entende-se que o processo de aprendizagem a ser adotado para o desenvolvimento de suas competências empreendedoras deve considerar, de um lado, as possibilidades de aprendizagens baseadas na suas práticas diárias, em suas experiências, sendo para isso relevante a consideração da aprendizagem experiencial (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MATETSKAYA, 2015; BENNETT, 2016; GHAZALI; BENNETT, 2017). Por outro lado, para promover um processo de aprendizagem mais lúdico e divertido e, portanto, mais adequado ao perfil de profissionais criativos, destaca-se a possibilidade de uso da gamificação, um conceito que vem se popularizando na educação (HAMARI, 2013).

A gamificação refere-se à utilização de elementos de jogos, em contextos de não-jogo, com o propósito de despertar a motivação e gerar engajamento (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a). Diversos são os elementos de jogos que podem ser empregados em sistemas gamificados, como, por exemplo, pontos, níveis, desafios, missões, emblemas e tabelas de classificação (BARATA et al., 2017).

Apesar da variedade de elementos de gamificação, os mais utilizados em estudos empíricos sobre sistemas gamificados ainda se restringem a: pontos,

emblemas e tabelas de classificação (HAMARI; KOIVISTO; SARSA, 2014; KLOCK et al., 2015; SEABORN; FELS, 2015; BARATA et al., 2017, JOHNSON et al. 2016; KOIVISTO; HAMARI, 2017; MAJURI; KOIVISTO; HAMARI, 2018). O recorrente uso destes elementos é apontado como uma das limitações dos estudos no campo da gamificação (KE, 2009; DETERDING; DIXON; KHALED, 2011b; MCGONIGAL, 2011; NACKE; DETERDING, 2017; RAPP, 2017) por não oportunizarem aos usuários uma experiência gamificada mais significativa (RAPP, 2017).

No contexto educacional, o emprego da gamificação tem se apresentado como uma estratégia relevante, apresentando resultados positivos em termos de aumento de motivação e engajamento nas tarefas de aprendizagem e satisfação em realizá-las (HAMARI; KOIVISTO; SARSA, 2014), podendo ainda contribuir para a melhora no desempenho, comprometimento e responsabilidade do aluno pelo seu aprendizado, despertando sua organização, disciplina e resiliência (AHMED; SUTTON, 2017).

Entretanto, dado que a gamificação na educação ainda é um fenômeno relativamente crescente, é necessário avançar em estudos que avaliem seus benefícios à longo prazo, gerando mais compreensão sobre seus mecanismos, método e sobre o processo de gamificar uma atividade considerando as especificidades do contexto educacional (DICHEVA; DICHEV, 2017). Dicheva e Dichev (2017) revelam que os benefícios educacionais da gamificação ainda não foram confirmados cientificamente e que, para tanto, são necessários mais estudos empíricos em contextos educacionais diferenciados (DICHEVA; DICHEV, 2017).

Assim, dadas as lacunas de conhecimento ainda existentes sobre (1) o processo de desenvolvimento de competências empreendedoras de profissionais da indústria criativa, (2) as aplicações e decorrências da aprendizagem experiencial nesse contexto e (3) das possibilidades que a gamificação para estimular a diversão e o engajamento de profissionais criativos na aprendizagem do empreendedorismo, definiu-se a seguinte questão de pesquisa que balizará o desenvolvimento desta tese:

Quais são as decorrências da aprendizagem experiencial e do uso da gamificação para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa (IC)?

Para responder à esta pergunta de pesquisa, a seguir são apresentados os objetivos deste estudo.

1.2 OBJETIVOS

Objetivo geral

Analisar quais são as decorrências da aprendizagem experiencial e do uso da gamificação para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa (IC).

Objetivos específicos

Para atingir o objetivo geral, os seguintes objetivos específicos são propostos:

- a. Identificar quais são as competências empreendedoras que empreendedores da IC têm maior carência de desenvolvimento;
- b. Compreender as formas pelas quais empreendedores da IC usualmente aprendem;
- c. Desenvolver um método de capacitação, baseado na abordagem da aprendizagem experiencial e na gamificação, para apoiar o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da IC;
- d. Analisar como a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da IC;
- e. Analisar em que medida a gamificação aumenta o engajamento de empreendedores da IC no processo de aprendizagem experiencial de competências empreendedoras; e
- f. Analisar em que medida a gamificação melhora os resultados de aprendizagem experiencial de empreendedores da IC no desenvolvimento de suas competências empreendedoras.

1.3 JUSTIFICATIVA

Este estudo justifica-se, primeiramente, por buscar gerar compreensão sobre as formas pelas quais se pode promover o desenvolvimento de competências empreendedoras de profissionais da indústria criativa. Isso justifica a pesquisa, uma vez que a literatura reforça a necessidade de entender quais abordagens se mostram mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras de profissionais criativos (BENNETT, 2016; TOSCHER, 2019). Assim, esta trata-se de uma pesquisa aplicada, que se justifica pelo seu potencial de contribuição para a prática, ao propor e testar possíveis caminhos para o desenvolvimento de competências empreendedoras de profissionais da IC.

Nessa linha, embora muitos artigos concluam que a aprendizagem experiencial seja uma abordagem relevante para o desenvolvimento de competências empreendedoras (POLITIS, 2005; ANTONELLO, 2006; PIMENTEL, 2007; JORGE; SUTTON, 2017; MCFARLAND, 2017), especialmente no contexto da indústria criativa (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; BIS RESEARCH REPORT, 2015; MATETSKAYA, 2015; BENNETT, 2016; GHAZALI; BENNETT, 2017; TOSCHER, 2019) e que deve ser aplicada para tal fim (MCFARLAND, 2017), poucos artigos discutem como de fato aplicar essa abordagem de aprendizagem, especialmente no campo das artes (TOSCHER, 2019).

Assim, este estudo contribui com a literatura, primeiramente, ao gerar conhecimento sobre as especificidades de aprendizado dos profissionais criativos, bem como ao propor e testar novas estratégias que contribuam com o desenvolvimento de suas competências empreendedoras na prática. Isso vem ao encontro dos apontamentos de Toscher (2019), que enfatiza o desenvolvimento frequente de estudos que se dedicam apenas a discussões genéricas sobre o aprendizado empreendedor na indústria criativa.

Do ponto de vista teórico, esta tese busca aprofundar a compreensão sobre como a aprendizagem experiencial pode ser potencializada com o uso da gamificação. Ela questiona se a gamificação pode promover um maior engajamento dos aprendizes no ciclo de aprendizagem experiencial e contribuir com o resultado da aprendizagem (desenvolvimento de competências empreendedoras). A escolha por esta estratégia se mostra coerente, uma vez que os estudos revelam que os

profissionais da indústria criativa apreciam a relação entre trabalho e diversão (BUJOR; AVASILCAI, 2016), sendo a diversão um elemento chave da gamificação.

Jorge e Sutton (2017) apontam que os jogos com foco em aprendizagem, quando bem planejados, tem a capacidade de envolver ativamente os jogadores no processo de aprendizagem, permitindo que o usuário experiencie falhas, aprenda lições, tome decisões, aja, vivencie as consequências de suas ações, alcance objetivos e usufrua de *feedbacks*. Segundo os autores, um jogo baseia-se, nesse sentido, na teoria de aprendizagem experiencial.

Contudo, ainda não há resultados conclusivos sobre as contribuições da gamificação para a aprendizagem, especialmente em contextos educacionais específicos (DICHEVA; DICHEV, 2017), no caso desta pesquisa, no contexto da indústria criativa. Assim, cabe compreender melhor a relação entre aprendizagem experiencial e gamificação.

No que se refere ao potencial de aplicação, este trabalho justifica-se:

(1) ao tentar gerar um melhor entendimento sobre a forma com que os profissionais da indústria criativa aprendem pode contribuir para a elaboração de propostas de ensino (com especial foco em desenvolvimento de competências empreendedoras) mais adequadas às suas especificidades de aprendizagem;

(2) ao compreender como a abordagem experiencial pode contribuir para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, novas propostas de capacitação com este fim podem ser elaboradas e testadas a partir desta abordagem;

(3) ao propor o uso da gamificação como estratégia de aprendizagem, aliada à aprendizagem experiencial, abre-se caminho para que propostas de ensino focadas nestes profissionais considerem tanto a aprendizagem na ação quanto o aspecto *diversão* em suas propostas, o que pode levar estes profissionais a aderirem com mais facilidade a propostas relacionadas ao ensino do empreendedorismo;

(4) a partir do conhecimento das reais necessidades de competências que estes profissionais têm a desenvolver, as propostas de capacitação e ensino do empreendedorismo no setor artístico podem focar em aspectos que, de fato, são pertinentes para esses profissionais; e

(5) ao propor um método de capacitação que contribua com o desenvolvimento de competência empreendedoras de empreendedores da

indústria criativa, sugere-se um caminho para minimizar sua falta de experiência em gestão (CHASTON; SADLER-SMITH, 2012), contribuindo para a melhoria da performance desses profissionais e seus empreendimentos e com a sustentabilidade de suas carreiras e empregabilidade.

1.4 TESE PROPOSTA

A partir dos seus resultados, esta tese busca contribuir teoricamente ao oferecer uma possível explicação sobre como os profissionais da indústria criativa, especialmente do setor das artes (música), aprendem, e destaca, primeiramente, a importância de um processo contínuo de ação e reflexão durante sua aprendizagem, aspecto que deve ser considerado no desenvolvimento de competências empreendedoras.

A explicação indicada advém primeiramente da relação com a teoria da aprendizagem experiencial, que enfatiza a importância da experiência direta e da observação reflexiva no processo de aprendizagem (KOLB, 1984). Conforme já explicado anteriormente, a aprendizagem experiencial é um processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência, ou seja, o conhecimento resulta da combinação do que foi compreendido com a experiência vivida em um processo permanente de ação e reflexão sobre a ação (KOLB, 1984).

No entanto, para que esse ciclo contínuo de ação e reflexão ocorra, é essencial manter o aprendiz, que, no caso desta pesquisa são os profissionais criativos (músicos), envolvido no processo. Isso se deve às dificuldades que estes profissionais enfrentam (conforme verificado nos dados da pesquisa) quando se propõe a aprender algo novo: dificuldades como falta de concentração, persistência e paciência para aprender.

Assim, esta tese propõe a aprendizagem experiencial, combinada com o uso da gamificação, para o desenvolvimento de competências empreendedoras de profissionais da indústria criativa, entre outras coisas, pela ludicidade e divertimento que a gamificação pode proporcionar por meio do emprego de diferentes elementos de jogos, como narrativa e recompensas, por exemplo, estimulando o aprendiz a agir, refletir e permanecer engajado no processo de aprendizagem.

Kolb e Kolb (2010) sugerem que um espaço lúdico de aprendizagem “possibilita aos indivíduos que se tornem intrinsecamente motivados para definir

por si próprios o que aprender, como lidar com a mudança e, em última instância, reinventarem-se na segurança do espaço” (KOLB; KOLB, p. 27, 2010), e ainda permite estimular o aluno a se envolver no ciclo de aprendizagem experiencial, conduzindo o aprendiz a um aprendizado profundo. Os autores ainda sugerem que a natureza recursiva da atividade lúdica oferece continuidade para que a experiência do indivíduo amadureça e se aprofunde, momento a momento e fase a fase.

Assim, a presente pesquisa avançou no estudo desse tema e defende, a partir de seus resultados, a seguinte tese:

“A aprendizagem experiencial, por meio da prática (ação) e reflexão, no contexto profissional real, contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa. Esse processo de aprendizagem experiencial pode ser potencializado com a utilização de elementos lúdicos de gamificação que estimulam o aprendiz a permanecer engajado no processo de aprendizagem, realizando o ciclo completo de aprendizagem experiencial, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas competências empreendedoras”.

Para testar esta tese, a pesquisa foi realizada em duas etapas: uma etapa exploratória e uma etapa experimental. A primeira etapa – exploratória - teve o objetivo de gerar subsídios para a elaboração de um experimento de campo. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com um grupo de músicos visando compreender seu contexto de trabalho, como usualmente aprendem e quais eram as suas principais necessidades de aprendizagem com relação à gestão de suas carreiras e empreendedorismo. A partir destes resultados, foi desenvolvida a segunda etapa da pesquisa, baseada no método experimental (experimento verdadeiro, de campo), por meio do qual foram coletados dados tanto qualitativos quanto quantitativos durante a realização de uma capacitação para o desenvolvimento de uma competência empreendedora específica, identificada como prioritária na etapa exploratória da pesquisa (a competência de gestão do tempo). No experimento, tanto o grupo de controle quanto o grupo experimental realizaram a capacitação, que foi baseada na abordagem da aprendizagem experiencial, sendo que a gamificação foi introduzida e testada somente com o grupo experimental.

Os resultados da pesquisa indicaram que a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, especialmente por esta abordagem oportunizar um processo contínuo de ação e reflexão sobre a prática diária desses profissionais. Os resultados também sinalizam que a utilização de elementos de gamificação contribui com o engajamento desses profissionais na aprendizagem experiencial, embora não afete, diretamente, os resultados de aprendizagem (desenvolvimento de suas competências empreendedoras).

1.5 ESTRUTURA DA TESE

Neste primeiro capítulo, foram apresentados o problema de pesquisa, objetivos, justificativa e contribuições esperadas da tese. O segundo capítulo apresentará o referencial teórico utilizado na pesquisa, o qual contempla os temas competências empreendedoras, Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) e gamificação. O terceiro capítulo descreve o método de pesquisa, bem como os procedimentos de coleta e análise dos dados. No capítulo quatro, são apresentadas as análises dos resultados das duas etapas de pesquisa (exploratória e experimental). Por fim, no quinto capítulo, são apresentadas as considerações finais da tese, as contribuições teóricas e empíricas do estudo, bem como as limitações da pesquisa e sugestões de estudos futuros.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta o referencial teórico que fundamenta esta tese. Este capítulo está dividido três partes. A primeira parte tratará sobre o tema competências empreendedoras. Na segunda parte será abordado a teoria da aprendizagem experiencial, seguida do tema gamificação.

2.1 COMPETÊNCIAS EMPREENDEDORAS

Esta seção dedica-se a compreender o estado da arte sobre o conceito de competências empreendedoras. Para tanto, primeiramente serão apresentados os conceitos e abordagens sobre competências empreendedoras e a definição considerada por este estudo. Por fim, será discutido o desenvolvimento e a avaliação das competências empreendedoras.

2.1.1 Competências empreendedoras: definições e dimensões

Inicialmente, é importante especificar como o conceito de competências é entendido neste trabalho. Seguindo a lógica de Sandberg (2000), considera-se que a competência não se refere apenas a um conjunto de atributos utilizados para realização de trabalhos específicos. Em sua concepção, o significado dado ao trabalho pelos trabalhadores na sua experiência é que constitui a competência (SANDBERG, 2000). Portanto, os atributos essenciais de uma competência são delimitados e organizados de maneiras distintas a partir da maneira com que o profissional concebe o seu trabalho. Os atributos utilizados para realização de determinado trabalho também são impactados pelo contexto em que os trabalhadores estão inseridos (SANDBERG, 2000). Desta forma, percebe-se um movimento de interação entre indivíduo e ambiente. Le Boterf (2003) reforça o entendimento de que a competência se manifesta na ação contextualizada. Para ele, esta ação resulta da combinação de saberes e de um contexto específico.

Desta forma, a competência é um saber agir responsável, que implica em saber como mobilizar, integrar e transferir recursos, conhecimentos e habilidades, em um determinado contexto profissional (LE BOTERF, 2003). Portanto, a competência não se restringe a um conhecimento específico, mas refere-se a uma

amalgama entre a formação do indivíduo (socialização e biografia), sua formação educacional e sua experiência profissional (LE BOTERF, 2003).

Assim, o conceito de competência adotado por este estudo contempla os aspectos referentes ao indivíduo, à mobilização e ação situada no contexto do trabalho (interação trabalhador e trabalho). O entendimento de competência aqui adotado foca os estudos de competência desenvolvidos no âmbito do trabalho em seu nível individual (ZARIFIAN, 1999; LE BOTERF, 2003).

Também é fundamental definir o que são as competências empreendedoras, sobre as quais há diferentes definições na literatura. As discussões sobre esse conceito não se baseiam apenas na literatura sobre competência, mas especialmente na literatura de empreendedorismo, o que torna seu exercício de conceituação complexo (MITCHELMORE; ROWLEY, 2010). O estudo inicial sobre os conceitos e atributos das competências empreendedoras podem ser evidenciado também nos trabalhos sobre competência de gestão (MITCHELMORE; ROWLEY, 2010).

Alguns estudos sugerem que as competências empreendedoras são necessárias para se iniciar um negócio, enquanto as competências de gestão são necessárias para o crescimento de determinado negócio (MITCHELMORE; ROWLEY, 2010). Contudo, de maneira geral, os estudiosos têm compreendido as competências empreendedoras como um grupo específico de competências relevantes para o exercício do empreendedorismo bem-sucedido (MITCHELMORE; ROWLEY, 2010; ABATECOLA; ULI, 2016; REVELL-LOVE; REVELL-LOVE, 2016).

Rasmussen, Mosey e Wright (2015) definem competências empreendedoras como conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para desenvolver um novo empreendimento. Apresentando um conceito mais completo, para Man, Lau e Chan (2002), as competências empreendedoras englobam traços de personalidade, habilidades e conhecimento e correspondem à capacidade do empreendedor desempenhar um trabalho com sucesso. Já para Mitchelmore e Rowley (2010), as competências empreendedoras são um conjunto específico de competências relevantes para o exercício do empreendedorismo.

Pode-se categorizar algumas linhas de estudo sobre competências empreendedoras. Muitas pesquisas objetivam compreender a identificação de competências empreendedoras específicas para a criação de novos

empreendimentos (WATSON; MOIRA; HUGHES, 2004; RASMUSSEN; MOSEY; WRIGHT, 2011, 2015; MOREAU; MERTENS, 2013; DIMITRATOS; LIOUKA; YOUNG, 2014; ROBLES; ZÁRRAGA-RODRÍGUEZ, 2015; ARNAUT; PICCHIAI, 2016; REVELL-LOVE; REVELL-LOVE, 2016; LECUNA, COHEN; CHAVEZ, 2017).

Também destacam-se os estudos que apontam uma relação direta e com efeitos positivos entre competências empreendedoras e performance das organizações (MAN, LAU; CHAN, 2002; CAMUFFO, GERLI; GUBITTA, 2012; BLOEMER, PLUYMAEKERS; ODEKERKEN, 2013; VILAS BOAS, VASCONCELLOS DIAS; AMTMANN; 2014; ABATECOLA; ULI, 2016; AL MAMUN et al., 2016; MOHAMMED, IBRAHIM; MOHAMMAD SHAH, 2017).

Ainda foram encontrados estudos que relacionam competências empreendedoras e formação, os quais podem ser divididos em duas abordagens: os que tratam da identificação de competências empreendedoras em ambientes educacionais formais (HOSSEINI; POURATASHI, 2011; REZAEIZADEH et al., 2016; OBSCHONKA et al., 2017) e os que discutem os efeitos dos programas de educação e treinamento empresarial sobre as competências empreendedoras (PLUMLY JR et al., 2008; MARGHERITA; SECUNDO, 2009; HAO JIAO; YU CUI, 2010; HOSSEINI; POURATASHI, 2011; SANCHEZ, 2011; ZAMPIER; TAKAHASHI, 2011; RAHMAN et al., 2015; GHOSH; RAJARAM, 2015; NASTASE et al., 2016). Estas duas linhas de estudos encontradas serão abordadas na sessão de desenvolvimento de competências empreendedoras.

Verifica-se um alinhamento nas percepções dos autores pesquisados quanto aos indivíduos encontrarem-se na centralidade do debate sobre competências empreendedoras, sendo eles os responsáveis por iniciarem e transformarem seus negócios. Este entendimento se aproxima das concepções de competências de Le Boterf (2003) e Zarifian (1999), adotadas por este estudo.

Assim, muitos estudos foram dedicados a entender a relação entre características e atributos do empreendedor e que resultaram em categorizações de competência empreendedora, como evidenciados nos trabalhos de Man, Lau e Chan (2002), Watson, Moira e Hughes (2004); Smith, Schallenkamp e Eichholz (2007); Ahmad et al. (2010), Mitchelmore e Rowley (2010), Moreau e Mertens (2013), Robles e Zárraga-Rodríguez (2015), e Arnaut e Picchiai (2016).

Entre os estudos mais referenciados, Man, Lau e Chan (2002) identificaram seis dimensões de competências empreendedoras: 1) competência de

reconhecimento e oportunidade; 2) competência de relacionamento; 3) competência conceitual; 4) competência de organização; 5) competência estratégica; e 6) competências de comprometimento. As seis dimensões das competências empreendedoras propostas por Man, Lau e Chan (2002), bem como suas definições, encontram-se no Quadro 1.

Em estudos subsequentes, os autores avançam neste entendimento e apontam que a concepção de competências empreendedoras é resultado de elementos internos (relacionados a ser humano) e externos (relacionado ao contexto) ao empreendedor (MAN et al., 2005). Por fim, reforçam que o contexto é uma dimensão crítica e complexa das competências empreendedoras, tendo impactos significativos sobre a formação dos empreendedores (MAN et al., 2008).

Quadro 1 - Dimensões das competências empreendedoras por Man, Lau e Chan (2002)

Dimensões	Definição
Competência de reconhecimento e oportunidade	Competência de reconhecer oportunidades de mercado (identificar o que os clientes precisam)
Competência de relacionamento	Competências relacionadas às interações entre indivíduos e indivíduos e grupos (capacidade de persuasão, comunicação e habilidade interpessoal)
Competência conceitual	Competências relacionadas com diferentes habilidades conceituais, que se refletem nos comportamentos do empreendedor (habilidade de decisão, absorção e compreensão de informações complexas e de assunção de riscos e inovação).
Competência de organização/administrativas	Competências relacionadas à organização de diferentes recursos humanos internos e externos, recursos físicos, financeiros e tecnológicos (habilidades gerenciais de planejar, liderar, motivar, delegar e controlar).
Competência estratégica	Competências relacionadas com a criação, avaliação e implementação das estratégias da empresa.
Competências de comprometimento	Competências que demandam habilidade de manter a dedicação do dirigente ao negócio.

Fonte: Man, Lau e Chan (2002).

Baseados no estudo de Man, Lau e Chan (2002), Ahmad et al. (2010) apresentam oito competências comportamentais, particularmente relevantes no contexto asiático, as quais reforçam o entendimento de que há influência do contexto nas competências empreendedoras.

A partir dos estudos de Lichtenstein e Lyons (2001) e Smith (2005), Smith, Schallenkamp e Eichholz (2007) identificam uma lista de dezessete habilidades sugeridas como críticas para indivíduos que buscam empreender. Estas

habilidades encontram-se divididas em quatro grandes categorias de competências: habilidades técnicas, habilidades gerenciais, habilidades empreendedoras e habilidades de maturidade pessoal.

Mitchelmore e Rowley (2010) propõem a classificação das competências empreendedoras em quatro dimensões: 1) competências empreendedoras; 2) competências de gestão e negócio; 3) competências de relações humanas; e 4) competências conceituais e de relacionamento. Essas quatro dimensões, bem como suas definições e atributos, encontram-se no Quadro 2.

Quadro 2 - Dimensões das competências empreendedoras de Mitchelmore e Rowley (2010)

Dimensão	Definição	Atributos
Competências Empreendedoras	Competências relacionadas a um conjunto de habilidades específicas para empreender, tais como compreensão e análise de oportunidades, habilidade de decisão e de assumir riscos.	<ul style="list-style-type: none"> - Identificação e definição de nicho de mercado - Desenvolvimento de produtos/serviços adequados às empresas - Escolha de nicho de mercado / inovação de produtos - Geração de ideias - Monitoramento ambiental - Reconhecimento e aproveitamento de oportunidades - Formulação de estratégias para aproveitar as oportunidades
Competências de Negócio e Gestão	Competências relacionadas aos aspectos estratégicos, operacionais e de desenvolvimento de recursos e gestão de um negócio.	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento do sistema de gestão necessário para o funcionamento a longo prazo da organização - Aquisição e desenvolvimento de recursos necessários para operar a empresa - Habilidades operacionais de negócios - Envolvimento anterior com <i>startups</i> - Experiência gerencial - Familiaridade com a indústria - Habilidades financeiras e orçamentárias - Experiência anterior - Estilo de gestão - Habilidades de marketing - Habilidades técnicas - Habilidades da indústria - A capacidade de implementar estratégias (desenvolver programas, orçamentos, procedimentos, avaliar o desempenho) - Familiaridade com o mercado - Preparação de plano de negócios - Habilidades de definição de metas - Habilidades gerenciais
Competências de Relações Humanas	Competências relacionadas à cultura	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de Delegar - Capacidade de motivar indivíduos e grupos - Habilidades de contratação

	organizacional, liderança e pessoas.	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades de relações humanas - Habilidades de liderança
Competências Conceituais e de Relacionamento	Competências referentes à relacionamento indivíduo/indivíduo, indivíduo/grupos e <i>stakeholders</i> , tomada de decisão e comunicação.	<ul style="list-style-type: none"> - Competências conceituais - Habilidades organizacionais - Habilidades interpessoais - Capacidade de gerenciar clientes - Capacidade mental para coordenar atividades - Habilidades de comunicação escritas - Habilidades de comunicação oral - Habilidades de tomada de decisão - Habilidades analíticas - Habilidades de pensamento lógico - Habilidades de fazer negócios - Competências de compromisso

Fonte: Mitchelmore e Rowley (2010).

A partir da revisão da literatura realizada sobre o tema competências empreendedoras, o presente estudo se baseará em Mitchelmore e Rowley (2010), em função do avanço apresentado por estes autores, que sintetizaram a variedade de traços e características que compõem estas competências. A categorização das competências empreendedoras em distintas áreas e dimensões, o esforço em relacionar as características e atributos do empreendedor com as dimensões e áreas por eles estabelecidas, apresentam de maneira abrangente e sistematizada os elementos das competências empreendedoras. Mitchelmore e Rowley (2010) ainda reconhecem que tanto as competências específicas do processo empreendedor quanto as competências de gestão fazem parte do conjunto das competências empreendedoras.

Da mesma forma, Mitchelmore e Rowley (2010) reforçam que as pesquisas empíricas devem tanto buscar quadros genéricos quanto reconhecer a heterogeneidade das empresas em diferentes setores da indústria. Este apontamento feito pelos autores vem ao encontro do presente estudo quando este se propõe a investigar as competências empreendedoras especificamente no contexto da indústria criativa.

Ao compreenderem que os indivíduos se encontram na centralidade do debate de competências empreendedoras, Man, Lau e Chan (2002) e Mitchelmore e Rowley (2010) se aproximam da concepção de Le Boterf (2003) e Zarifian (1999), os quais desenvolvem seus estudos sobre competências no âmbito do trabalho em seu nível individual.

Mitchemore e Rowley (2010) ainda compartilham do mesmo entendimento de Sandberg (2000), o qual adota uma abordagem multidimensional do trabalho. De acordo com Man, Lau e Chan (2008), nessa visão multidimensional: 1) as competências baseiam-se em características pessoais, incluindo atributos, habilidades e conhecimentos; 2) as competências são demonstradas e observadas através de padrões comportamentais, ações ou atividades conduzidas; e 3) diferentes competências são demonstradas em diferentes contextos.

Identifica-se ainda uma concepção de competência empreendedora do ponto de vista de processo, como apontado por Man, Lau e Chan (2002), indo ao encontro do movimento de interação entre indivíduo e ambiente proposto no conceito de competência de Sandberg (2000). Esta dinâmica de processo, possibilita a inferência de que há dinamismo nestas relações e que as competências não são estanques, podendo os indivíduos desenvolvê-las à medida que interagem com diferentes contextos (MAN; LAU; CHAN, 2008).

Portanto, a partir da revisão da literatura realizada neste estudo, entende-se que competências empreendedoras se referem *ao combinar e mobilizar, concomitantemente, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, de maneira que, quando colocados em ação, permitam ao indivíduo atuar de forma eficaz e responsável em um determinado contexto, gerando resultados positivos por meio da criação, crescimento e desenvolvimento de um negócio.*

2.1.2 Desenvolvimento de competências empreendedoras

Zarifian (2001) apresenta as mudanças ocorridas no mundo do trabalho como uma questão fundamental para o desenvolvimento das competências. Para o autor, trabalhar é, fundamentalmente, lidar com acontecimentos inesperados advindos de uma situação profissional cada vez mais mutável e complexa. Portanto, para Zarifian (2001), assim como para Le Boterf (2003), o desenvolvimento de competências se manifesta na atividade prática, na ação. Estas ações são apoiadas em conhecimentos adquiridos, os quais se transformam a medida que se aumenta a diversidade das situações (ZARIFIAN, 2001). Assim, quanto mais diversas forem as situações, mais o indivíduo buscará soluções, passando por um processo de aprendizagem que resulta no desenvolvimento de competências necessárias para lidar com estes novos episódios (BITENCOURT,

2004). Portanto, de acordo com Bitencourt (2004), o desenvolvimento de competência é baseado em um processo contínuo de aprendizagem.

Segundo Bird (1995), o histórico familiar, a educação e a experiência profissional são aspectos que podem influenciar o desenvolvimento das competências empreendedoras. A autora não afirma, categoricamente, que as competências podem ser ensinadas, mas, segundo ela, podem ser promovidas, facilitadas e nutridas, vindo ao encontro de uma concepção de formação.

A respeito do desenvolvimento de competências empreendedoras em contextos educacionais formais, com uma proposta de formação ou de treinamento, Hosseini e Pouratashi (2011) investigaram a influência dos cursos de empreendedorismo no desenvolvimento de competências empresariais apontando resultados positivos dessas iniciativas.

Da mesma forma, Jagodic e Dermol (2015) apresentam as ferramentas de TIC (Tecnologia da Informação e Comunicação) que são mais comumente utilizadas por professores no desenvolvimento de competências empreendedoras de jovens que objetivam iniciar seu próprio negócio, são elas: *e-books*, plataformas de *e-learning*, *software* de plano de negócios e bancos de dados de pesquisa de mercado.

Próximo desta linha, Antonaci et al. (2015) abordam o desenvolvimento de competências empreendedoras em estudantes a partir da utilização de jogos sérios, apontando que nenhum jogo é capaz de satisfazer todos os critérios de aprendizagem. Assim, para que um conjunto de habilidades empreendedoras sejam desenvolvidas, é necessário adotar mais de um jogo. Apesar de vários jogos sérios estarem disponíveis no mercado, ainda há falta de clareza quanto: 1) aos valores e motivações que estão por trás de uma escolha do estudante pelo empreendedorismo; e 2) os aspectos de inovação de produto/serviço. Limitações didáticas também foram apontadas, com destaque para a dificuldade de entendimento e interpretação dos resultados das simulações, o que dificultou aos estudantes aprenderem a partir das suas experiências e erros.

Pesquisas sobre o efeito dos programas de educação e treinamento empresarial sobre as competências empreendedoras também foram localizadas. Segundo Hao Jiao e Yu Cui (2010), a aprendizagem empresarial desempenha um papel importante no aprimoramento das capacidades dos empresários, o que foi evidenciado em distintos cenários de pesquisa. Os estudos encontrados versam

sobre: programas de educação empresarial e a intenção dos estudantes universitários em iniciar um negócio (SANCHEZ, 2011); a influência dos cursos de empreendedorismo em competências empresariais de estudantes (HOSSEINI; POURATASHI, 2011); o aumento das competências empreendedoras entre os empreendedores da base da pirâmide econômica (BoP), a partir de treinamentos técnicos prestados por grandes organizações privadas (RAHMAN et al., 2015); e ainda sobre programas de desenvolvimento de competências empreendedoras voltados para equipes de liderança (NASTASE et al., 2016).

Para Plumly Jr. et al. (2008), o treinamento em empreendedorismo requer uma abordagem não tradicional em que os alunos devem: 1) aprender a adotar desafios; 2) operar em ambientes de negócios que favoreçam a criatividade e o risco; 3) se expor a uma educação empresarial que enfatize habilidades multidisciplinares; e 4) participar de uma "experiência empresarial", ou seja, precisam *praticar*, o que remete ao entendimento de competências proposto por Le Boterf (2003) e Zarifian (2001).

Zampier e Takahashi (2011), desenvolvem um modelo conceitual de pesquisa integrando a teoria de aprendizagem empreendedora de Politis (2005) e as competências empreendedoras propostas por Man e Lau (2000). Segundo os autores, a proposta representa uma estrutura com potencial explicativo para o desenvolvimento das competências empreendedoras de oportunidades e administrativas. Zampier e Takahashi (2011) consideram que a aprendizagem empreendedora "é um processo contínuo que facilita o desenvolvimento do conhecimento necessário para começar novos empreendimentos e administrá-los" (ZAMPIER; TAKAHASHI, 2011, p. 565). Para as autoras, os conhecimentos são advindos da experiência pessoal do empreendedor e são utilizados para guiar a escolha de novas experiências. As autoras, baseadas nos estudos de Man et al. (2006), apontam que a aprendizagem empreendedora é estudada de diversos enfoques: experiencial, cognitiva e de *networking*. Entretanto, segundo Zampier e Takahashi (2011), há um consenso, entre os autores pesquisados, quanto à relevância de se utilizar a abordagem de aprendizagem experiencial, baseada na prática, no contexto e na ação, e de se investigar o conhecimento obtido em se tratando da exploração da inter-relação entre competências empreendedoras e aprendizagem empreendedora.

Por fim, Boscai, Danaiaata e Abrudan (2012) propõem o desenvolvimento de habilidades empreendedoras com o uso de *e-learning*, jogos e testes online. Segundo os autores, o treinamento eletrônico fornece os mesmos resultados que os tradicionais, mas com baixos custos e mais flexibilidade. Entende-se, assim, que esses estudos apresentam possíveis estratégias e práticas para o desenvolvimento de competências empreendedoras. Entre elas, pode-se destacar a recomendação de uso de TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), como *e-books*, plataformas de *e-learning*, *softwares* de plano de negócios e bancos de dados de pesquisa de mercado (BOSCAI; DANAIATA; ABRUDAN, 2012; JAGODIC; DERMOL, 2015) e o uso de variados jogos e simulações para que um conjunto de habilidades empreendedoras sejam desenvolvidas (ANTONACI et al., 2015).

Apesar de haver um consenso quanto a importância da utilização de uma abordagem mais experiencial no desenvolvimento de competências empreendedoras (PLUMLY JR. et al., 2008; ZAMPIER; TAKAHASHI, 2011), percebe-se que ainda há uma carência de estudos neste sentido, onde o aprendiz possa praticar e aprender a partir da ação em seu contexto de trabalho, pois ainda existe uma ênfase ao desenvolvimento de competências empreendedoras em contextos formais de estudo, como universidades e cursos técnicos.

Neste sentido, o foco da abordagem adotada por este estudo, em relação ao desenvolvimento de competências empreendedoras, considera a importância do desenvolvimento de competência na ação situada (ZARIFIAN, 2001; LE BOTERF, 2003; ZABALA; ARNAU, 2010) e em determinado contexto (SANDBERG, 2000). Este aspecto será detalhado mais adiante, na abordagem de aprendizagem que será adotada por este estudo (aprendizagem experiencial).

2.1.3 Avaliação do desenvolvimento de competências empreendedoras

Em sua revisão de literatura, Mitchelmore e Rowley (2010) destacam algumas abordagens utilizadas para avaliação de competências empreendedoras, são elas: 1) abordagens que consideram uma perspectiva de antecedentes; 2) que adotam uma perspectiva de processo; 3) baseada na teoria de processamento de informações de especialistas; 4) baseadas na identificação de tarefas chave; e 5) abordagens multi-método.

Em seus estudos, Mitchelmore e Rowley (2010) refletem sobre os benefícios da utilização de uma abordagem multi-método, a qual possibilitaria uma avaliação rigorosa das competências empreendedoras, como apontado por Smith e Morse (2005). Já Hindle e Yencken (2004) sugerem a utilização de métodos qualitativos, tais como entrevistas em profundidade e estudos de caso. Para os autores, faltam trabalhos que adotem esta abordagem, a qual, segundo eles, oportuniza um olhar sob a perspectiva de processo sobre a avaliação de competências que os métodos quantitativos não contemplam.

Somadas a estas perspectivas, Bird (1995) apresenta 17 métodos de avaliação de competências empreendedoras, em nível individual, com abordagens qualitativas e quantitativas de pesquisa. Contudo, Bird (1995) sinaliza que, para pesquisas de abordagem qualitativa, há de se ter particular atenção no rigor da análise e na proposição das bases teóricas para que o avanço da compreensão do tema seja possível. Os métodos de avaliação de competências empreendedoras apontados por Bird (1995), encontram-se no Quadro 3.

Quadro 3 - Métodos potenciais para avaliação de competências empreendedoras

Formas de avaliação de competências empreendedoras	
1. Diário auto reflexivo	11. Avaliações observacionais por conjunto de papéis (por exemplo, empregado, fornecedores, credores, clientes)
2. Reconstrução retrospectiva de eventos e comportamento	12. Entrevistas com membros do conjunto de papéis (por exemplo, empregado, fornecedores, credores, clientes)
3. Observação	13. Prática de <i>shadowing</i> ao longo do tempo
4. Histórias orais	14. Simulações, tais como exercícios de compras
5. Os dados de arquivo, tais como cartas e calendários	15. Jogos de Empreendedorismo
6. Entrevista	16. Pensar em voz alta e analisar protocolos
7. Grade repertório gerencial	17. Utilização de casos e análise de soluções
8. Observação participante	
9. Vídeo sobre empreendedores	
10. Relato jornalísticos de empresários	

Fonte: Bird (1995).

No mesmo sentido que o desenvolvimento de competências empreendedoras é um tema complexo, a sua mensuração também é um desafio. De acordo com Smith e Morse (2005), trata-se de um conceito muito amplo e de difícil definição. Outro aspecto apontado pelos autores refere-se às diversas manifestações das competências empreendedoras em distintos contextos, os quais se modificam ao longo do tempo, dificultando sua mensuração.

Apesar da complexidade do tema, trata-se de uma discussão necessária. Segundo Bird (1995), não há significado no estudo de competências se as pesquisas não contemplarem os aspectos relacionados ao seu desenvolvimento e, conseqüentemente, à sua avaliação. Sem esta preocupação, segundo a autora, a pesquisa torna-se empobrecida e pode-se incorrer no erro de trabalhar o desenvolvimento de competências de forma ineficiente ao se considerar aspectos incorretos neste processo.

Portanto, entende-se que há uma relação direta e indissociável entre o desenvolvimento de competências empreendedoras e seu processo de avaliação (BIRD, 1995). A avaliação de competências é de grande importância, uma vez que possibilita a verificação e entendimento do nível de aprendizagem dos empreendedores que participam de atividades visando o desenvolvimento dessas competências. Neste sentido, ratifica-se o apontamento de Bird (1995), quanto à necessidade de uma avaliação multi-método e realizada de maneira processual, para que seja possível compreender os avanços e novas necessidades dos indivíduos durante o seu processo de desenvolvimento desta competência.

Assim, a partir da compreensão do conceito de competências empreendedoras, seu processo de desenvolvimento, avaliação, bem como da sua importância para o crescimento a longo prazo, melhor desempenho, sobrevivência e desempenho inovador dos empreendimentos (MAN; LAU; CHAN, 2002; MITCHELMORE; ROWLEY, 2010; NASSIF; ANDREASSI; SIMÕES, 2011; CAMUFFO; GERLI; GUBITTA, 2012; BLOEMER; PLUYMAEKERS; ODEKERKEN, 2013; ABATECOLA; ULI, 2016; MOHAMMED; IBRAHIM; MOHAMMAD SHAH, 2017; ABDUL MOHSIN et al., 2017), entende-se ser necessário explorar as abordagens e estratégias de aprendizagem que venham a contribuir com o desenvolvimento das competências empreendedoras de profissionais da indústria criativa, considerando as suas experiências e vivências em seu contexto de trabalho. Neste sentido, na próxima seção, aprofunda-se o entendimento da aprendizagem experiencial.

2.2 A APRENDIZAGEM EXPERIENCIAL

Nesta seção, será apresentada a abordagem de aprendizagem adotada por este estudo. Primeiramente, serão apresentados o conceito e as proposições da

teoria da aprendizagem experiencial proposta por Kolb (1984). Posteriormente, serão explicados os estágios do ciclo de aprendizagem experiencial.

A Teoria da Aprendizagem Experiencial (TAE) tem por base os trabalhos de John Dewey, Kurt Lewin, Jean Piaget, Carl Jung, Paulo Freire, Carl Rogers e outros, que atribuíram à experiência um papel central em suas teorias de aprendizagem e desenvolvimento humano (KOLB, 1984). Os esforços foram direcionados para desenvolver um modelo holístico de processo de aprendizagem experiencial e um modelo multilinear de desenvolvimento do adulto (KOLB, 1984). A TAE possui diversos modelos que enfatizam a importância da experiência direta e da observação reflexiva no processo de aprendizagem (JORGE; SUTTON, 2017), sendo o modelo de aprendizagem experiencial proposto por Kolb (1984) o trabalho central no campo da aprendizagem experiencial (JORGE; SUTTON, 2017; MORRIS, 2019).

Na teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), a aprendizagem “é um processo onde o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência” (KOLB, 1984, p. 41). Trata-se de uma teoria construtivista da aprendizagem que considera que o conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do aprendiz (KOLB; KOLB, 2005), ou seja, o conhecimento não é transmitido para o aprendiz a partir de ideias pré-estabelecidas, mas é construído a partir das suas vivências. Portanto, a experiência é central para o desenvolvimento do indivíduo e faz parte de um processo dialético e ininterrupto de aprendizagem permanente, ao longo de sua vida (PIMENTEL, 2007).

A teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) é estabelecida com base em seis proposições (KOLB; KOLB, 2005). A primeira proposição da teoria é que o ato de aprender é mais bem concebido em termos de processo e não de resultado. Neste sentido, a aprendizagem deve considerar o envolvimento do aluno em um contínuo. O foco deve ser dado ao percurso de aprendizagem que deve conter *feedbacks* para medir a eficácia do esforço do aprendiz e, desta forma, aprimorar seus conhecimentos.

A segunda proposição é que todo o aprendizado envolve reaprender (KOLB; KOLB, 2005). Para Kolb (1984), o processo de reexaminar determinado assunto permite ao aprendiz testar e integrar novas ideias, resultando em novas concepções e soluções para a mesma questão. Desta forma, o aprendiz expande seu repertório de conhecimento a partir de novas reconexões.

A terceira questão é que o aprendizado requer solução de conflitos entre modos de adaptação diversos (KOLB; KOLB, 2005). Nesta perspectiva, a aprendizagem é impulsionada por conflitos e diferenças. Em função de discordâncias, o aprendiz é impelido a fazer um movimento de ir e vir entre modelos diferentes de reflexão e ação, ressignificando estes modelos e aprendendo a partir destas novas conexões.

A quarta proposição da teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) é que a aprendizagem é um processo holístico de adaptação ao mundo (KOLB; KOLB, 2005). Neste ponto, Kolb (1984) afasta-se da concepção de que o conhecimento é apenas resultado da cognição e acrescenta neste processo o pensar, sentir, perceber e comportar-se no sentido de considerar que a aprendizagem envolve o funcionamento integral do aprendiz.

A quinta proposição é que aprender é o resultado de transações sinérgicas entre a pessoa e o meio ambiente (KOLB; KOLB, 2005). A relação proposta nesta proposição é que a aprendizagem ocorre a partir do equilíbrio entre acomodar os conceitos já estabelecidos pelo indivíduo às novas experiências e assimilar as novas experiências nestes conceitos existentes. Neste sentido, as experiências vividas pelo aprendiz em determinado contexto ressignificam os modelos e conceitos até então considerados por ele. Assim, a cada novo contexto experienciado, novas ressignificações são feitas.

Por fim, a sexta proposição é que aprender é criar conhecimento. Segundo Kolb (1984), “o conhecimento é o resultado da transação entre o conhecimento social e o conhecimento pessoal” (KOLB, 1982, p. 36), sendo o conhecimento social a acumulação objetiva da experiência cultural humana anterior e o conhecimento pessoal refere-se ao acúmulo das experiências de vida (subjetivas) do indivíduo. Portanto, o “conhecimento resulta da transação entre essas experiências objetivas e subjetivas em um processo denominado aprendizagem” (KOLB, 1982, p. 36).

As seis proposições, que balizam a teoria da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), são sistematizadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Proposições da Teoria da Aprendizagem Experiencial

Proposição	Explicação
Aprender é um processo	Envolver os aprendizes em um processo que melhor aprimore sua aprendizagem.

Aprendizado é reaprender	Examinar, testar e integrar as crenças e ideias do aprendiz com novas ideias.
Aprendizado requer a resolução de conflitos	Discordâncias são o que impulsionam o processo de aprendizagem.
Aprendizagem é um processo holístico de adaptação	Envolve o funcionamento integral da pessoa, ou seja, o aprendizado não envolve apenas o resultado da cognição, mas também do pensamento, sentimento, percepção e comportamento.
Aprender é resultado da relação entre a pessoa e o meio ambiente	Equilíbrio dos processos dialéticos de assimilação de novas experiências em conceitos existentes.
Aprender é criar conhecimento	Conhecimento social é criado e recriado no conhecimento pessoal do aprendiz.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Kolb e Kolb (2005).

Kolb (1984) representa o processo de aprendizagem a partir de um ciclo contínuo de quatro estágios: 1) Experiência Concreta; 2) Observação Reflexiva; 3) Conceituação Abstrata; e 4) Experimentação Ativa.

No primeiro estágio, Experiência Concreta (EC), é onde o aprendiz experimenta ativamente uma atividade, ou seja, tem experiências concretas relacionadas com a realização de determinada tarefa. Assim, este estágio caracteriza-se pelo “fazer”, resultando em uma aprendizagem pela experiência de fato. Aqui, as situações são tratadas mais em termos de sentimento e observação, sendo as abordagens teóricas menos demandadas nesta fase. Portanto, o aprendiz terá uma experiência de contato com situações a serem resolvidas. Entretanto, o aprendiz necessita estar aberto e interessado em envolver-se em novas experiências para que a aprendizagem seja profícua. Segundo Kolb (1984), neste estágio do ciclo de aprendizagem, as ações tomam como referência conhecimentos e processos mentais já existentes e que foram apreendidos anteriormente.

No segundo estágio, Observação Reflexiva (OR), o aprendiz envolve-se na observação e passa a refletir conscientemente sobre a experiência concreta anteriormente experimentada. Assim, este estágio caracteriza-se pelo “observar”, resultando em uma aprendizagem por processamento. A partir desta observação, o aprendiz passa a identificar elementos e fazer associações entre fatos percebidos na experiência concreta, possibilitando a criação de novas ideias integrativas e novos processos mentais advindos da observação e relação com experiências anteriores e com as novas percepções advindas na nova experiência.

No estágio três, Conceituação Abstrata (CA), o aprendiz faz o exercício de formular uma teoria ou modelo a partir do que foi observado. Assim, este estágio

caracteriza-se pelo “pensar profundamente”, resultando em uma aprendizagem por generalizações. Portanto, a ação é cognitiva e o aprendiz tenta modelar e explicar o que foi experienciado, fazendo o uso de hipóteses, teorias e raciocínio lógico. Neste momento, é estabelecida uma síntese onde são compiladas ideias semelhantes a partir de generalizações e comparações com realidades semelhantes. De acordo com Kolb (1984), a reflexão sobre a observação possibilita o entendimento da experiência vivida de diferentes maneiras.

Por fim, no quarto estágio, Experimentação Ativa (EA), o aprendiz faz o exercício de planejar o como testar a teoria ou modelo concebido. Assim, este estágio caracteriza-se pelo “plano”, resultando em uma aprendizagem pela atuação. Nesta etapa, o aprendiz planeja e conjectura possíveis soluções para determinado problema a partir da teoria ou modelo elaborado. Trata-se da aplicação prática do conhecimento adquirido a partir da observação, reflexão e conceituação abstrata. Destaca-se neste estágio a habilidade de tomada de decisão e resolução de problemas.

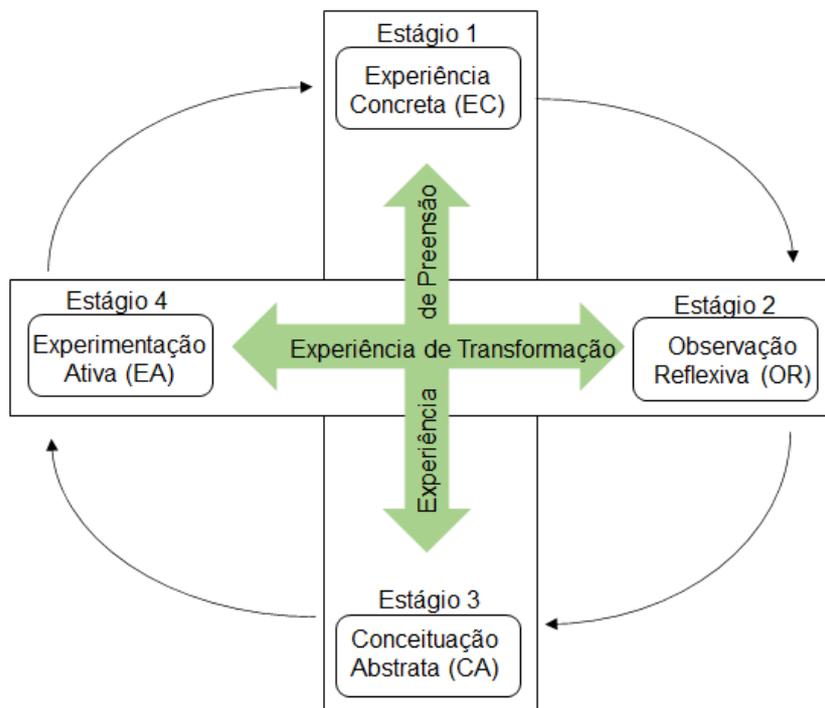
Embora o ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984) tenha uma ordem específica, segundo o autor, o processo de aprendizagem pode iniciar em qualquer fase do ciclo. Entretanto, Kolb (1984) alerta que, para maximizar a oportunidade de aprendizagem, o ideal seria que as quatro fases fossem contempladas. Mesmo que este não seja o caso, o aprendiz deve seguir a sequência proposta independente da fase em que iniciar o processo.

Jorge e Sutton (2017) e Morris (2019) interpretam o modelo de Kolb (1984) afirmando que a aprendizagem começa com uma experiência concreta (EC), onde o aprendiz deve ser capaz de se envolver totalmente e sem preconceitos em uma experiência de aprendizagem. Em seguida, ele realiza uma coleta de dados e observações reflexivas (OR) sobre essa experiência, sendo capaz de refletir e observar o que vivencia sob várias perspectivas. No estágio de conceituação abstrata (CA), o aprendiz faz generalizações, elabora conclusões e formula hipóteses sobre a experiência, sendo capaz de criar conceitos que integram suas observações. Já no estágio final, o aprendiz testa essas hipóteses e ideias por meio de experimentação ativa (EA) do que aprendeu em novas circunstâncias (JORGE; SUTTON, 2017), sendo capaz de usar essas aprendizagens para tomar decisões e resolver novos problemas (KOLB, 1984).

Para Joy e Kolb (2009), a aprendizagem experiencial é um ciclo de aprendizado onde o aprendiz passa por fases de experimentação, reflexão, pensamento e ação. Assim, as experiências concretas são observadas e geram reflexões as quais são assimiladas e conectadas em conceitos abstratos. A partir destes conceitos são projetadas novas implicações para ação que, quando testadas, criam experiências (JOY; KOLB, 2009).

Conforme Kolb (1984, p. 41), o modelo de aprendizagem experiencial é compreendido como "o processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação de compreensão e experiência transformadora". Ou seja, o conhecimento é resultado da combinação da experiência de apreensão e experiência de transformação. A experiência de apreensão advém da relação dos estágios de experiência concreta e conceitualização abstrata (KOLB, 1984). Já a experiência de transformação resulta da relação entre a experiência ativa e a observação reflexiva. O resultado notável do processo de aprendizagem advém da reflexão do aprendiz sobre a "experiência de apreensão" visto que, para transformar, o aprendiz precisa refletir sobre a experiência (HAMIDON, 2018). Em outras palavras, Joy e Kolb (2009) afirmam que o modelo pode ser compreendido como quatro modos relacionados de experiência. Primeiramente, são dois modos de experiência de "reter", estabelecidos por Kolb na experiência concreta e conceitualização abstrata e, posteriormente, dois modos de experiência de "transformar", estabelecidos por Kolb na observação reflexiva e experimentação ativa (JOY; KOLB, 2009). O Ciclo de aprendizagem de Kolb (1984) e as experiências de apreensão e transformação são apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Ciclo de aprendizagem de Kolb e experiência de apreensão e de transformação no ciclo de aprendizagem



Fonte: adaptado de Kolb (1984).

De forma geral, na teoria da aprendizagem experiencial o indivíduo aprende pela experiência. Para Kolb (1984), a experiência é central para o desenvolvimento do indivíduo e faz parte de um processo ininterrupto de aprendizagem ao longo da vida do indivíduo, onde as experiências prévias deste aprendiz e o contexto em que se encontra são considerados (PIMENTEL, 2007). Entretanto, não significa que qualquer experiência resulte em aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra, o indivíduo deve refletir sobre a experiência vivida, em um processo contínuo de ação e reflexão (PIMENTEL, 2007). Além disso, há a necessidade de se ter intencionalidade neste processo, caso contrário, a experiência pode promover a transformação em decorrência de uma “repetição” ou “impregnação” e não necessariamente uma aprendizagem (ANTONELLO, 2006).

Para Antonello (2006), a aprendizagem experiencial pode ser utilizada para o desenvolvimento de competências gerenciais, capacitando os gerentes frente às novas exigências de mercado. O que é coerente, uma vez que a teoria da aprendizagem experiencial consiste em uma abordagem sobre o desenvolvimento do adulto, em especial, do profissional. Além disso, sua concepção integrativa se aproxima das tendências contemporâneas que destacam o papel do pensamento

reflexivo para melhoria da qualificação profissional (PIMENTEL, 2007). Neste contexto, ainda, vale destacar o apontamento feito por Politis (2005) que, a partir de seus estudos, constatou que a aprendizagem experiencial representa um processo a ser utilizado para a geração e desenvolvimento de competências empreendedoras, capacitando os empreendedores a “lidar com as responsabilidades de um novo negócio” (POLITIS, 2005, p. 402).

No próximo capítulo, será apresentada a gamificação como uma estratégia de aprendizagem para o desenvolvimento de competências empreendedoras no contexto da indústria criativa, que pode estar atrelada à aprendizagem experiencial.

2.3 GAMIFICAÇÃO

Nesta seção, serão apresentados o conceito de gamificação, seus elementos, seus modelos de classificação, sua relação com a aprendizagem e os *frameworks* de *design* de gamificação para esse propósito.

2.3.1 Conceitos-chaves de gamificação

De acordo com o estudo de Shpakova, Dörfler e Macbryde (2017), muitas são as definições atribuídas à gamificação, a qual pode ser compreendida como: 1) o processo de usar o pensamento de jogo e a mecânica para envolver os usuários (ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011); 2) o uso de mecânica e técnicas de *design* de jogos em contextos de não jogo para provocar comportamentos, desenvolver habilidades ou envolver pessoas em inovação (BURKE, 2012); 3) o uso de elementos de jogos e técnicas de *design* de jogos em contexto de não jogo (WERBACH; HUNTER, 2012); 4) o processo de fazer atividades mais parecidas com o jogo (WERBACH; HUNTER, 2012); ou ainda, a mais popular das definições, 5) gamificação refere-se ao uso de elementos de *design* de jogos em contextos de não-jogo (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a). Vale destacar que o termo *design* se refere aqui ao desenho, ou seja, a forma com que o jogo deve ser (SCHELL, 2008). De acordo com Chapman e Rich (2018), a definição de Deterding, Dixon e Khaled (2011a) se destaca no contexto educacional, assim como a definição de Ahmed e Sutton (2017), que entendem que a gamificação é o processo

de utilização da teoria, elementos, estética e mecânica do *design* de jogos em uma experiência de aprendizagem.

Para fins deste estudo, será adotada a definição de Deterding, Dixon e Khaled (2011a) por entender que esta contempla as demais definições, não se restringe a determinada área de aplicação da gamificação e apresenta uma explicação clara dos quatro componentes que a constitui: (1) jogo, (2) elementos, (3) design e (4) contextos não relacionados ao jogo. Neste sentido, três pontos valem ser destacados.

Primeiramente, vale esclarecer que gamificação não é jogo. Para Juul (2013), os jogos têm seis principais características: 1) regras; 2) resultado variável e quantificável; 3) diferentes resultados recebem valores diferentes; 4) esforço do jogador para influenciar os resultados; 5) jogador apegado ao resultado, onde um jogador será o vencedor e "feliz" se um resultado positivo acontecer, ou perdedor e "infeliz" se um resultado negativo acontecer; e 6) consequências negociáveis, com relação aos efeitos na vida real. Deterding, Dixon e Khaled (2011a), compartilham a definição de Juul (2013), reiterando que nenhuma parte dessa definição por si só constitui um jogo, sendo necessária a articulação de todas as características.

Já para McGonigal (2011), os jogos compartilham quatro características que os definem: 1) meta, resultado específico que os jogadores vão trabalhar para alcançar e que proporciona um senso de objetivo; 2) regras, que impõem limitações em como os jogadores podem atingir a meta; 3) sistema de *feedback*, que sinaliza o quão perto os jogadores estão de alcançar a meta, fornecendo motivação para continuarem jogando; 4) participação voluntária, liberdade para entrar ou sair do jogo por vontade própria. De acordo com a autora, estas características são as que definem um jogo e que “todo o resto é um esforço para consolidar e fortalecer esses quatro elementos principais” (MACGONIGAL, 2011, p. 31). Assim, a autora esclarece que, por exemplo, uma narrativa envolvente torna a meta mais sedutora, uma métrica complexa de pontuação torna o sistema de *feedback* mais motivador e que conquistas e níveis multiplicam as oportunidades de os jogadores vivenciarem o sucesso.

Portanto, gamificação não significa transformar tarefas em jogos, em vez disso, a gamificação extrai dos jogos o como e o porquê os jogos motivam e engajam e aplica estes princípios em contexto de não jogo (DETERDING; DIXON;

KHALED, 2011a), com o objetivo de influenciar a motivação, capacidade, atitudes e desempenho (CHAPMAN; RICH, 2018).

Segundo esclarecimento necessário: gamificação não é sinônimo de jogos sérios. Segundo Yue Chow et al. (2019), os jogos sérios são comumente aceitos como jogos utilizados com foco na aprendizagem, aquisição de habilidades e treinamento e não para mero entretenimento. Para tanto, fazem uso de todos os atributos específicos de jogos, operando como um jogo de pleno direito (YUE CHOW et al., 2019), diferentemente da gamificação, que utiliza apenas alguns destes elementos (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a).

O terceiro ponto é que a gamificação está relacionada ao processo de *design*. Para Deterding, Dixon e Khaled (2011a), a gamificação refere-se a elementos de *design* e não a tecnologias ou práticas baseadas em jogos. O *design* de jogos é uma abordagem utilizada para fazer com que produtos ou serviços, que não sejam de jogos, se tornem mais agradáveis, motivadores e atraentes de usar (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a; DICHEV; DICHEVA, 2017). Para Landers (2014), o objetivo do *design* de jogos sérios e da gamificação, no contexto da educação, é melhorar os resultados do aprendizado. Entretanto, apesar de ambos compartilharem um conjunto comum de elementos de jogo, a forma com que estes elementos afetam o aprendizado é diferente. No caso dos jogos sérios, eles são tradicionalmente utilizados para afetar diretamente o aprendizado, ou seja, o conteúdo instrucional contido nos jogos sérios proporciona aprendizado. Contudo, mesmo que possam afetar a motivação ou o engajamento dos alunos, geralmente esse não é seu principal objetivo, e sim fornecer ao aluno conteúdo instrutivo (LANDERS, 2014). Já a gamificação não procura afetar diretamente o aprendizado, em vez disso, o seu objetivo é alterar um comportamento ou atitude do aluno (engajamento, por exemplo) que, por sua vez, afetará o aprendizado de alguma maneira (LANDERS, 2014). Assim, entende-se que o jogo está relacionado ao entretenimento, já os jogos sérios têm um propósito educacional. A gamificação, por sua vez, faz uso da lógica dos jogos para promover mudança de comportamento, podendo ser, inclusive, no contexto educacional, potencializando assim o aprendizado.

Assim, este estudo adotará a definição de gamificação proposta por Deterding, Dixon e Khaled (2011a), ou seja, a gamificação busca elementos e princípios dos jogos para gerar motivação e engajamento e os aplica em contexto

de não jogo (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a). Para melhor compreensão do tema, na próxima seção serão abordados os elementos de gamificação.

2.3.2 Elementos de gamificação

A gamificação, como já mencionada, refere-se ao uso de elementos de design de jogos em contexto de não-jogo (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a). Diversos são os elementos de jogos que podem ser empregados em sistemas gamificados, os quais, geralmente, são utilizados como recursos motivacionais para envolver e motivar os usuários a estabelecerem mudanças de comportamento (JOHNSON et al., 2016).

De acordo com Johnson et al. (2016), alguns dos recursos motivacionais empregados em sistemas gamificados são: 1) *feedback* de sucesso imediato ou de progresso contínuo e estabelecimento de metas, através do emprego de elementos de jogos como pontuações, emblemas, níveis, desafios e competições; 2) suporte de relacionamento, *feedback* social, reconhecimento e comparação por meio do uso de tabelas de classificação, equipes ou funções de comunicação; 3) suporte à autonomia por meio do emprego de avatares e ambientes que podem ser personalizados, possibilitando ao usuário escolher seus objetivos e atividades; e 4) narrativas, com o propósito de fornecer fundamentos emocionais e baseado em valores.

De forma complementar, Barata et al. (2017) afirmam que o emprego de cada elemento pode ser associado a um ou mais objetivos, como por exemplo: pontos e níveis de experiência, para transmitir *feedback* e progresso; desafios ou missões, para fornecer tarefas com objetivos claros, avaliar progresso e preparar os usuários para tarefas mais complexas; emblemas, artefatos colecionáveis utilizados para aumentar a motivação do usuário através do seu desejo de colecionar; e tabelas de classificação, para estimular a competitividade e incentivar o esforço contínuo para alcançar a classificação desejada.

Apesar da variedade de elementos testados nos estudos empíricos, os mais utilizados em sistemas gamificados são: pontos, emblemas e tabelas de classificação (HAMARI; KOIVISTO; SARSA, 2014; KLOCK et al., 2015; SEABORN; FELS, 2015; JOHNSON et al. 2016; BARATA et al., 2017; KOIVISTO; HAMARI, 2017; MAJURI; KOIVISTO; HAMARI, 2018). Esta recorrência pode ser evidenciada

em sistemas gamificados em geral (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011b; HAMARI; KOIVISTO; SARSA, 2014; JOHNSON et al., 2016; NACKE; DETERDING, 2017), como em sistemas gamificados no contexto educacional (BARATA et al., 2017; MAJURI; KOIVISTO; HAMARI, 2018) e em plataformas de *e-learning* (KLOCK et al., 2015).

No contexto educacional, Majuri, Koivisto e Hamari (2018) realizaram uma revisão de 128 pesquisas empíricas sobre o emprego da gamificação no domínio da educação e aprendizagem. Os autores identificaram os elementos de jogos utilizados em cada uma das pesquisas e os distribuíram em categorias de uso.

Foram identificadas cinco categorias: 1) orientação para realização e progressão, com a utilização de elementos como pontos, medalhas/emblemas, quadros de liderança e desafios; 2) orientação social, com o emprego de aspectos de cooperação, equipes, recursos de redes sociais, customização e personalização; 3) orientação para imersão, com o uso de avatar, identidade virtual, narrativa, *storytelling* e diálogos; 4) uso de elementos não digitais, como *check-ins*, recompensa financeira e rastreamento de movimento; e 5) usos diversos, como assistência, ajudantes virtuais, moeda virtual, lembretes e sanções (Quadro 5).

Quadro 5 - Elementos de jogos em sistemas gamificados no contexto educacional

Realização / progressão		Imersão	
Pontos, pontuação, XP	67	Avatar, personagem, identidade virtual	15
Desafios, quests, missões, tarefas, objetivos claros	53	Narrativa, narração, storytelling, diálogos, tema	13
Distintivos, conquistas, medalhas, troféus	47	Mundo virtual, mundo 3D, mundo dos jogos, simulação	9
Quadros de liderança, ranking	47	Recompensas no jogo	6
Níveis	35	Encenação	3
Quizz, perguntas	25	Elementos não digitais	
Progresso, barras de status, árvores de habilidades	19	Check-ins, dados de localização	8
Estatísticas de desempenho, feedback de desempenho	18	Mundo real / recompensa financeira	2
Temporizador, velocidade	13	Rastreamento de movimento	1
Dificuldade crescente	8	Objetos físicos como recursos do jogo	1
Social		Diversos	
Cooperação, equipes	31	Assistência, ajudantes virtuais	9
Recursos de redes sociais	14	Moeda virtual	7
Competição	12	Tentativas, saúde, pontos de saúde	6
Classificação por pares	10	Jogo completo (também jogos de tabuleiro), também sistemas de gamificação comercial não descrito	5
Customização, personalização	3	Dificuldade adaptativa	3
Multijogador	2	Rodadas de jogo	2
		Onboarding (ambiente seguro para praticar)	2
		Lembretes, sugestões, notificações, anotações	2
		Sanções	1

Fonte: Majuri, Koivisto e Hamari (2018)

Os elementos mais utilizados nos estudos analisados pelos autores foram: pontos, desafios, emblemas e quadros de classificação. Os elementos utilizados foram, em sua grande maioria, orientados para a conquista e progressão e, em um segundo momento, ao aspecto social. Os autores destacam que os elementos de jogos orientados à imersão têm sido significativamente menos frequentes no domínio da educação e aprendizagem.

Os estudos analisados utilizaram, em média, quatro elementos de jogos em seus sistemas gamificados, mas apenas sete deles examinaram os efeitos de um elemento de cada vez. Segundo Majuri, Koivisto e Hamari (2018), embora o emprego da gamificação nos estudos analisados tenham surtido efeitos positivos, é difícil estimar o efeito de cada elemento de jogos nos resultados. De acordo com Nacke e Deterding (2017), isolar elementos para testar hipóteses baseando-se em

teorias é um importante passo para as pesquisas de gamificação. Desta forma, seria possível verificar o impacto de determinado elemento na motivação, engajamento, aprendizagem ou outros aspectos que possam ser pesquisados em relação ao uso da gamificação.

Majuri, Koivisto e Hamari (2018) recomendam que: 1) pesquisas futuras enfatizem cada vez mais a variedade de possibilidades de implementação e de objetivos das soluções de gamificação; 2) explorem soluções educacionais divertidas e orientadas para a imersão e interação social; e 3) que atentem para os fatores contextuais das soluções e *design* dos sistemas gamificados.

Ainda no contexto educacional, Chapman e Rich (2018) investigaram até que ponto elementos específicos de jogos afetam a motivação percebida pelos alunos na aprendizagem. Foram analisados 15 elementos. Os quatro mais motivadores, de acordo com os estudantes, foram: pontos para atribuições, bônus e multas por vencimento de tarefas, flexibilidade de vencimento de tarefas e indicador de nota. Portanto, os elementos apontados como os mais motivadores são relacionados ao: 1) progresso do desempenho do estudante; 2) progresso de desempenho de colegas; e 3) *feedback* de desempenho. Este resultado se aproxima das conclusões de Majuri, Koivisto e Hamari (2018) em que os elementos mais utilizados, em sua grande maioria, são orientados às conquistas e progressão. Chapman e Rich (2018) ainda destacam que os elementos mais motivadores estão relacionados à autonomia, fornecimento de *feedback* de desempenho e competência do estudante.

Klock et al. (2015) analisaram dez diferentes sistemas gamificados de *e-learning* e identificaram quais elementos de jogos são comumente usados por estas plataformas de ensino. Os sistemas de *e-learning* avaliados foram: Khan Academy, PeerWise, QuizBox, BrainScape, Peer2Peer University, URI Online Judge, CodeSchool, Duolingo, Passei Direto e MeuTutor. Os resultados apontam para o uso frequente de pontos e emblemas (80% das plataformas), desafios (70%), níveis e personalização/avatar (60%) e tabelas de classificação (50%).

Esse recorrente uso de pontos, emblemas e quadros de classificação é apontado como uma das limitações dos estudos no campo da gamificação (KE, 2009; DETERDING; DIXON; KHALED, 2011b; MCGONIGAL, 2011; NACKE; DETERDING, 2017; RAPP, 2017) e visto com preocupação pelos pesquisadores, que afirmam que o escopo de elementos que estão sendo explorados é limitado

(SEABORN; FELS, 2015; NACKE; DETERDING, 2017), não oportunizando aos usuários terem uma experiência gamificada mais significativa (RAPP, 2017).

Segundo Robertson (2010), a forma com que a tríade PBL - *points, badges, and leaderboards* (pontos, emblemas e quadros de classificação) está sendo utilizada não caracteriza de maneira correta a gamificação. Segundo a autora, a palavra correta para denominar esta prática seria *pointsification*, ou seja, a mera implementação de elementos de jogos que não proporcionam uma experiência significativa aos usuários. Portanto, “o que estamos chamando de gamificação é o processo de pegar o que é menos essencial para os jogos e representá-lo como o núcleo da experiência” (ROBERTSON, 2010).

De acordo com Robertson (2010), quando a progressão do usuário em determinado jogo, ou sistema gamificado, se baseia apenas no acúmulo de pontos, e não nas expressões de escolhas e habilidades dos usuários, isso elimina ainda mais o senso de agência e competência que, segundo a autora, é crucial para os *inputs* emocional e neurológico que os usuários recebem dos jogos. De forma complementar, Bogost (2011), usou o termo *exploitationware* para o emprego recorrente da tríade PBL que, segundo o autor, confunde a real capacidade dos jogos, o “magnetismo” dos jogos, por compulsão simplista aplicada à incentivos extrínsecos.

Esta preocupação da gamificação ser transformada em *pointsification* também é compartilhada por Werbach e Hunter (2012). Os autores apontam que a gamificação não pode ser caracterizada pela limitada introdução de mecânicas de jogos que não proporcionem experiências significativas aos usuários, o que vem ao encontro das perspectivas de Deterding, Dixon e Khaled (2011b), McGonigal (2011), Nacke e Deterding (2017) e Rapp (2017).

Como alternativa à esta realidade, Rapp (2017) realiza sua pesquisa com objetivo de encontrar novos elementos significativos, no mundo dos videogames, que possam inspirar o *design* de sistemas gamificados. Buscando inspiração nos *Massively Multi Player Online Role-Playing Games* – MMOPGs¹, o autor realizou um estudo etnográfico do jogo *World of Warcraft* - WoW. Segundo o autor, a

¹ *Massively Multi Player Online Role-Playing Games* é um estilo de jogo que possibilita inserir milhares de jogadores em um único mundo online e interativo. Os jogadores encarnam um personagem e entram em uma aventura de luta pela sobrevivência em um mundo repleto de jogadores reais dos mais diversos países. O jogo mais popular deste estilo é o *World of Warcraft*. Fonte: www.tecmundo.com.br

escolha de análise por um jogo do tipo MMOPGs deve-se ao fato de: 1) envolverem profundamente seus jogadores, sendo útil para pesquisadores que procuram jogos capazes de inspirar o *design* de sistemas altamente envolventes; 2) pela variedade de tarefas que vão além das noções tradicionais de jogos, mesclando atividades "sérias" e "divertidas", podendo inspirar novas maneiras dos elementos de jogos apoiarem atividades não relacionadas ao lazer; e 3) devido a seu componente social, já que suportam um ampla gama de tipos de interações sociais, indo além dos componentes sociais elementares empregados nos sistemas gamificados atuais (PBL, por exemplo).

Ao analisar o WoW, o autor destaca aspectos empregados no jogo que tornam a proposta significativamente envolvente e as divide em seis categorias de análise: uso de avatar; recompensas; presença social; auto-organização; cooperação, amizade e competição, e liberdade e jornada.

Estes aspectos analisados por Rapp (2017) vêm ao encontro de Chapman e Rich (2018), que destacam que os elementos de jogos mais motivadores estão relacionados à autonomia, fornecimento de *feedback* de desempenho e competência do estudante, e de Robertson (2010), que afirma que, quando a progressão do usuário não se baseia nas suas expressões de escolhas e habilidades, isso implica na diminuição do senso de agência e competência dos participantes.

Por fim, Rapp (2017) apresenta recomendações gerais para o desenvolvimento de sistemas gamificados. As sugestões são focadas na participação social do usuário, novas formas de comunidades *online* e mudança de comportamento do usuário. São elas: 1) aprimorar as "imagens" digitais do usuário, para evocar memórias e provocar identificação e empatia; 2) estabelecer recompensas significativas e diversificadas, para contemplar a variedade de valores dos usuários que reflitam suas competências; 3) examinar estratégias de *design* mais abrangentes, para explorar a presença social dos usuários e aumentar sua participação e performance; 4) implementar estruturas sociais diversificadas, para satisfazer as diferentes necessidades e valores de diferentes usuários e promover diferentes tipos de interações sociais; 5) explorar cooperação e comparação entre grupos, para promover envolvimento de longo prazo; 6) não apoiar interesses conflitantes ao projetar competição, mas promover comparação intergrupos, reputação dentro do próprio grupo e fornecer metas a serem

alcançadas com a colaboração de outros grupos; e 7) superar o uso de elementos corriqueiros de sistemas gamificados a fim de promover sensação de liberdade, progressão e escolha.

Segundo Rapp (2017), estas recomendações têm por finalidade ir além do emprego de mecanismos que promovam recompensas extrínsecas as quais favorecem comportamentos mecânicos dos usuários (faça isso e receba algo em troca) e propor o uso de elementos significativos de jogos que promovam motivações intrínsecas, produzindo impulsos cognitivos, sociais e emocionais que acionem e apoiem o processos de mudança de comportamento.

De forma geral, os estudos empíricos apontam para o recorrente uso da tríade PBL em sistemas gamificados (DICHEVA; DICHEV, 2017). Apesar de comumente utilizados, as pesquisas sinalizam a necessidade de diversificação do uso destes elementos e emprego de outros que promovam experiências significativas para os usuários (MCGONIGAL, 2011; WERBACH; DETERDING; DIXON; KHALED, 2011b; HUNTER, 2012; NACKE; DETERDING, 2017; RAPP, 2017). Alguns estudos ainda revelam que, com o uso de pontos, emblemas e quadros de qualificação, a motivação dos usuários pode diminuir ou desaparecer quando as recompensas extrínsecas são removidas (DOMÍNGUEZ et al., 2013; HAMARI, 2013; RAPP, 2017). Assim, com o emprego de elementos diversificados que promovam uma experiência significativa ao usuário, é possível afastar a gamificação das concepções de *exploitationware* (BOGOT, 2011) e *pointsification* (ROBERTSON, 2010; WERBACH; HUNTER, 2012) e beneficiar-se do “poder” dos *games* não apenas em aplicações comerciais, mas também no desenvolvimento pessoal e transformação social (MCGONIGAL, 2011).

Considerando esta questão, o presente estudo propõe o uso de elementos de gamificação diferenciados, os quais possam oportunizar uma experiência gamificada mais significativa em processos de desenvolvimento de competências empreendedoras, transcendendo o emprego habitual da tríade PBL.

Neste sentido, entende-se que a perspectiva de uso de elementos de jogos apresentada por Rapp (2017) e Majuri, Koivisto e Hamari (2018), se aproximam das concepções de Robertson (2010), Bogost (2011), McGonigal (2011), Deterding, Dixon e Khaled (2011a; 2011b), Deterding et al. (2011c), Deterding (2015) e Werbach e Hunter (2012) e, portanto, serão consideradas neste estudo. Na próxima seção, será apresentada a classificação dos elementos de gamificação.

2.3.3 Classificação dos elementos de gamificação

Como mencionado, há uma variedade de elementos de *design* de jogos que a gamificação faz uso para provocar comportamentos, desenvolver habilidades e motivar os usuários a realizarem determinadas ações (BURKE, 2012). Alguns estudiosos dedicaram-se a analisar estes elementos e os classificar para fins de melhor entendimento.

Em seu estudo, Shpakova, Dörfler e Macbryde (2017) apresentam quatro autores que desenvolveram modelos relevantes de classificação de elementos de gamificação, são eles: Zicherman e Cunningham (2011); Deterding, Dixon e Khaled (2011b); Werbach e Hunter (2012); Blohm e Leimeister (2013). Destes, Zicherman e Cunningham (2011), e Werbach e Hunter (2012) são os mais citados na literatura.

Zicherman e Cunningham (2011), classificam os elementos em três níveis: Mecânica, Dinâmica e Estética (*Mechanics, Dynamics and Aesthetics*) - MDA. A proposta é baseada no modelo de *design* de jogos MDA de Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004). Entretanto, explora, comedido, a componente *estética* (SHPAKOVA; DÖRFLER; MACBRYDE, 2017).

Werbach e Hunter (2012) adotam a divisão em Mecânica, Dinâmica e Componentes – MDC, em seu modelo. A proposta também sofre influência do modelo MDA (HUNICKE; LEBLANC; ZUBEK, 2004). Entretanto, o que Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004) denominam de *estética*, Werbach e Hunter (2012) denominam componentes (SHPAKOVA; DÖRFLER; MACBRYDE, 2017).

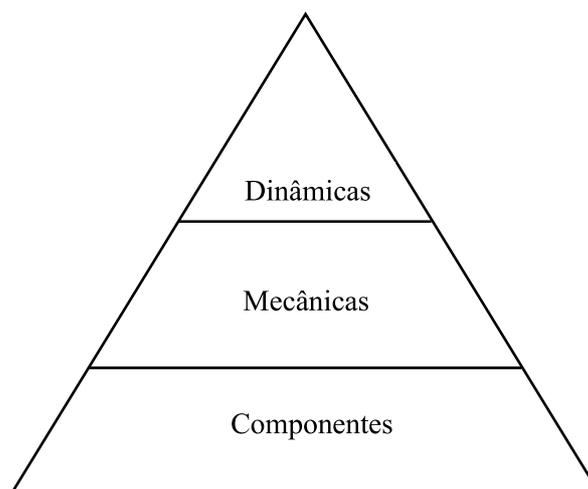
Já Deterding, Dixon e Khaled (2011b) propõe uma classificação em cinco níveis: padrão de *design* de interface, padrão de *design* e mecanismos, princípios de *design* e heurística, modelos de jogos e método de *design* de jogos. A proposta distancia-se, significativamente, das classificações sugeridas por Zicherman e Cunningham (2011), Werbach e Hunter (2012), e, portanto, de Hunicke, LeBlanc e Zubek (2004), ao apresentar dois níveis adicionais no seu *framework*. Outro aspecto que dificulta o entendimento da aplicabilidade deste modelo é que toda a estrutura MDA é incluída em um único componente denominado modelos de jogo (SHPAKOVA; DÖRFLER; MACBRYDE, 2017).

Por fim, Blohm e Leimeister (2013) classificam os elementos de gamificação em dois níveis: Mecânica e Dinâmica. É possível perceber que alguns elementos distribuídos pelos autores nestes dois níveis se sobrepõem aos elementos

apresentados nas categorizações anteriores (SHPAKOVA; DÖRFLER; MACBRYDE, 2017), o que não torna clara a categorização e sua aplicação em um sistema gamificado.

De acordo com Mora et al. (2017), o modelo 6D`s, proposto por Werbach e Hunter (2012), se estabeleceu como o *framework* de *design* de gamificação mais utilizado na literatura e, portanto, será adotado como base por este estudo. No modelo 6D`s, os autores classificaram os elementos em três categorias aplicáveis ao desenvolvimento de propostas gamificadas, são elas: Dinâmica, Mecânica e Componentes – MDC. Estes três níveis são organizados em ordem decrescente de abstração (Figura 2), onde cada mecânica pode ser vinculada a uma ou mais dinâmicas e cada componente pode ser vinculado a uma ou mais mecânicas e dinâmicas.

Figura 2 – Pirâmide de elementos da gamificação



Fonte: adaptado de Werbach e Hunter (2012).

As **dinâmicas** são o nível mais elevado de abstração do modelo MDC. São os aspectos gerais do sistema gamificado, mas que não fazem parte diretamente no sistema (WERBACH; HUNTER, 2012). As principais dinâmicas apontadas pelos autores são: Restrições - limitações ou trocas forçadas; Emoções - sentimentos despertados pelos jogos: curiosidade, competitividade, frustração, felicidade etc.; Narrativa - uma história consistente e contínua; Progressão - crescimento e desenvolvimento do jogador; e Relacionamentos - interações sociais entre jogadores que geram diferentes sentimentos, como camaradagem, *status* e altruísmo.

As **mecânicas** são os processos que impulsionam os jogadores à ação e geram seu envolvimento no sistema. Cada mecânica pode gerar uma ou mais dinâmicas estabelecidas no sistema gamificado. De acordo com os autores, um evento aleatório, como um prêmio que aparece sem aviso prévio por exemplo, pode tanto estimular o senso de diversão e curiosidade dos jogadores quanto atrair novos participantes ou manter envolvidos jogadores experientes (WERBACH; HUNTER, 2012).

Werbach e Hunter (2012) identificam dez importantes mecânicas capazes de movimentar um sistema gamificado, são eles: 1) Desafios - tarefas que exijam esforço para resolver; 2) Sorte - elementos que despertam sensação de aleatoriedade ou sorte nos jogadores; 3) Competição - um jogador ou grupo ganha e os outros perdem; 4) Cooperação – trabalho conjunto entre jogadores para alcançar um objetivo compartilhado; 5) *Feedback* - informação sobre o progresso do jogador; 6) Aquisição de recursos - obtenção de itens úteis ou colecionáveis; 7) Recompensas - benefícios por alguma ação ou conquista; 8) Transações - negociação diretamente entre jogadores ou através de intermediários; 9) Turnos - jogadas alternadas entre jogadores; e 10) Estado de vitória - quando um desafio é finalizado levando o jogador ou grupo à vitória.

Já os **componentes** são as formas mais específicas que a mecânica ou a dinâmica podem assumir (WERBACH; HUNTER, 2012). Assim como cada mecânica pode ser vinculada a uma ou mais dinâmicas, cada componente pode ser vinculado a uma ou mais mecânicas e dinâmicas. Segundo os autores, os pontos, emblemas e quadros de classificação são apenas alguns dos componentes possíveis, podendo estes não serem as melhores escolhas, dependendo do contexto em que o sistema gamificado será aplicado. Para tanto, sugerem uma revisão permanente na estrutura piramidal de elementos apresentada para que seja possível reconhecer a variedade de opções que podem ser utilizadas no processo de *design* de gamificação.

Os quinze principais componentes apresentados pelos autores, são: 1) Conquistas e realizações - quando objetivos são alcançados; 2) Avatares - personagem que representa o jogador no jogo; 3) Medalhas/*badges* - representação visual de conquistas; 4) *Boss fight* - desafio especialmente difícil, normalmente utilizado em mudanças de níveis do jogo; 5) Coleções - conjuntos de itens ou emblemas para acumular/coleccionar; 6) Combate - uma batalha que deve

acontecer, geralmente de curta duração; 7) Desbloqueio de conteúdo - aspectos disponíveis apenas quando os jogadores alcançam certos objetivos; 8) Doar - oportunidade de compartilhar recursos com outros participantes; 9) Quadro de liderança - *leaderboard* - *display* de sinalização do progresso e realizações dos jogadores; 10) Níveis - etapas definidas para progressão do jogador; 11) Pontos - representação numérica da progressão do jogador; 12) Missões - desafios estabelecidos com objetivos e recompensas; 13) Gráficos sociais - representação da rede social do jogador dentro do jogo; 14) Equipes - grupo de jogadores que trabalham juntos por um objetivo comum; e 15) Bens virtuais - ativos de jogo de valor percebido ou de valor real (dinheiro).

Esses diferentes tipos de elementos de jogos podem ser empregados em um sistema gamificado e existem distintas formas de combinar estes elementos. A seção seguinte foca no uso da gamificação em atividades de aprendizagem.

2.3.4 Uso da gamificação para a aprendizagem

Diversos estudos em diferentes contextos têm demonstrado a eficácia da gamificação para aumentar a motivação e o envolvimento de usuários em uma determinada atividade (HAMARI; KOIVISTO; SARSA, 2014; MORSCHEUSER et al., 2017). Isso deve-se à influência dos jogos nos domínios cognitivo, emocional e social dos jogadores, despertando nos indivíduos a vontade de se envolverem em tarefas repetitivas ou desafiadoras e experimentar falhas, apesar do risco (ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011; LARSON, 2019).

No campo da educação, a gamificação tem demonstrado forte presença (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a; SHPAKOVA; DÖRFLER; MACBRYDE, 2017; CHAPMAN; RICH, 2018), visto que as dificuldades de motivação e engajamento dos alunos são reconhecidas como um problema em diversos cenários educacionais (MORA et al., 2017). Assim, a gamificação surge como uma estratégia relevante para superar tais dificuldades (DOMÍNGUEZ et al., 2013) uma vez que possibilita que mesmo tarefas repetitivas ou desafiadoras se tornem mais atraentes (NACKE; DETERDING, 2017), além de poder fornecer *feedback* imediato, o que parece ser mais eficaz do que as estratégias tradicionais de aprendizagem (AHMED; SUTTON, 2017).

Hamari, Koivisto, Sarsa (2014) realizaram uma revisão sobre a eficácia de projetos gamificados e identificaram nove estudos referentes ao contexto da educação e aprendizagem. Todos eles apresentaram resultados positivos em termos de aumento de motivação e engajamento nas tarefas de aprendizagem e satisfação em realizá-las. Da mesma forma, Seaborn e Fels (2015) fornecem uma revisão multidisciplinar sobre o estado da arte das pesquisas empíricas de gamificação que utilizam sistemas baseados em computadores. Com relação aos estudos no contexto educacional, oito estudos identificados apresentam também resultados positivos quanto ao emprego da gamificação. De acordo com Ahmed e Sutton (2017), o emprego da gamificação no contexto educacional pode contribuir com o desenvolvimento dos indivíduos e equipes de diferentes formas, tais como: a melhora no desempenho, comprometimento e responsabilidade pelo aprendizado; aquisição de conhecimento; engajamento; desenvolvimento de pensamento criativo e voltado para a inovação. Além disso, os autores apontam que a gamificação em ambientes de educação e treinamento despertam paixão, rigor, organização, disciplina, resiliência e coragem.

Zainuddin et al. (2020) apresentam uma revisão sistemática sobre o impacto da gamificação na aprendizagem e em propostas instrucionais. Com base na revisão de 46 artigos empíricos, o estudo confirmou que o uso de elementos baseados em jogos pode aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos, melhorar o desempenho acadêmico, promover a interação, conexão social e desenvolvimento de habilidades de aprendizado autônomo. Quanto ao engajamento e motivação, estes estão positivamente correlacionados com o desempenho acadêmico. Segundo os autores, o papel do envolvimento no processo de ensino-aprendizagem leva ao comportamento positivo dos alunos, aprimora as habilidades de pensamento crítico e promove experiências de aprendizagem significativas.

No entanto, esses estudos sobre gamificação e aprendizagem não trazem, muitas vezes, uma definição clara e específica do que seja o engajamento.

Na literatura geral sobre engajamento na aprendizagem, Handelsman, Briggs, Sullivan e Towler (2005), indicam que muitos autores descreveram o engajamento como um fenômeno multidimensional. A maioria das definições inclui, pelo menos, componentes comportamentais e afetivos, por exemplo, envolvendo

esforço e persistência no processo de aprendizagem. Padrões de interação social (com colegas ou professores) também podem influenciar o engajamento.

Definido de forma diversa na literatura, o engajamento pode ser mais sucintamente conceituado como a conexão do aluno com a aprendizagem e com o ambiente de aprendizagem que incorpora aspectos comportamentais, emocionais e cognitivos (MARX; SIMONSEN; KITCHEL, 2016).

Handelsman et al. (2005) apontam múltiplas dimensões de engajamento em atividades de educação: engajamento de habilidades, engajamento de participação/interação, engajamento emocional e engajamento no desempenho. O engajamento de habilidades representa o engajamento do aluno por meio da prática de habilidades, como por exemplo, obter boas notas na aula e examinar as anotações entre as aulas para garantir que compreendeu o conteúdo didático (HANDELSMAN et al., 2005). O engajamento emocional representa o envolvimento emocional com a aprendizagem, como por exemplo aplicar o que aprendeu em um curso na sua realidade (na própria vida) e realmente desejar aprender o que está sendo proposto (HANDELSMAN et al., 2005). O engajamento de participação/interação representa o engajamento do aluno por meio da participação em aula e interações com instrutores e outros alunos, como por exemplo, perguntar ao instrutor quando não entende algo, divertir-se na aula e ajudar os colegas (HANDELSMAN et al., 2005). Por fim, engajamento no desempenho representa o engajamento do aluno através dos níveis de desempenho na atividade de aprendizagem, como por exemplo, estar confiante de que pode aprender e obter um bom desempenho nas avaliações.

Embora desenvolvido no contexto de educação formal, sem relação com a gamificação especificamente, o estudo de Handelsman et al. (2005) será considerado como base para exame da questão do engajamento gerado pela gamificação, dada a precisão de suas definições e fornecimento de escalas para mensuração do engajamento.

Huang e Hew (2018) exploram se a gamificação poderia ser uma estratégia para motivar a participação dos alunos em atividades fora da sala de aula sem perder a qualidade do trabalho. Foram realizados dois experimentos e os resultados apontaram que os alunos concluíram significativamente mais atividades pré e pós-aula e que os trabalhos produzidos foram de melhor qualidade do que a classe controle. Nesta concepção, a aprendizagem concentra-se na capacidade de

estimular ou reprimir comportamentos, desejáveis ou indesejáveis. Assim, o indivíduo aprende por meio da relação entre estímulo e resposta. Segundo Bíró (2014), nesta abordagem, o ensino centra-se no ambiente e no comportamento dos alunos e o caminho de aprendizagem é guiado pelo professor que tem uma atitude ativa e o aluno um comportamento reativo.

Entretanto, embora a gamificação na educação ainda seja um fenômeno crescente, o estudo de Dicheva e Dichev (2017) revela que: a) ainda existem evidências insuficientes para apoiar os benefícios a longo prazo da gamificação em contextos educacionais; b) a prática de gamificar o aprendizado melhorou mais rapidamente do que a compreensão dos pesquisadores sobre seus mecanismos e métodos; e c) o conhecimento sobre como gamificar uma atividade de acordo com as especificidades do contexto educacional ainda é limitado. Segundo os autores, isso não significa que a implementação da gamificação em um contexto educacional não tenha sucesso. Apenas afirmam que os benefícios educacionais da gamificação ainda não foram confirmados cientificamente e que, para tanto, são necessários mais estudos empíricos em contextos educacionais diferenciados e um contínuo aprofundamento teórico que embase sua eficácia.

A partir da revisão da literatura, foi possível identificar que diversas abordagens teóricas de aprendizagem podem ser consideradas em estudos que tratam do uso da gamificação, conforme demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Síntese das teorias de aprendizagem associadas à gamificação

Abordagem Teórica	Definição	Autores-chaves da abordagem	Exemplos de aplicação em estudos de gamificação
Aprendizagem sociocultural	O desenvolvimento do indivíduo e a aquisição de conhecimentos é resultado da interação do sujeito com o meio, através de um processo sócio-histórico construído coletivamente e mediado pela cultura.	Vygotsky (1988)	Plass, Homer e Kinzer (2015); Su e Cheng (2015)
Conectivismo	Conhecimento se constrói através de uma rede de conexões, sendo a aprendizagem a capacidade de construir conhecimento em conexão.	Siemens (2004)	Redondo Duarte et al. (2017)
Aprendizagem social cognitiva	Aprendizagem é resultado da interação entre a mente do aprendiz e o ambiente ao seu redor, onde o	Bandura e Cervone (1986)	Bul et al. (2015); Razmerita et al. (2019)

	aprendizado é bidirecional onde o aprendiz aprende com o meio e o meio aprende e se modifica a partir das ações do aprendiz.		
Aprendizagem experiencial	A aprendizagem se encontra na experiência, onde a apropriação do saber advindo desta experiência vivida requer um processo contínuo de ação e reflexão.	Kolb (1984)	Nielsen-Englyst (2003); Kiili (2005); Kark (2011); Jorge e Sutton (2017); Paravizo et al. (2018)*
Construtivismo	O conhecimento não é algo terminado, mas se constitui pela interação do indivíduo com o meio físico e social, com o simbolismo humano, com o mundo das relações e pela ação.	Bandura e Cervone (1986); Piaget (1964); Vygotsky (1988); Wallon (1941)	Landers e Armstrong (2015)
Behaviorista	O indivíduo aprende por meio da relação entre estímulo e resposta	Skinner (1953, 1989)	Moreira (1999)

(*) Esses artigos utilizam a aprendizagem experiencial relacionada a jogos e jogos sérios. O de Paravizo et al. (2018) é o único que aborda especificamente a gamificação

Fonte: elaborado pela autora

Com relação ao emprego da gamificação na aprendizagem formal, contactou-se uma predominância do uso da abordagem sociocultural nos estudos encontrados. As pesquisas referem-se ao estudo dos elementos do *design* de jogos que facilitam a aprendizagem (PLASS; HOMER; KINZER, 2015) e a influência da gamificação na aprendizagem de alunos no ensino fundamental (SU; CHENG, 2015).

Na perspectiva dos estudos que se dedicam especificamente ao uso da gamificação e jogos para a aprendizagem profissional, pode-se perceber uma preponderância pela recomendação do uso da teoria da aprendizagem experiencial (NIELSEN-ENGLYST, 2003; KIILI; 2005; KARK, 2011; JORGE; SUTTON, 2017; PARAVIZO et al., 2018). Por isto, a seção a seguir explora os estudos que abordam, conjuntamente, a abordagem experiencial e a gamificação, nesse contexto.

2.3.5 Aprendizagem Experiencial, jogos e gamificação

Nesta seção, serão abordados estudos que utilizam especificamente a abordagem experiencial e a relacionam com a gamificação e jogos em propostas de desenvolvimento profissional, onde destacam-se os trabalhos de Nielsen-Englyst (2003), Kiili (2005), Kolb e Kolb (2010), Kark (2011), Jorge e Sutton (2017) e Paravizo et al. (2018).

Nielsen-Englyst (2003) apresenta algumas reflexões sobre a utilização de um jogo de simulação em uma empresa industrial, baseado no ciclo de aprendizagem de Kolb (1984). O objetivo do jogo era fazer com que os participantes sugerissem novos procedimentos de planejamento, criassem um consenso sobre a utilidade destes procedimentos e fizessem recomendações sobre como deveria ocorrer um ciclo completo de recebimento de pedido de um produto até a entrega ao cliente. Os resultados do estudo sugerem que, em jogos que exijam soluções imaginativas dos participantes, a aprendizagem deve ser complementada com uma ou mais fases de criatividade primária, alimentando o estágio de conceitualização abstrata do ciclo de aprendizagem experiencial, ou seja, é recomendável alimentar o ciclo com informações extras que possam contribuir com a busca de soluções criativas.

Kiili (2005) apresenta um modelo de jogo experiencial baseado na teoria da aprendizagem experiencial, teoria do fluxo e *design* de jogos. O principal objetivo foi vincular a jogabilidade com a aprendizagem experiencial, a fim de facilitar a experiência de fluxo. O modelo enfatiza a importância de fornecer ao jogador *feedback* imediato, objetivos claros, desafios que correspondam ao seu nível de habilidade e destacam a importância de criação de um enredo/narrativa envolvente. O autor aponta que o uso de histórias é uma parte fundamental do *design* de jogos, uma vez que elas geralmente integram os desafios à uma tarefa maior. Sinaliza ainda que o desafio no processo de *design* de jogos educacionais é desenvolver um jogo que apoie o pensamento reflexivo no mundo privado e que faça o jogador se empenhar em testar diferentes tipos de soluções, a fim de ampliar o conhecimento sobre o assunto tratado na proposta. Contudo, Kiili (2005) destaca que o modelo funciona apenas como um elo entre a teoria educacional e o *design* de jogos, e não fornece os meios para um projeto completo de *design* de jogos.

Em um estudo de Kolb e Kolb (2010), os autores apresentam a importância do lúdico no processo de aprendizagem e propõe uma estrutura de aprendizagem experiencial para compreender como o brincar pode criar um espaço de aprendizagem lúdico único, que pode conduzir à aprendizagem profunda. Segundo os autores, o ato de brincar tem sido central para a prática da aprendizagem experiencial, seja por meio de jogos, dramatizações ou treinamento.

Kolb e Kolb (2010) sugerem que um espaço lúdico de aprendizagem “possibilita que os indivíduos se tornem intrinsecamente motivados para definir por si próprios o que aprender, como lidar com a mudança e, em última instância, reinventarem-se na segurança do espaço” (KOLB; KOLB, 2010, p. 27), e ainda permite estimular o aluno a se envolver no ciclo de aprendizagem e nos quatro modos do ciclo.

Assim, os autores sugerem que a brincadeira exemplifica uma das formas mais elevadas de aprendizagem experiencial de três maneiras fundamentais: (1) incentiva os alunos a assumir o controle de sua própria aprendizagem com base em seus próprios padrões de excelência, criando suas próprias regras de jogo e conduta; (2) um valor igual é atribuído ao processo e ao resultado da aprendizagem, ou seja, O resultado adquire significado apenas se igual atenção for dada à experiência e ao processo de jogo; e (3) a natureza recursiva da atividade lúdica dá continuidade para que a experiência do indivíduo amadureça e se aprofunde, momento a momento e fase a fase.

Utilizando os apontamentos feitos por Kolb e Kolb (2010), Kark (2011) explora o papel do jogo nos processos de desenvolvimento de liderança e desenvolve uma estrutura conceitual sugerindo que o brincar pode contribuir para diferentes componentes destes processos. Segundo Kark (2011), o jogo e a diversão podem ser uma grande força para ajudar as equipes a superar os bloqueios de aprendizagem e criatividade em grupo. Três aspectos são destacados pelo autor. Primeiro, ao jogar, é provável que um grupo entre em estado de fluxo, ficando envolvido em uma atividade. O estado de fluxo se caracteriza pela atenção intensa em uma atividade, onde a pessoa fica envolvida a ponto de desconsiderar o seu entorno (CSIKSZENTMIHALYI, 1990). Assim, despertando seu foco de atenção na brincadeira e intensa concentração na atividade, os indivíduos provavelmente não se preocuparão com o fracasso ou com o que os outros possam pensar deles. Em segundo lugar, brincar em grupo pode contribuir com a interação

entre os participantes, resultando em foco na tarefa, superação do silêncio dos membros e desconsideração das possíveis diferenças de poder entre os membros. Terceiro, o divertir-se em um contexto de grupo envolve atração e interação com os outros, permitindo um melhor compartilhamento de conhecimento. Apesar do foco do autor ser em atividades coletivas com foco no desenvolvimento da liderança, seus argumentos, quanto ao ato de divertir-se, contribuem com propostas que venham a considerar a abordagem experiencial, no desenvolvimento de outras competências, em um contexto de aprendizagem profissional.

Assim como Kark (2011), que aponta os efeitos do divertir-se em grupo na interação dos indivíduos, Jorge e Sutton (2017) destacam que ambientes de aprendizagem baseados em jogos, além de criarem experiências interativas, podem envolver ativamente os jogadores no processo de aprendizagem, oportunizando uma aprendizagem experiencial. Segundo os autores, a lógica dos jogos permite que o usuário experiencie falhas, aprenda lições, tome decisões, aja, vivencie as consequências de suas ações, alcance objetivos e usufrua de *feedbacks*, como, segundo eles, proposto na teoria da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984; KOLB; KOLB, 2005). Jorge e Sutton (2017) propõe um modelo preliminar para a avaliação quantitativa e qualitativa de jogos sérios e simulações associadas à aprendizagem baseada em jogos (GBL – *Game Based Learning*) corporativas e universitárias. No entanto, os autores não desenvolvem, de fato, uma proposta de emprego da abordagem experiencial, apenas a consideram no seu modelo de avaliação de jogos sérios e simulações associadas à aprendizagem baseada em jogos, por entenderem a importância desta abordagem em propostas de jogos sérios e simulações associadas à aprendizagem baseada em jogos em contexto corporativo. Eles também não testaram empiricamente a sua proposta.

Paravizo et al. (2018) exploram o uso da gamificação para apoiar a educação em manufatura da indústria 4.0, permitindo inovação e sustentabilidade, e propõe um *framework* conceitual para o desenvolvimento de aplicações gamificadas no campo da indústria 4.0. Por tratarem da aprendizagem no contexto profissional, eles destacam que a natureza reflexiva da aprendizagem prática permite que os profissionais possam desenvolver suas próprias habilidades por meio da reflexão sobre suas práticas e destacam o uso da gamificação que também visa desenvolver um processo de aprendizagem por meio de uma lógica mais experiencial. Contudo, também não testam empiricamente a abordagem proposta.

A partir destes estudos, pode-se perceber: uma relação entre a abordagem experiencial e a lógica dos jogos, como apontado por Jorge e Sutton (2017), uma vez que os jogos permitem o usuário agir, receber *feedbacks* e viver as consequências das suas escolhas. Fica também evidente uma proximidade da abordagem experiencial com a gamificação que, segundo Paraviso et al. (2018), também visa desenvolver um processo de aprendizagem por meio de uma lógica mais experiencial;

Destaca-se o aspecto da diversão e da ludicidade e seu impacto no envolvimento dos participantes em propostas de aprendizagem (KARK, 2011), e sua influência positiva na aprendizagem (KOLB; KOLB, 2010). Contudo, apenas um dos estudos de fato aplicou a lógica da aprendizagem experiencial (NIELSEN-ENGLYST, 2003) em um jogo de simulação, o qual não apresentou os resultados esperados, o que pode ter sido consequência da perda de motivação dos participantes durante o processo, como mencionado pela própria autora. Quanto ao modelo de jogo experiencial proposto (KIILLI, 2005), esse relaciona a teoria da aprendizagem experiencial e a teoria do fluxo, e, apesar de considerar os aspectos de *design* de jogos, não apresenta meios para um projeto completo de *design* de jogos.

Assim, a aprendizagem experiencial se apresenta como uma possibilidade adequada para o desenvolvimento de competências empreendedoras (POLITIS, 2005; ANTONELLO, 2006; PIMENTEL, 2007; ZAMPIER; TAKAHASHI, 2011) e parece apresentar aderência com o uso da gamificação (JORGE; SUTTON, 2017), visto que esta abordagem proporciona ao usuário uma experiência recursiva de agir, falhar, identificar lições aprendidas (por meio dos *feedbacks*) e voltar a agir, como na lógica dos jogos (JORGE; SUTTON, 2017; PARAVISO et al., 2018). Além disso, a gamificação ainda pode fazer uso dos aspectos diversão e ludicidade, os quais são apontados por Kolb e Kolb (2010) como um meio profícuo de oportunizar uma aprendizagem profunda.

Desta forma, conclui-se que a aprendizagem experiencial, como base para o uso de gamificação para aprendizagem e desenvolvimento de competências empreendedoras, se mostra uma escolha coerente, de acordo com estudos similares prévios.

Contudo, para que uma proposta de aprendizagem experiencial gamificada seja apresentada, é necessário compreender como estruturá-la. Assim, na próxima seção, serão discutidos os *frameworks* de *design* de gamificação.

2.3.6 Frameworks de design de gamificação

De acordo com Schell (2008, p. 24), “*design* de jogo é o ato de decidir o que um jogo deve ser”. Essa decisão implica na necessidade de se fazer escolhas, tais como: regras do jogo, aparência, tempo, ritmo, assunção de riscos, recompensas, punições e as demais experiências que o jogador terá durante um jogo. Segundo Deterding, Dixon e Khaled (2011a), o design de jogos é uma abordagem utilizada para fazer com que produtos ou serviços, que não sejam de jogos, se tornem mais agradáveis, motivadores e atraentes de usar.

Apesar destes aspectos também serem considerados na criação de experiências gamificadas (ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011), Marczewski (2014) diferencia *design* de jogos e *design* de gamificação baseando-se em quatro questões: 1) propósito da proposta; 2) meios utilizados; 3) uso de métricas; e 4) medida de sucesso (Quadro 7). Segundo o autor, os *designers* de jogos têm o propósito de fazer algo que as pessoas gostem e se divirtam. Para isso, são utilizados mecânicas e temas para tornar o jogo mais agradável. No *design* de jogos, as métricas nem sempre são o principal foco e o sucesso do jogo é medido pela quantidade de pessoas que gostarem da proposta (MARCZEWSKI, 2014).

Já na gamificação, o propósito é alcançar um objetivo específico, como, por exemplo, o envolvimento de funcionários ou aprendiz e aumento de vendas de um produto. Para isso são adicionados alguns elementos de jogos que ajudarão a direcionar o usuário para o objetivo da proposta. Na gamificação, as métricas são de fundamental importância, pois são elas que vão garantir a eficácia da proposta. O sucesso da gamificação é medido de acordo com a quantidade de usuários que atingirem o objetivo específico estabelecido (MARCZEWSKI, 2014).

Quadro 7 - *Design* de jogos vs. *Design* de gamificação

	Design de Games		Design de Gamificação
Propósito	Fazer algo que as pessoas gostem e se divirtam		Alcançar um objetivo específico

Meios utilizados	Mecânica e temas de jogos		Alguns elementos de jogos
Uso de métricas	Não são o principal foco do jogo		De fundamental importância
Medida de sucesso	Medido pela quantidade de pessoas que gostarem do jogo		Medido pela quantidade de pessoas que atingem o objetivo específico estabelecido

Fonte: baseado em Marczewski (2014)

Mora et al. (2017) realizaram uma revisão dos principais *frameworks* de *design* de gamificação discutidos na literatura. Dois modelos se destacam como base para o desenvolvimento dos *frameworks* identificados por Mora et al. (2017), são eles: o modelo de *design* de jogos MDA - Mecânica, Dinâmica e Estética (HUNICKE; LEBLANC; ZUBEK, 2004) e o *framework* de *design* de gamificação denominado 6D's (WERBACH; HUNTER, 2012), selecionado para esta pesquisa, o qual será complementado com a consideração do *framework* proposto por Morschheuser et al. (2017), conforme será detalhado a seguir.

O *framework* de *design* de gamificação, denominado 6D's (WERBACH; HUNTER, 2012), propõe seis passos para o desenvolvimento de sistemas gamificados, sendo eles:

- 1) Definir os objetivos do negócio (*Define business objectives*)
- 2) Delinear o comportamento alvo (*Delineate target behaviors*)
- 3) Descrever os jogadores (*Describe your players*)
- 4) Desenvolver ciclos de atividade (*Devise activity cycles*)
- 5) Verificar a diversão (*Don't forget the fun!*)
- 6) Implantar as ferramentas adequadas (*Deploy the appropriate tools*)

Passo 1: Definir os objetivos

Nesta fase, é necessário estabelecer o objetivo do sistema gamificado, como por exemplo, aumentar retenção e fidelização de clientes, melhorar a produtividade dos funcionários ou a aprendizagem de alunos. Caso este primeiro passo não estiver bem estabelecido, a proposta de gamificação provavelmente falhará (WERBACH; HUNTER, 2012).

Para tanto, o primeiro passo é fazer uma lista dos potenciais objetivos, os quais devem ser precisos e, posteriormente, os classificar por ordem de importância.

Os objetivos devem ser revisitados durante os demais cinco passos do desenvolvimento de sistemas gamificados para que o foco do sistema não se perca. Neste momento, é necessário atentar para que os objetivos não se confundam com os meios utilizados para tal fim. Por exemplo, fazer com que os usuários acumulem pontos ou emblemas não é uma razão para implementar um sistema gamificado, apenas fazem parte do processo para ajudar a atingir um determinado objetivo (WERBACH; HUNTER, 2012). Por fim, estes objetivos devem ser justificados, ou seja, explicar qual seus benefícios para o usuário.

Passo 2: Delinear o comportamento alvo

O segundo passo é estabelecer quais comportamentos são esperados dos usuários e como estes serão medidos. O comportamento a ser buscado deve ser concreto e promover o objetivo estabelecido, mesmo que indiretamente, por exemplo, se inscrever em um site, postar comentários nas redes sociais, se exercitar 30 minutos por dia ou compartilhar informações sobre um serviço nas redes sociais (WERBACH; HUNTER, 2012). Os autores recomendam que sejam estabelecidos vários comportamentos possíveis para que o usuário tenha uma gama de opções e atividades que possam corresponder às suas preferências. Após estabelecer os comportamentos desejados, é necessário estabelecer as métricas de mensuração. As métricas são o meio de traduzir o comportamento dos usuários em resultados quantitativos e sua seleção vai depender do contexto em que a gamificação será aplicada.

Passo 3: Descrever os jogadores

Conhecer as pessoas para quem o sistema será desenvolvido é de fundamental importância para tomada de decisão em relação aos elementos de *design* de jogos que deverão ser empregados no sistema. Portanto, é importante entender o que motiva e o que desmotiva os usuários alvo do sistema. Em função da variedade de usuários que podem fazer uso do sistema, Werbach e Hunter (2012) recomendam segmentá-los em subgrupos para melhor entender e atender suas especificidades. A sugestão dos autores é a utilização do modelo de tipos de jogadores desenvolvido por Bartle (1996), que categoriza os jogadores em quatro perfis: conquistadores (gostam da corrida para subir de nível ou ganhar um distintivo), exploradores (querem encontrar novos conteúdos), socializadores

(querem se envolver com amigos) e predadores (querem impor sua vontade aos outros, geralmente vencendo-os). Desta forma, um sistema que disponibilizar atividades e interações que atendam a estes diferentes tipos, terá maiores chances de sucesso (WERBACH; HUNTER, 2012).

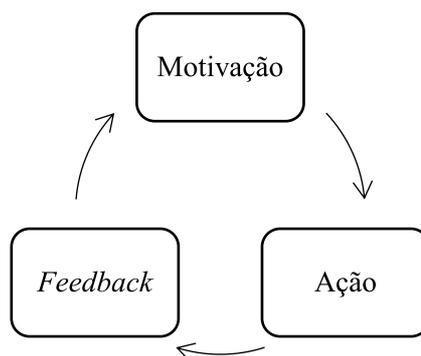
Por fim, é necessário considerar o ciclo de vida do jogador. Quando começam a fazer uso do sistema, os usuários são considerados iniciantes, podendo progredir para um nível intermediário e então avançado (*expert*). Em cada fase, as demandas serão diferentes. Os usuários iniciantes necessitarão de mecanismos de reforço, os que estiverem no nível intermediário precisarão de novidades para manterem-se engajados e os *experts* demandarão novos desafios com níveis de dificuldades mais elevados, mas que não os impeçam de completar os desafios (WERBACH; HUNTER, 2012).

Passo 4: Desenvolver ciclos de atividade

Os jogos não são lineares e, portanto, a forma mais eficaz de modelar as ações em um sistema gamificado é por meio de ciclos de atividades (WERBACH; HUNTER, 2012). Assim, algumas ações do usuário irão promover atividades que desencadearão outras ações do usuário e assim por diante. Existem dois tipos de ciclo de atividades: *loops* de engajamento e degraus de progressão (WERBACH; HUNTER, 2012).

Os *loops* de engajamento descrevem, no nível micro, o que o usuário faz, por que faz e o que o sistema faz em resposta. As ações dos usuários resultam em *feedbacks* que o sistema responde em forma de pontos e níveis, por exemplo. Esse *feedback* motiva o usuário a realizar novas ações que, resultam em novos *feedbacks* que o sistema responde de alguma maneira, e assim por diante (Figura 3).

Figura 3 - *Loops* de engajamento em sistemas gamificados

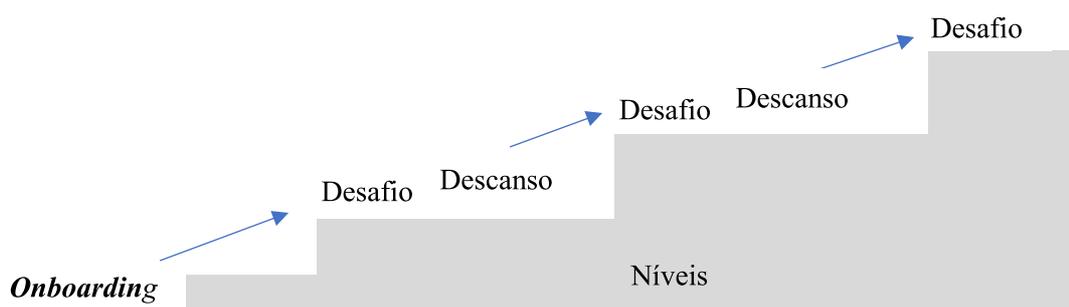


Fonte: Werbach e Hunter (2012).

O *loop* de engajamento é o processo básico do sistema de gamificação. Entretanto, não retrata a forma com que os usuários avançam no sistema. Assim, surgem os degraus de progressão (WERBACH; HUNTER, 2012).

Os degraus de progressão fornecem uma perspectiva macro da jornada do usuário, ou seja, refletem seu avanço no sistema. Esses avanços podem ser representados, por exemplo, por níveis. Segundo os autores, o primeiro degrau (*onboarding*), deve ser simples e conduzir o usuário para dentro do sistema. Posteriormente, a dificuldade deve aumentar progressivamente e com intervalos de desafios (*boss fight*) e descanso (Figura 4).

Figura 4 - Degráus de progressão em sistemas gamificados



Fonte: Werbach e Hunter (2012).

É recomendado não negligenciar a aleatoriedade, inserindo momentos de surpresa que podem causar a ideia de sorte dentro do sistema. De acordo com Werbach e Hunter (2012), estudos apontam que o cérebro humano prefere, por menor que seja, uma chance aleatória de conquistar uma grande recompensa do que a certeza de conquistar uma recompensa mediana.

Passo 5: Verificar a diversão

É fácil perder de vista o aspecto da diversão quando é necessário escolher os elementos de design de jogos a serem empregados no sistema, as metas, regras e as motivação que devem ser atendidas. Entretanto, os usuários que percebem que o sistema é divertido, provavelmente voltarão a interagir com ele (WERBACH; HUNTER, 2012) e, portanto, é um importante aspecto que não deve ser desconsiderado.

Da mesma maneira que os tipos de jogadores definidos por Bartle (1996) podem auxiliar na fase de descrição dos usuários do sistema, Werbach e Hunter (2012) sugerem a utilização das quatro dimensões de diversão desenvolvidas por Lazzaro (2004), uma *designer* de jogos especialista em aspectos emocionais dos jogos. São elas: 1) diversão difícil, que pode ser um desafio ou enigma que são divertidos pelo prazer de superá-los; 2) diversão fácil, que é divertidamente casual e que não sobrecarrega o jogador; 3) estados alterados, denominada diversão experimental por Werbach e Hunter (2012), que se refere ao divertimento de testar novas personas e experiências; e 4) fator pessoas, que se refere ao divertimento social, o qual depende de interações com pessoas, mesmo que em situações de competição.

A escolha do tipo de diversão a ser empregada em um sistema vai depender do contexto em que o sistema será aplicado. A diversão não é um aspecto fácil de prever e uma das melhores maneiras de verificar sua eficácia é testando e refinando o sistema gamificado por meio de um rigoroso processo de *design* (WERBACH; HUNTER, 2012).

Passo 6: Implantar as ferramentas adequadas

O último passo é realizar a implementação do sistema gamificado, inserindo os elementos de *design* de jogos. A seleção destes elementos deve basear-se no objetivo do sistema gamificado, em quem são os usuários e nos ciclos de atividades estabelecidos (WERBACH; HUNTER, 2012). Segundo os autores, diversas podem ser as combinações de mecânica, dinâmica e componentes. Portanto, são necessárias análises constantes dos resultados advindos das ações dos usuários no sistema para que seja possível realizar os ajustes que se mostrarem necessários.

O Quadro 8 apresenta os passos para implementação do *framework* 6D's, indicando seus objetivos e observações para implementação.

Quadro 8 - Passos para implementação do *Framework* de *design* de gamificação 6D's

Passos	Objetivo	Observações para implementação
1- Definir os objetivos	Estabelecer os objetivos do sistema gamificado	Listar objetivos, classificar os objetivos, excluir dinâmicas e justificar os objetivos.
2- Delinear o comportamento alvo	Estipular o que o usuário deverá fazer (ações) no sistema	Estabelecer as ações do usuário no sistema e as métricas para mensuração destas atividades.
3- Descrever os jogadores	Descrever os usuários que farão uso do sistema	Categorizar os jogadores por tipos (Bartle, 1996) e considerar o ciclo de vida dos jogadores para posterior seleção de elementos de <i>design</i> de jogos a serem utilizados.
4- Desenvolver ciclos de atividade	Estabelecer as atividades dos usuários e suas ações subsequentes dentro do sistema.	Dois tipos de ciclo de atividades que devem ser considerados: <i>loops</i> de engajamento e degraus de progressão.
5- Verificar a diversão	Criar mecanismos para que o sistema seja divertido.	Considerar os tipos de diversão estabelecidos por Lazzaro (2004)
6- Implantar as ferramentas adequadas	Selecionar e implementar elementos de jogos no sistema.	A seleção e implementação dos elementos deve basear-se no objetivo do sistema gamificado, em quem são os usuários e nos ciclos de atividades estabelecidos.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Werbach e Hunter (2012).

Morschheuser et al. (2017) também propõem um método para elaboração de sistemas gamificados a partir de um estudo sistemático da literatura e de entrevistas com 25 especialistas em gamificação. Dos 45 trabalhos analisados, os autores identificaram 17 métodos de *design* de gamificação, que serviram de base para a elaboração de sua proposta.

Apesar do estudo apresentar similaridades com o *framework* de *design* de gamificação 6D's de Werbach e Hunter (2012), é possível identificar orientações pertinentes à implementação de sistemas gamificados. Desta forma, o estudo de Morschheuser et al. (2017) será adotado de maneira complementar à proposta de Werbach e Hunter (2012) para o desenvolvimento do sistema gamificado deste estudo.

Quatro aspectos justificam a adoção das orientações de Morschheuser et al. (2017): 1) por considerarem a gamificação de maneira holística e não a simples

implementação de elementos de jogos, como pontos, emblemas e tabelas de classificação, visto que a utilização destes elementos não necessariamente promovem desafios envolventes e motivam comportamentos direcionados à metas; 2) por combinarem a academia e a prática na elaboração do método, considerando estudos acadêmicos e a perspectiva de profissionais especialistas em gamificação (prática); 3) por apresentarem o modelo em etapas sequenciais, apontando alternativas de implementação; e 4) por ser uma proposta centrada no usuário, considerando a análise do contexto (onde a gamificação será aplicada) e entendimento do aprendiz (necessidades, objetivos, motivações e comportamento) como requisitos essenciais para o *design* bem-sucedido de abordagens de gamificação.

O método é dividido em sete fases: 1) Preparação do projeto; 2) Análise; 3) Ideação; 4) *Design*; 5) Implementação; 6) Avaliação; e 7) Monitoramento. A apresentação das sete fases, seus objetivos e observações para implementação encontram-se no Quadro 9.

Quadro 9 - Fases de implementação de gamificação de Morschheuser et al. (2017)

Fases	Objetivo	Observações para implementação
1- Preparação do projeto	Clarear os objetivos da gamificação	Definir objetivos da gamificação (com foco nas necessidades e motivações do usuário), classificar os objetivos, justificar os objetivos e avaliar se a gamificação é adequada para a situação.
2- Análise	Conhecer o usuário e o contexto em que o sistema será aplicado	<u>Métodos de coleta e análise de informações:</u> entrevistas, observações, medidas do comportamento real do usuário; análise de cadeias de comportamento, pesquisas, diários e grupos focais. <u>Métodos para categorização de grupo de usuários:</u> personas, tipos de jogadores, caracterização demográfica, jornada do usuário, identificação de fatores motivacionais, necessidades, objetivos e comportamento do usuário. Definir métricas de sucesso.
3- Ideação	Apresentar ideias para a elaboração do projeto de gamificação	Duas fases: <i>brainstorm</i> e consolidação das ideias. <u>Frameworks para guiar o processo de ideação:</u> <i>Design</i> centrado no usuário, <i>Design Thinking</i> , <i>Octalysis</i> , <i>Playful Experience</i> (PLEX), 4 dimensões da diversão e <i>Person-Artifact-Task</i> (PAT).
4- <i>Design</i>	Criar um protótipo	<u>Processo de <i>design</i> integrativo:</u> ideias e <i>designs</i> frequentemente testados e

		aprimorados até que pareçam ser eficientes para atingir os objetivos estabelecidos.
5- Implementação	Aplicar uma de abordagem gamificação	Tipos de implementação: 1) por equipe própria; 2) por desenvolvedores externos; e 3) por adaptação do design de plataforma de gamificação existente.
6- Avaliação	Avaliar se a proposta atende aos objetivos estabelecidos.	<u>Formas de avaliação:</u> entrevistas, pesquisas, estudos de impacto ou testes A / B. <i>Playtesting</i> foi um dos métodos de avaliação mais mencionado, refere-se à observação dos usuários durante a execução de uma tarefa em um jogo.
7- Monitoramento	Monitorar a proposta após sua implementação	Monitoramento de lançamento e pós-lançamento para uma visão geral do sistema. A maioria dos especialistas recomenda ainda uma fase em que o sistema é investigado em intervalos regulares de tempo. Resultados desta fase é uma lista de melhorias ou nova versão.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Morschheuser et al. (2017).

Ao comparar os dois *frameworks* é possível verificar semelhanças. Entretanto, foi possível identificar sugestões apresentados por Morschheuser et al. (2017) que complementam a proposta de Werbach e Hunter (2012) e que serão adotadas por este estudo. Os apontamentos referem-se à cinco aspectos: 1) entendimento do usuário e seu contexto; 2) como executar a fase de ideação do sistema; 3) quem será o responsável pelo desenvolvimento; 4) como avaliar a eficácia do sistema; e 5) de que forma realizar o monitoramento da proposta.

Com relação ao entendimento do usuário e seu contexto, Morschheuser et al. (2017) sugerem métodos para realizar a coleta e análise destas informações, tais como entrevistas, observações e diários e grupos focais. Recomendam ainda outros métodos para categorização de grupo de usuários, além da sugestão de Werbach e Hunter (2012), como personas, caracterização demográfica, identificação de fatores motivacionais, necessidades, objetivos e comportamento do usuário.

Morschheuser et al. (2017) acrescentam uma fase denominada ideação, que tem por objetivo apresentar ideias para a elaboração do projeto de gamificação. Para tanto, propõem *frameworks* para guiar este processo, como por exemplo, o *design* centrado no usuário e *design thinking*. Os autores ainda entendem ser relevante definir quem formulará a proposta (equipe própria, desenvolvedores

externos ou adaptação de plataforma existente), o que é apresentado na fase cinco, denominada implementação.

Com relação à avaliação e eficácia do sistema, os autores sugerem alguns meios que podem ser adotados para este fim, como entrevistas, pesquisas, estudos de impacto ou testes A/B. Por fim, salientam a importância de monitoramento da proposta e propõem duas formas de fazê-lo: monitoramento pós-lançamento e por intervalos regulares. Os resultados desta fase é uma lista de melhorias ou a elaboração de uma nova versão do sistema.

2.3.7 Frameworks de design de gamificação para aprendizagem

Na revisão de Mora et al. (2017) foram encontrados seis *frameworks* de *design* de gamificação com foco em aprendizagem e apenas um estudo considera uma teoria de aprendizagem no escopo de sua proposta. O artigo de Klock et al. (2015), por exemplo, apresenta um modelo conceitual para o processo de gamificação de ambientes de *e-learning*. O modelo é separado em quatro dimensões: 1) quem; 2) por quê; 3) como e; 4) o quê. Mesmo na dimensão três, denominada "Como", em que o objetivo é definir quais os elementos de jogos devem ser implementados no sistema, não há referência de uma teoria que embase esta escolha. No estudo de Mora et al. (2015), é apresentado um *framework* conceitual para o *design* de gamificação de experiências de aprendizado com uso de metodologias ágeis. O modelo é dividido em quatro etapas: 1) declaração; 2) criação; 3) execução; e 4) aprendizado. Mesmo na quarta etapa, denominada aprendizado, o *framework* não considera uma teoria de aprendizagem como base, mesmo o foco desta fase sendo a análise e avaliação de tarefas a serem executadas pelos alunos.

Já Wongso, Rosmansyah e Bandung (2014) propõem um *framework* de *design* de gamificação com base no engajamento social com o uso da tecnologia Web 2.0 para aumentar a motivação e o envolvimento dos alunos no *e-learning*. O modelo consiste em cinco etapas: 1) análise; 2) *design*; 3) desenvolvimento; 4) implementação; e 5) avaliação. A proposta está baseada nas premissas da Web 2.0 que, segundo os autores, auxilia os professores e alunos na comunicação e colaboração e, para tanto, consideram elementos e mecânicas de jogos que sustentam tal proposta. Simões, Redondo e Vilas (2013) propõem um *framework*

de gamificação social. O objetivo é melhorar a motivação e os resultados de aprendizagem dos alunos a partir da utilização de elementos de jogos sociais, a serem aplicado em ambientes de aprendizagem social. Já Nah et al. (2013) apresentam uma estrutura que fornece orientação para gamificar aplicativos educacionais. O *framework* está focado nos cinco principais princípios da gamificação: orientação para objetivos, realização, reforço, competição e orientação para diversão.

O estudo de Kotini e Tzelepi (2014) considera uma abordagem de aprendizagem no escopo de sua proposta. As autoras propõem um *framework*, baseado em gamificação, para o desenvolvimento de atividades de pensamento computacional de cursos de Ciência da Computação. A sugestão é projetar atividades de aprendizagem, adotando o conceito de *design* de jogo, os princípios do pensamento computacional e a abordagem pedagógica construtivista, para tornar estas atividades mais interessantes e melhorar os resultados de aprendizagem dos alunos. Os resultados empíricos do estudo mostram que o *framework* teve influência positiva no aprendizado.

Em uma revisão complementar de literatura, ainda foi encontrado o trabalho de Kiili (2005) – baseado na aprendizagem experiencial - e Ohn et al. (2018), com diferentes abordagens de aprendizagem, mas nenhum deles fornece elementos ou *frameworks* específicos para o design de gamificação.

Entende-se que, ao se estabelecer uma teoria de aprendizagem para embasar a experiência gamificada, os processos de seleção de elementos de jogos e atividades a serem implementadas no sistema são facilitados, uma vez que passam a ser balizados também pelas premissas da teoria de aprendizagem estabelecida. De acordo com Dicheva e Dichev (2017), os estudos empíricos sobre que tipo de elementos de jogo podem conduzir a um comportamento desejado não são bem sistematizados. Acrescentam ainda que, normalmente, nenhuma justificativa é dada para a seleção de elementos específicos do jogo. Além disso, em se tratando de processos de aprendizagem, é fundamental o estabelecimento de diretrizes teóricas que conduzam a experiência de aprendizagem do aprendiz. Neste mesmo sentido, Zainuddin et al. (2020) apontam que poucos *frameworks* de *design* de gamificação estão sendo propostos e recomendam que mais esforços sejam feitos em relação ao *design* de gamificação no ensino e aprendizagem.

Por entender a relevância destes aspectos, o presente estudo fará a consideração explícita de uma teoria de aprendizagem (aprendizagem experiencial) no processo de *design* de uma experiência gamificada com foco no desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, como será detalhado no capítulo seguinte (método de pesquisa). Antes, a seção a seguir faz uma síntese do referencial teórico da pesquisa e das hipóteses a serem pesquisadas empiricamente.

2.4 SÍNTESE CONCEITUAL, MODELO CONCEITUAL E HIPÓTESES DE PESQUISA

Nesta sessão, serão apresentadas a síntese conceitual, o modelo conceitual e as hipóteses de pesquisa da presente tese. Inicialmente, o Quadro 10 apresenta a síntese das definições dos conceitos centrais adotados pelo estudo.

Quadro 10 - Síntese das definições adotadas pelo estudo

Conceito	Definição	Referência
Competências empreendedoras	Combinar e mobilizar, concomitantemente, um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, de maneira que, colocados em ação, permitam ao indivíduo atuar de forma eficaz e responsável em um determinado contexto, gerando resultados positivos por meio da criação, crescimento e desenvolvimento de um negócio.	Mitchelmore e Rowley (2010); Le Boterf (2003)
Indústria criativa	Atividades que têm a sua origem na criatividade, competências e talento individual, com potencial para a criação de trabalho e riqueza por meio da geração e exploração de propriedade intelectual.	DCMS (2001)
Empreendedor da indústria criativa	Tipo de empresário que funda, estabelece e permanece no comando de um negócio da indústria criativa e que é capaz de transformar ideias em produtos ou serviços criativos para a sociedade.	UNCTAD (2010); Bujor e Avasilcai, 2016); Chen, Chang e Lo (2015b)
Aprendizagem experiencial	Processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência, ou seja, o conhecimento resulta da combinação do que foi compreendido com a experiência vivida em um processo permanente de ação e reflexão sobre a ação.	Kolb (1984)
Gamificação	Refere-se à utilização de elementos de jogos em contextos de não-jogo, com o propósito de despertar a motivação e gerar engajamento.	Deterding, Dixon e Khaled (2011a)

Engajamento	Cumprimento do conjunto de atividades relacionadas ao processo de aprendizagem, com participação, envolvimento emocional e esforço para um bom desempenho.	Handelsman et al. (2005); Werbach e Hunter (2012)
-------------	--	---

Fonte: elaborado pela autora.

O conceito de competências empreendedoras adotado por este estudo contempla os aspectos referentes ao indivíduo (ZARIFIAN, 1999; LE BOTERF, 2003), o qual mobiliza conhecimentos, habilidades e atitudes colocando-os em ação (ZARIFIAN, 1999; LE BOTERF, 2003) em um determinado contexto de trabalho (SANDBERG, 2000; LE BOTERF, 2003). A importância dada ao contexto justifica-se em função do conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes variarem e diferenciarem-se, dependendo do ambiente de trabalho em que o indivíduo se encontra e dependendo do estágio de desenvolvimento da empresa (MITCHELMORE; ROWLEY, 2010).

O contexto de trabalho adotado para o desenvolvimento desta pesquisa refere-se à indústria criativa. A centralidade da atividade está no indivíduo, sendo ele o detentor da capacidade de criar e desenvolver produtos cujo valor econômico reside nas propriedades culturais ou intelectuais (DCMS, 2001). Por se tratar do estudo do desenvolvimento de competências em nível individual, o sujeito a que se refere este estudo é o empreendedor da indústria criativa (UNCTAD, 2010), mais especificamente, o músico.

Com relação ao processo de aprendizagem de profissionais da indústria criativa, pesquisas sinalizam que este deve ser baseado na prática (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MATETSKAYA, 2015; BENNETT, 2016; GHAZALI; BENNETT, 2017) e ocorrer no contexto profissional (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MIETZNER; KAMPRATH, 2013).

Neste sentido, os artigos indicam a abordagem da aprendizagem experiencial como uma possibilidade coerente para o desenvolvimento de competências empreendedoras de forma geral (POLITIS, 2005; ANTONELLO, 2006; PIMENTEL, 2007; JORGE; SUTTON, 2017), de profissionais imersos no contexto da indústria criativa (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MATETSKAYA, 2015) e no setor artístico (BIS RESEARCH REPORT, 2015; BENNETT, 2016; GHAZALI; BENNETT, 2017; TOSCHER, 2019).

Assim, a partir destas considerações, emerge a primeira hipótese de pesquisa:

H1) A aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, na medida em que oportuniza a estes profissionais aprenderem por meio da prática e em seu contexto profissional.

Quanto ao perfil dos empreendedores da indústria criativa, estes são profissionais de espírito livre, que apreciam liberdade de fazer as coisas em seu tempo e apreciam a relação entre trabalho e diversão (BUJOR; AVASILCAI, 2016). Portanto, entende-se que um processo de aprendizagem experiencial mais lúdico e divertido seria mais adequado ao perfil de profissionais criativos. Assim, destaca-se a gamificação, que se refere à utilização de elementos de jogos, em contextos de não-jogo (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a). A gamificação vem se popularizando na educação (HAMARI, 2013) e aqui será empregada enquanto uma estratégia de estímulo à aprendizagem.

Estudos demonstram a eficácia da gamificação para aumentar o envolvimento de usuários em uma determinada atividade (HAMARI; KOIVISTO; SARSA, 2014; MORSCHEUSER et al., 2017), por despertar nos indivíduos a vontade de se envolverem em tarefas repetitivas ou desafiadoras e experimentar falhas (ZICHERMAN; CUNNINGHAM, 2011; LARSON, 2019), já que a gamificação possibilita que mesmo tarefas repetitivas ou desafiadoras se tornem mais atraentes (NACKE; DETERDING, 2017). Assim, a gamificação pode contribuir com o engajamento dos empreendedores da IC, entendendo-se engajamento aqui, com base na literatura, como o cumprimento do conjunto de atividades relacionadas ao processo de aprendizagem, com participação, envolvimento emocional e esforço para um bom desempenho (HANDELSMAN et al., 2005; WERBACH e HUNTER, 2012).

Assim, a partir da importância das competências empreendedoras para a sustentabilidade das carreiras dos empreendedores criativos e a possível contribuição da gamificação no engajamento destes em processos de aprendizagem experiencial, emerge a segunda hipótese de pesquisa:

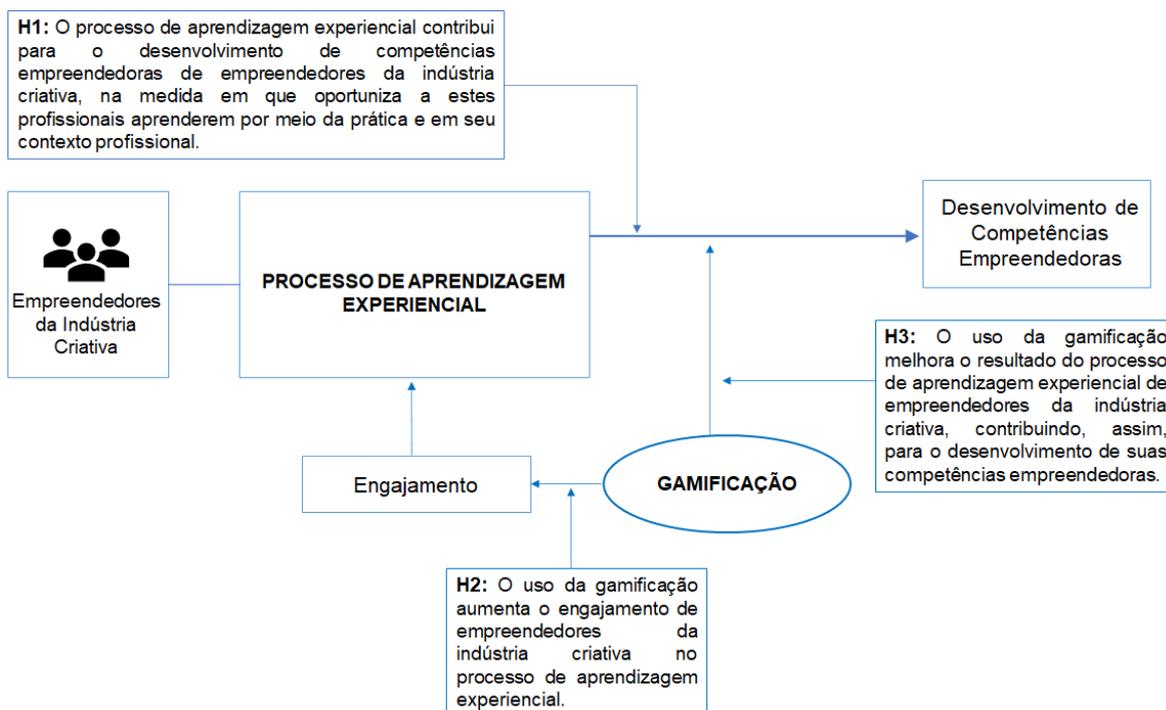
H2) O uso da gamificação aumenta o engajamento de empreendedores da indústria criativa no processo de aprendizagem experiencial.

As pesquisas ainda apontam que o uso da gamificação contribui para a melhoria nos resultados de aprendizagem (AHMED; SUTTON, 2017; ZAINUDDIN et al., 2020) e que a diversão influencia positivamente o envolvimento dos participantes em propostas de aprendizagem (JORGE; SUTTON, 2017), intensificando sua concentração nas atividades propostas (KARK, 2011). Além disso, estudos destacam o poder do aspecto lúdico na aprendizagem que permite estimular o aluno a se envolver no ciclo de aprendizagem experiencial, conduzindo o aprendiz a um aprendizado profundo (KOLB; KOLB, 2010). Assim, emerge a terceira hipótese de pesquisa:

H3) O uso da gamificação melhora o resultado do processo de aprendizagem experiencial de empreendedores da indústria criativa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas competências empreendedoras.

Com base nas hipóteses apresentadas, elaborou-se o modelo conceitual de pesquisa apresentado na Figura 5, que se propõe a analisar quais são as decorrências da aprendizagem experiencial e do uso da gamificação para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa.

Figura 5 – Modelo conceitual de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

O modelo conceitual de pesquisa é apresentado a partir de três relações (Figura 5). Primeiramente é representado o efeito do processo de aprendizagem experiencial no desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa (H1). Em um segundo momento, é representado o efeito da gamificação no engajamento do participante no processo de aprendizagem experiencial (H2). Por fim, é representado o efeito da gamificação nos resultados de aprendizagem de empreendedores da indústria criativa, ou seja, no desenvolvimento de competências empreendedoras, baseado na abordagem experiencial (H3).

Para testar o modelo conceitual proposto, a seguir é apresentado o método adotado pelo estudo.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, são apresentados os procedimentos metodológicos adotados por este estudo para compreensão das etapas percorridas pela pesquisadora, os métodos utilizados para coleta de dados, os procedimentos de análises destes dados e a estrutura metodológica geral da pesquisa.

3.1 MÉTODO DE PESQUISA

A abordagem adotada pelo estudo segue o paradigma positivista, por estar centrada na busca por objetividade (FONSECA, 2002), enfatizar o raciocínio dedutivo e os atributos mensuráveis da experiência humana (GERHARDT; SILVEIRA, 2009), além de utilizar procedimentos estruturados e instrumentos formais de coleta de dados (POLIT; BECK; HUNGLER, 2004) para buscar a validação de hipóteses (MATTAR, 2001). O conhecimento, baseado neste paradigma, é gerado a partir da observação cuidadosa e da medição de construtos (CRESWELL, 2014).

Esta abordagem de pesquisa foi considerada adequada, uma vez que se objetiva analisar, na prática, as decorrências da aprendizagem experiencial e gamificação no desenvolvimento das competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, visando apresentar possíveis caminhos para o desenvolvimento destas competências em atendimento às especificidades destes profissionais.

A coleta e análise dos dados da pesquisa foi realizada em duas etapas. A primeira delas foi uma **etapa exploratória**, a qual teve o objetivo de gerar subsídios para a elaboração de um experimento de campo. Por meio de uma abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas com um grupo de músicos. A partir destes resultados, somados às pesquisas teóricas previamente realizadas, foi desenvolvida a segunda etapa da pesquisa, baseada no método experimental.

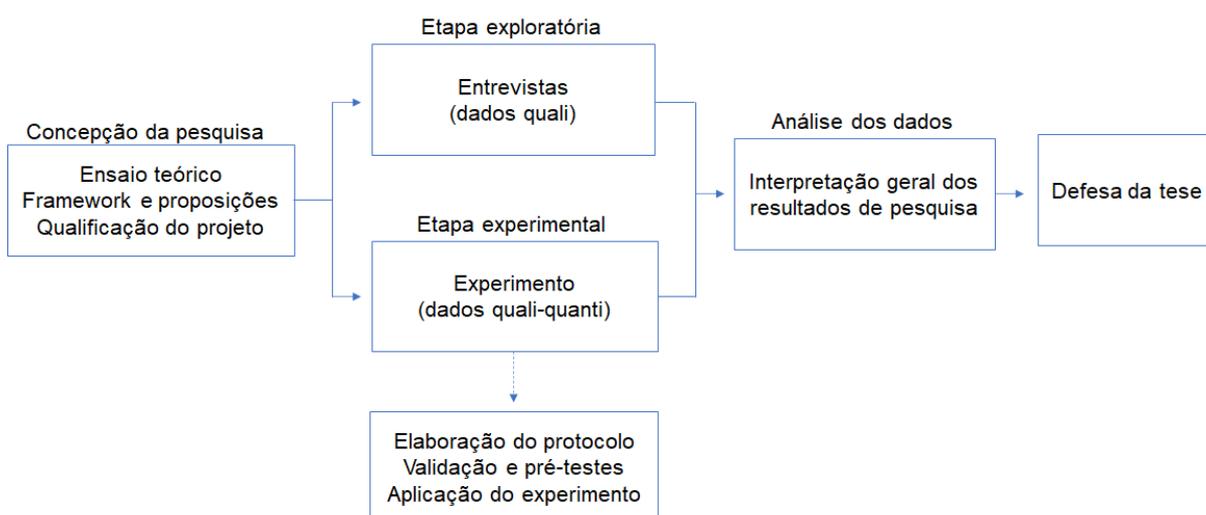
Na segunda etapa de pesquisa – **experimental** - foram coletados dados tanto qualitativos quanto quantitativos. A aplicação foi realizada por meio de um protocolo de experimento ([disponível neste link](#)). O método experimental buscou testar o impacto de um tratamento sobre um resultado, com o propósito de verificar

as relações de causa e efeito, controlando fatores que possam influenciar o resultado (CRESWELL, 2014; SHADISH, COOK; CAMPBELL, 2002).

Com relação ao tipo de experimento, trata-se de um experimento verdadeiro (CRESWELL, 2014; SHADISH, COOK; CAMPBELL, 2002), uma vez que: 1) houve separação aleatória entre os grupos (experimental e controle), evitando viés de seleção, o que pode ser evidenciado nos resultados dos testes estatísticos que revelaram não haver diferença significativa de perfis dos participantes dos dois grupos, com relação, por exemplo à idade, tempo de carreira, gênero e escolaridade; 2) não houve diferenças sistemáticas na atenção prestada aos participantes do estudo, uma vez que evitou-se interações dos participantes com a pesquisadora e com outros participantes do estudo; 3) houve controle por parte da pesquisadora sobre o tratamento, sobre os grupos (experimental e controle) e ambiente no qual o estudo foi conduzido (online, por meio da plataforma Moodle); e 4) foi realizada a mensuração e comparação dos resultados entre os grupos por meio de testes estatísticos.

As duas etapas foram realizadas de forma sequencial, sendo a etapa exploratória anterior à experimental, e os músicos que participaram da etapa exploratória não necessariamente participaram da experimental. A estrutura geral da pesquisa é apresentada na Figura 6.

Figura 6 – Estrutura geral de pesquisa



Fonte: elaborado pela autora.

Cada uma das duas etapas de pesquisa será detalhada a seguir.

3.2 ETAPA EXPLORATÓRIA DA PESQUISA

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos da etapa exploratória e qualitativa do estudo, a qual gerou subsídios para o desenho do experimento.

Nesta etapa, uma abordagem qualitativa (SILVERMAN, 1998) se mostrou adequada, visto que o objetivo foi compreender a maneira com que os músicos aprendem (como fazem para aprender), suas reais dificuldades durante esse processo e suas maiores necessidades de desenvolvimento de competências empreendedoras baseadas no seu contexto real de trabalho.

3.2.1 Participantes da etapa exploratória

Foram pesquisados 31 músicos independentes, que desenvolvem seus próprios negócios (formais ou não) e que atuam profissionalmente no mercado da música. Os dados foram obtidos por meio de uma plataforma de educação *online* com sede em São Paulo/SP/Brasil, a qual trabalha com a capacitação profissional de músicos e possui 1.800 profissionais cadastrados. O critério de escolha destes músicos foi o fato de estarem inscritos em um curso de desenvolvimento de carreira ofertado pela plataforma, o que indica seu interesse pelo seu desenvolvimento profissional.

Os participantes foram escolhidos por critério de acessibilidade. Foram contatados, via telefone, 50 músicos, dos 75 inscritos no curso, para participar do estudo. Dos contatados, obteve-se 31 entrevistas. Os selecionados foram informados de que a pesquisa trataria dos temas de aprendizagem com foco em competências empreendedoras.

3.2.2 Coleta de dados etapa exploratória

A coleta dos dados foi realizada em janeiro de 2019. As entrevistas foram realizadas por meio online, via videoconferência, com duração média de 40 minutos cada. Todos os entrevistados autorizaram a gravação das entrevistas, oralmente e por escrito; elas foram gravadas, totalizando 21 horas e 06 minutos e, posteriormente, transcritas na íntegra. Foi mantido o compromisso com o

anonimato de todos os participantes via termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). Os dados da pesquisa foram coletados, transcritos e analisados posteriormente por meio de categorização das respostas e nenhum nome ou outra informação que pudesse identificar os participantes foram disponibilizados.

A formulação do roteiro de entrevista foi realizada com base na literatura de competências empreendedoras (MAN et al., 2002; 2005; 2008; MITCHELMORE; ROWLEY, 2010) e na Teoria da Aprendizagem Experiencial (KOLB, 1984) e está disponível no Apêndice B. As perguntas eram abrangentes para não condicionar/limitar a resposta dos músicos a categorias teóricas, permitindo emergir diferentes padrões e informações de suas respostas. O roteiro de entrevista foi previamente testado com dois dos 31 músicos antes da sua aplicação geral. As sugestões de ajustes, as quais foram explicadas e resolvidas durante a entrevista com eles, foram posteriormente inseridas no roteiro, e essas duas entrevistas foram consideradas na coleta. Após os ajustes necessários, foram realizadas as demais entrevistas.

O roteiro de entrevista foi organizado em dois blocos de perguntas abertas. O primeiro bloco foi introdutório, buscando entender o histórico do músico e seu contexto geral de trabalho. A seguir, se buscou compreender como os músicos aprendem, com as seguintes questões: 1) onde os músicos buscam informações e conhecimentos; 2) qual a melhor forma para aprenderem algo novo (de acordo com a visão deles); e 3) quais suas maiores dificuldades para aprender algo novo. O segundo bloco visou compreender as necessidades de aprendizado dos músicos (para posteriormente se estabelecer relação com as competências empreendedoras), a partir das seguintes questões: 1) quais suas maiores dificuldades na administração e gestão de suas carreiras, as quais realizam de forma autônoma, empreendendo no setor da música; e 2) o que gostariam de aprender para empreender na música.

3.2.3 Técnicas de análise dos dados da etapa exploratória

Os dados das entrevistas exploratórias foram tabulados e analisados com a utilização do software NVIVO, o qual é parte importante da análise qualitativa dos dados, uma vez que aumenta a precisão e a velocidade do processo de análise (ZAMAWA, 2015). A partir de sua utilização, foi realizada a codificação aberta dos

dados que, segundo Saldaña (2013), refere-se ao processo intermediário entre a produção e a análise dos dados de determinada pesquisa, o qual ocorre de forma contínua com o objetivo de buscar o refinamento dos resultados encontrados.

Primeiramente, foram elencadas categorias de temas a serem analisadas. Estas categorias de temas se tornaram os “nós de temas” no sistema NVIVO, conforme Figura 7. Cabe destacar que nem todas as categorias geradas a partir das entrevistas foram analisadas, mantendo-se o foco nas perguntas diretamente relacionadas ao processo de aprendizagem dos músicos e suas necessidades de aprendizagem de competências empreendedoras.

Figura 7 - Categorias de temas geradas no NVIVO: etapa exploratória

Nós de temas			
Nome	Fontes	Referências	
COMO O MUSICO APRENDE	0	0	
MUSICO E O JOGO	0	0	
COMO O MUSICO APRENDE	0	0	
Maior dificuldade para aprender	30	54	
Gostaria de aprender para desenvolver melhor a carreira	30	85	
Onde musico procura as informacoes	31	63	
Melhor forma do musico aprender	31	96	
ENTENDENDO PROFISSAO DE MUSICO	0	0	
MUSICO E EMPREENDEDORISMO	0	0	
Gostaria de aprender para empreender na musica	28	71	
Formação ou treinamento em negócios	29	36	
Conexao carreira musical e o empreendedorismo	30	62	
Voce empreendedor da música porque	30	56	
O que e empreendedorismo para o musico	31	53	
Maiores dificuldades em relacao a administracao do seu nego	32	99	

Fonte: Dados da pesquisa.

Em um segundo momento, foi realizada a leitura de cada uma das entrevistas transcritas. Durante esta leitura, as informações relevantes foram destacadas e deslocadas para cada um dos nós estabelecidos no sistema NVIVO. Após esta seleção, foi possível visualizar todos os extratos organizados em cada um dos nós de temas e realizar uma leitura específica de cada um.

A seguir, foi realizada uma codificação aberta e descritiva que, segundo Saldaña (2013), é o exercício de resumir em uma palavra ou frase o conteúdo de

uma passagem dos dados qualitativos. As categorias foram estabelecidas a partir das respostas dos entrevistados, sem o enquadramento em definições ou conceitos teóricos pré-definidos. Este processo resultou na organização de um conjunto de categorias de respostas, as quais foram definidas, quantificadas conforme o número de respondentes que as mencionaram e, posteriormente, descritas e analisadas. Os resultados foram discutidos à luz do referencial teórico proposto pelo estudo.

Na seção seguinte, serão apresentados os procedimentos metodológicos da etapa experimental do presente estudo.

3.3 ETAPA EXPERIMENTAL DA PESQUISA

Nesta seção, serão apresentados os procedimentos metodológicos da etapa experimental de pesquisa.

3.3.1 Participantes do experimento

Os músicos convidados a participarem do experimento foram profissionais cadastrados na mesma plataforma de educação online na qual foram localizados os entrevistados na etapa exploratória da pesquisa e os critérios de escolha destes músicos seguiram os mesmos adotados naquela etapa de pesquisa.

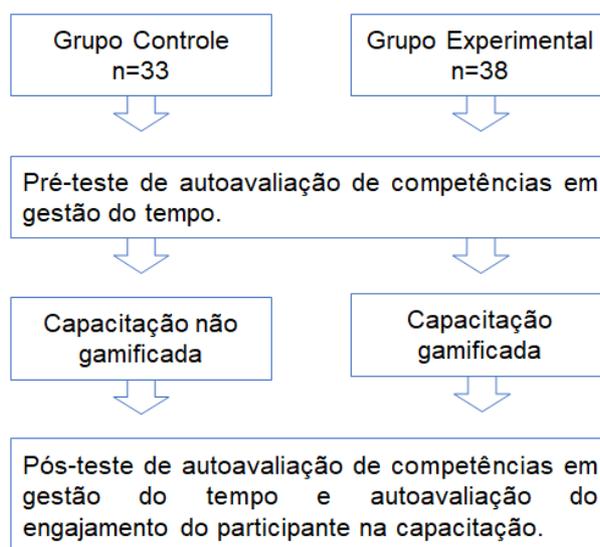
O convite de participação no experimento foi realizado via e-mail e WhatsApp para a totalidade dos profissionais cadastrados na plataforma. Também foram disponibilizados nas redes sociais da plataforma (Facebook e Instagram), *banner* de divulgação da capacitação (experimento).

Foram obtidas 400 inscrições na capacitação. Os participantes foram separados em grupo de controle, denominado Turma 1, e grupo experimental, denominado Turma 2, de forma randomizada. Após separados os grupos, foi encaminhado o *link* de acesso da versão não gamificada para os participantes da Turma 1 (grupo controle), e o *link* de acesso da versão gamificada da capacitação para os participantes da Turma 2 (grupo experimental).

Apesar de terem 400 inscritos, 215 alunos iniciaram as atividades: 101 da turma gamificada e 114 da turma não gamificada. Contudo, permaneceram até o final da capacitação e responderam a todos os instrumentos de coleta de dados,

pré e pós capacitação, somente 33 participantes no grupo de controle e 38 no grupo experimental. Considerou-se somente estes os números válidos de sujeitos pesquisados, como apresentado na Figura 8 e detalhado na sequência.

Figura 8 - Etapas do experimento



Fonte: elaborado pela autora.

3.3.2 Coleta de dados da etapa experimental

A coleta de dados do experimento ocorreu em três momentos: (1) na pré-realização da capacitação, (2) durante a realização e (3) após a realização da capacitação.

PRÉ-EXPERIMENTO: Foi aplicado um pré-teste de autoavaliação de gestão do tempo (Apêndice C). Por meio deste instrumento também foram levantados os dados sociodemográficos do participante, sua atuação profissional na música e sua experiência prévia em capacitações em gestão do tempo. Ainda nesta etapa, o participante recebeu o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual deveria ser sinalizado como lido e aceito, para habilitá-lo a participar do experimento (Apêndice A).

DURANTE O EXPERIMENTO: Durante a realização da capacitação, foram coletados dados sobre o engajamento dos participantes (número de atividades realizadas), dados de desempenho em atividades de avaliação (como questionários de avaliação da compreensão dos conteúdos didáticos) e realização de atividades práticas, como será posteriormente detalhado.

PÓS-EXPERIMENTO: Após a realização da capacitação, foram disponibilizados aos participantes dois instrumentos de pesquisa: 1) pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo, sendo o mesmo instrumento aplicado no pré experimento, excluindo as questões sociodemográficas, experiências de aprendizagens prévias em gestão do tempo e com o acréscimo de perguntas abertas sobre sua avaliação do processo de capacitação; e 2) formulário de avaliação do engajamento do participante na capacitação. Ambos os instrumentos foram disponibilizados em um *link* único do *Google Forms*. As questões de ambos os instrumentos se encontram no Apêndices D.

Para a autoavaliação da competência em gestão do tempo (pré e pós realização da capacitação), foi utilizado um instrumento já validado por Janeslätt et al. (2017) chamado *Assessment of Time Management Skills – ATMS* (WHITE; RILEY; FLOM, 2013). O instrumento possui 30 itens que avaliam três subconstrutos relativos ao construto principal (gestão do tempo): 1) consciência do indivíduo sobre sua gestão do tempo; 2) comportamentos ativos e habilidades específicas usadas para gerenciar o tempo; e 3) autoavaliação das habilidades de gestão do tempo. O instrumento original sofreu três adaptações: 1) tradução para a língua portuguesa (realizada por profissional habilitado e revisado também pela autora e sua orientadora); 2) exclusão de um item do subconstruto habilidades específicas usadas para gerenciar o tempo: “Eu carrego uma caneta ou lápis diariamente”, totalizando 29 itens; e 3) reorganização das questões em três grupos: autoconsciência do uso do tempo, planejamento e organização do uso tempo e monitoramento do uso do tempo. A versão final do instrumento encontra-se no Apêndice E.

Para analisar o engajamento na capacitação em gestão do tempo (pós realização da capacitação), também foi utilizado um instrumento formal e validado (MARX; SIMONSEN; KITCHEL, 2016; BROWN, et al., 2017; BARATA et al., 2017) chamado *Student Course Engagement Questionnaire – SCEQ* (HANDELSMAN et al., 2005). O instrumento possui 23 itens divididos em quatro subconstrutos (que mensuram o construto principal - engajamento): 1) engajamento de habilidades – nove itens; 2) envolvimento emocional – cinco itens; 3) participação/interação – seis itens; e 4) engajamento no desempenho – três itens. O instrumento original sofreu quatro adaptações: 1) tradução para a língua portuguesa (realizada por profissional habilitado e revisado também pela autora e sua orientadora); 2) exclusão de um

item do fator um, referente à habilidade, por ser relacionado à aspecto específico de atividades de ensino formal, realizadas de forma presencial; 3) exclusão de quatro itens do fator três, referentes à participação e interação, por ser relacionado, também, à atividades de ensino formal, realizadas de forma presencial; 4) dois itens referentes ao engajamento no desempenho foram compilados em apenas um, em função de suas similaridades, totalizando 17. A versão final do instrumento encontra-se no Apêndice F.

Os instrumentos de pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo e de engajamento foram previamente respondidos, ou seja, pré-testados por sete profissionais das áreas de ensino, música, indústria criativa e tecnologia. As alterações realizadas foram com relação a substituição de alguns termos para que as questões ficassem mais compreensíveis. Os instrumentos de pesquisa foram todos aplicados online, via *Google Forms*, cujos *links* foram disponibilizados na plataforma Moodle, dentro das comunidades de cada um dos grupos (controle e experimental).

3.3.3 Técnicas de análise dos dados da etapa experimental

Antes, durante e depois da realização do experimento houve a coleta de dados tanto quantitativos quanto qualitativos.

Com relação aos dados quantitativos, estes foram analisados inicialmente quanto à confiabilidade das escalas dos instrumentos de pesquisa, por meio do alfa de Cronbach (FIELD, 2009) e em relação à normalidade, por meio do teste Kolmogorov-Smirnov (FIELD, 2009). Confiabilidade, neste caso, significa que a escala utilizada deve, consistentemente, refletir o construto que está medindo (FIELD, 2009). Já a verificação da normalidade objetiva verificar se um conjunto de dados segue a distribuição normal (FIELD, 2009).

Em função da maioria das variáveis dependentes não apresentarem aderência à normalidade, optou-se pela utilização de testes não-paramétricos, uma vez que estes são recomendados quando a normalidade dos dados não é confirmada (SIEGEL, 1975; FIELD, 2009).

Assim, primeiramente, foi utilizado o teste U de Mann Whitney, aplicado em duas amostras independentes com o objetivo de verificar se existe diferença entre os dois grupos (SIEGEL, 1975), neste caso, o grupo de controle (não gamificado)

e o grupo experimental (gamificado). Também foi utilizado o teste de Wilcoxon, utilizado quando objetiva-se comparar duas condições em que as mesmas pessoas participaram (FIELD, 2009), neste caso, comparando os resultados (antes e depois da capacitação) de um participante de uma turma com ele mesmo. Ambos os testes são os equivalentes não-paramétricos do teste *t* independente e dependente, respectivamente (FIELD, 2009).

Por fim, foram realizadas avaliações com as variáveis intervenientes, por meio da verificação do coeficiente de correlação de Spearman, um teste não-paramétrico que tem por objetivo analisar a intensidade e a direção da relação entre duas variáveis contínuas ou ordinais (SIEGEL, 1975), no caso, idade e tempo de carreira. Também foi utilizado novamente o teste de U de Mann Whitney para verificar possíveis interferências das variáveis intervenientes gênero e escolaridade (variáveis nominais), nos resultados encontrados.

Os dados qualitativos coletados da etapa experimental da pesquisa referem-se: (1) às perguntas de identificação de perfil dos participantes, respondidas no pré-teste de autoavaliação de gestão do tempo; (2) às respostas das perguntas abertas do pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo, respondido pelos participantes, após a realização da capacitação, todas perguntas abertas sobre o processo e sobre o que aprenderam.

As respostas dessas perguntas abertas foram tabuladas e analisadas com a utilização do software Excel. Primeiramente, foram elencadas categorias a serem analisadas. Durante a leitura das respostas das perguntas abertas, as informações relevantes foram destacadas e realizou-se uma codificação aberta e descritiva (SALDAÑA, 2013).

Com isso, foram sistematizadas categorias de respostas, as quais foram definidas, quantificadas conforme o número de respondentes que as mencionaram e, posteriormente, descritas e analisadas, como apresentado na seção de resultados da etapa experimental da pesquisa.

3.3.4 Validade e confiabilidade da pesquisa

Os aspectos de validade e confiabilidade da pesquisa foram considerados na coleta e análise dos dados, nas etapas exploratória e experimental, a fim de garantir a cientificidade do presente estudo, como apresentado no Quadro 11.

Quadro 11 - Cuidados com a validade e confiabilidade da pesquisa

Confiabilidade e validade	
Roteiro de entrevistas	Sim
Gravação das entrevistas	Sim
Protocolo do experimento	Sim
Utilização de software para análise dos dados coletados	Sim. NVIVO e Excel para os dados qualitativos e SPSS para os dados quantitativos
Validação do protocolo do experimento	Sim, realizada com especialista na área de gamificação
Utilização de tabulação e categorização dos dados	Sim
Dados qualitativos e quantitativos	Sim
Amostragem aleatória (experimento)	Sim

Fonte: elaborado pela autora baseado em Silverman (2001).

A confiabilidade da pesquisa refere-se à possibilidade de outros pesquisadores, adotando os mesmos procedimentos metodológicos, alcançarem resultados similares aos encontrados pela pesquisadora (SILVERMAN, 2001; GOLAFSHANI, 2003; PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011).

A validade refere-se à capacidade que os métodos utilizados em uma pesquisa propiciam o alcance fidedigno de seus objetivos (PAIVA JÚNIOR; LEÃO; MELLO, 2011), e se os meios utilizados para medir e avaliar determinado aspecto são precisos e realmente conseguem medi-los (GOLAFSHANI, 2003). Segundo Kirk e Miller (1986), a validade pode ser observada nos seguintes aspectos: (1) validade aparente, alcançada quando um método de pesquisa produz o tipo de informação desejado ou esperado; (2) validade instrumental, que procura a combinação entre os dados fornecidos por um método de pesquisa e aqueles gerados por algum procedimento alternativo, que é aceito como válido; e (3) validade teórica, referente à legitimidade dos procedimentos da pesquisa em termos de teoria estabelecida.

Além dos cuidados na coleta de dados, conforme apresentado no Quadro 11, em atendimento às três perspectivas de Kirk e Miller (1986), realizou-se: (1) pré-teste (validade de face) do roteiro de entrevista com músicos; (2) validade de conteúdo do protocolo experimental, por especialista em gamificação; e (3) pré-teste (validade de face) dos instrumentos de pesquisa utilizados (pré-teste de gestão do tempo e pós-teste de gestão do tempo e engajamento).

Na seção seguinte, são apresentadas as análises dos resultados.

4 ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo serão apresentadas as análises dos resultados das etapas exploratória e experimental da pesquisa. Para tanto, o capítulo está organizado da seguinte forma. Primeiramente, serão apresentados os resultados da etapa exploratória (e qualitativa) do estudo, referente às entrevistas realizadas com os músicos. Em um segundo momento, serão apresentados os resultados da etapa experimental (quantitativa) do estudo.

4.1 RESULTADOS DA ETAPA EXPLORATÓRIA DA PESQUISA²

O objetivo desta etapa de pesquisa foi explorar a forma com que os músicos aprendem e quais suas reais necessidades de desenvolvimento profissional. Assim, os resultados serão apresentados em duas etapas: 1) como os músicos aprendem; e 2) quais suas necessidades de capacitação. Por fim, os resultados são analisados à luz do referencial teórico considerado por este estudo. Os resultados a seguir baseiam-se na codificação aberta e descritiva dos dados no software NVIVO.

4.1.1 Como os músicos aprendem

Para compreender como os músicos aprendem, foi explorado: 1) onde os músicos buscam informações e conhecimentos; 2) qual a melhor forma para aprenderem algo novo; e 3) quais as maiores dificuldades que possuem para aprender algo. Os resultados encontram-se a seguir.

A totalidade dos entrevistados afirmou buscar informações primeiramente na internet. Entretanto, as plataformas utilizadas se diferenciam e encontram-se apresentadas na Quadro 12. Os dados indicam que o meio mais utilizado pelos músicos é o **Youtube**, citado por 25 dos 31 entrevistados. Já o **Spotify** foi a plataforma menos mencionada, com 2 respostas.

² Os dados apresentados nesta seção foram publicados no artigo: REIS, T. B. O; KLEIN, A. Z. Competências Empreendedoras na Indústria Criativa: meios e necessidades de aprendizagem de músicos. Revista de Empreendedorismo e Gestão de Pequenas Empresas – REGEPE, 2020 (No Prelo).

Quadro 12 - Onde os músicos buscam informações e conhecimento

Categoria	Definição	Exemplo	Nº de respondentes
Youtube	Plataforma de compartilhamento de vídeos.	“YouTube, sempre. Não só pra música, na verdade, acho que, quase (...) todas as coisas que eu já aprendi até hoje, quase todas no Youtube”. (Entrevistado 3)	25
Livros	Objeto contendo texto e/ou imagens sobre determinado assunto.	“Eu vou na internet e se eu não achar aí eu vou pesquisar se tem algum livro”. (Entrevistado 22)	12
Google	Site de busca.	“Quando eu preciso de alguma coisa a primeira coisa é o Google”. (Entrevistado 17)	10
Pessoas	Amigos, indicação de amigos ou profissionais referência no assunto a ser estudado.	“Quando eu quero aprender alguma coisa, eu sempre vou atrás de pessoas, por exemplo, ele já leu todos os arquivos de internet, já experimentou um milhão de coisas e acredito que vai ser ele que vai dizer qual é o melhor caminho para eu seguir”. (Entrevistado 1)	6
Cursos	Aperfeiçoamento profissional, acompanhado de orientação e por vezes de certificação	“Eu compro o curso que for preciso, eu fico até sem grana se precisar, mas eu aprendo aquilo”. (Entrevistado 25)	5
Instagram	Rede social online de compartilhamento de fotos e vídeos.	“O que eu vejo bastante, que chega muita informação pra mim é no Instagram”. (Entrevistado 18)	4
Sites	Páginas web.	“Utilizo sites também”. (Entrevistado 5)	3
Spotify	Serviço de streaming de música, podcast e vídeo.	“Também vou no Spotify pra ouvir melhor as músicas”. (Entrevistado 8)	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os entrevistados podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Quanto ao uso do Youtube, destacam-se dois pontos: 1) os músicos usam a plataforma para buscar quaisquer tipos de informações; e 2) têm preferência pela plataforma em função de terem facilidade de aprender por meio de vídeos. Os sete músicos que não mencionaram o Youtube declararam realizar suas pesquisas na internet, em plataformas de busca, e por vídeos de conteúdo. Desta forma, pode-

se inferir que, apesar de não mencionarem explicitamente o Youtube, também utilizam vídeos para acessar conteúdos para aprendizagem.

A busca por **livros** é realizada para: 1) complementar o conhecimento já adquirido ou acessado nas plataformas digitais; e 2) para expandir os conhecimentos em outras áreas, além da música. A plataforma **Google**, citada por 10 entrevistados, é utilizada para realizarem a primeira pesquisa. Após esta busca inicial, eles continuam pesquisando o assunto em diferentes sites, conforme as indicações do Google. Já a busca por informações e conhecimento **com outras pessoas**, mencionado por seis dos 31 entrevistados, tem o objetivo de: 1) adquirir conhecimento a partir da experiência de terceiros; e 2) com profissionais especializados no assunto. Por fim, ainda foram mencionadas a busca por conhecimento por meio de cursos, da plataforma Instagram, sites e plataforma Spotify, reforçando a preferência pelo meio digital.

Ao explicarem qual a melhor forma de aprenderem algo novo, **fazendo** foi a definição mais utilizada pelos entrevistados (Quadro 13), sendo mencionada por 18 dos 31 entrevistados. Além disso, 16 entrevistados afirmam que os **vídeos** são a segunda melhor forma de aprenderem.

Quadro 13 - Melhor forma dos músicos aprenderem

Categoria	Definição	Exemplo	Nº de respondentes
Fazendo	Colocar em prática, fazer, agir.	“Talvez a prática seja mais importante, talvez mais importante que a parte teórica no meu caso eu aprendo melhor praticando”. (Entrevistado 30)	18
Vídeos	Vendo e ouvindo vídeos explicativos.	“Vídeo. Eu aprendo muito mais com vídeo”. (Entrevistado 26)	16
Conversas com profissionais mais experientes	Conversar com profissionais que estão em uma fase mais avançada da carreira.	“Conversar com a pessoa que faz aquilo então eu sempre busco ver, qual é a dificuldade que eu vou ter com aquilo”. (Entrevistado 1)	11
Troca de experiências	Conversar com seus pares que estão em uma fase similar de carreira.	“Quando dá para compartilhar ideias e tal eu acho bem interessante porque nós acabamos aprendendo também com as outras pessoas têm para questionar ou também para expor de ideias”. (Entrevistado 10)	

Professor	Com um professor ou orientador que ensine.	“Eu não sou autodidata então eu tenho certeza que se tivesse pegado há 5 anos atrás para aprender a tocar violão e cantar sozinha podia não ter conseguido. Então eu acho que a melhor forma é um professor”. (Entrevistado 24)	7
-----------	--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes.

A importância de aprender por meio da **prática** é apontada por cinco motivos: 1) a proximidade com a realidade profissional - aprendizado acontece no contexto da ação; 2) o improviso - acreditam que é na hora da atuação efetiva que seus conhecimentos podem ser de fato avaliados, por eles mesmos, em um contexto real; 3) a repetição - importante para fixarem um novo conhecimento adquirido, não comprometendo sua atuação em contexto real de atuação profissional; 4) o arriscar-se - tentar algo novo mesmo sem ter certeza do resultado; e 5) a relação com o erro - errar faz parte do processo de desenvolvimento de um novo conhecimento ou habilidade, no entendimento dos músicos entrevistados.

A segunda maior incidência de respostas, refere-se à facilidade de aprendizagem por meio de **vídeos**, confirmando os dados anteriormente analisados, a respeito das fontes de informação preferenciais para os músicos. A preferência por vídeos deve-se ao fato de poderem: 1) ouvir e ver como fazer, por exemplo, acompanhando um professor; 2) praticar e repetir, pausando e voltando o vídeo, ou seja, aprender “no seu tempo”; 3) aprender em qualquer lugar; 4) a qualquer momento; 5) por terem curta duração; e 6) conteúdos concisos abordando os principais pontos de aprendizagem.

Quanto ao aprender por meio da **troca de experiências** com outros músicos, este compartilhamento pode ocorrer: 1) entre músicos que estão na mesma fase de suas carreiras e 2) aprender com músicos que estão em uma fase mais avançada da carreira. Ao aprenderem com músicos que estão na mesma fase de suas carreiras, três benefícios podem ser destacados, segundo os respondentes: diferentes pontos de vista emergem das discussões, fazendo que que novos entendimentos sejam desenvolvidos pelos participantes; dúvidas e soluções diferentes são apresentadas, de forma a complementar o entendimento prévio dos participantes sobre determinado assunto, e, por fim, aprender em turma é motivador e dinâmico.

Os músicos também destacam o uso de exemplos práticos e casos de sucesso como uma maneira eficaz de aprendizagem. Ao conhecerem as práticas profissionais de artistas que estão à sua frente profissionalmente, os entrevistados entendem que podem encurtar o caminho e não incorrer nos mesmos erros, além de se inspirarem em exemplos de sucesso e superação de dificuldades.

A quinta categoria mais mencionada diz respeito à importância da figura do **professor**, mencionado por sete entrevistados. Mesmo por meio dos vídeos, por exemplo, os entrevistados implicitamente se referem à importância de um instrutor com mais conhecimento que possa orientar seu aprendiz.

Por fim, com relação a aprenderem melhor sozinhos ou em grupo, as respostas convergem para o “depende do que vou aprender”. Pode-se perceber que, quando se referem ao aprender algum instrumento ou técnica, a preferência é por estudos individualizados ou com um professor. Entretanto, quando se trata de aprendizados referentes ao desenvolvimento de suas carreiras, evidencia-se a busca do aprendizado conjunto, troca de experiências e compartilhamento de ideias e cases.

A maior dificuldade dos músicos para aprenderem algo novo é a **concentração**, citada por 13 entrevistados (ver Quadro 14). As situações apresentadas versam sobre a facilidade de se distraírem, ficarem dispersos e facilmente perderem a atenção no que estão fazendo.

Quadro 14 - Maiores dificuldades para os músicos aprenderem

Categoria	Definição	Exemplo	Nº de respondentes
Concentração	Ser disperso e se distrair com facilidade	“Eu tenho muita dificuldade em me concentrar”. (Entrevistado 3)	13
Organização	Estabelecer momentos para estudar	“É mais falta de organização”. (Entrevistado 7)	8
Método	Estabelecer uma metodologia e/ou forma para melhor aprender	“É quando não tem um caminho muito definido”. (Entrevistado 8)	5
Persistência	Se manter firme no que tem que ser feito/aprendido	“Me manter firme para superar uma dificuldade”. (Entrevistado 24)	5
Paciência	Saber ter calma e aguardar os resultados do aprendizado	“Não tenho muita paciência para esperar que o resultado aconteça e essa é uma grande dificuldade de aprender”. (Entrevistado 16)	3

Ausência de um facilitador/ professor	Ausência de facilitador/professor para orientar o aprendizado	“Eu gosto de [ter] um facilitador”. (Entrevistado 8)	3
---------------------------------------	---	--	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes.

Cinco motivos são apresentados para a dificuldade de **concentração**: 1) a quantidade de ideias que passam, ao mesmo tempo, por suas cabeças; 2) as inúmeras atividades que precisam realizar; 3) facilidade de se distraírem com coisas diferentes; 4) a forma inadequada com que os conteúdos são transmitidos, ou seja, vídeos muito longos, explicações muito demoradas, conteúdos pouco interessantes e inícios de explicações pouco impactantes; e, 5) ambientes com muito barulho.

O segundo aspecto mais apontado pelos músicos é a **organização**. Para 8 dos entrevistados, conseguir estabelecer momentos para realizarem seus estudos e demais atividades é o que mais dificulta aprender algo novo. A organização é mencionada sob dois aspectos: 1) falta de tempo e 2) priorização de atividades.

Para cinco entrevistados, a maior dificuldade é em relação ao **método**, que diz respeito à falta de método e didática do professor ou refere-se a conteúdos que são apresentados sem uma sequência de aprendizagem a ser seguida. A falta de **persistência** também foi apontada por cinco entrevistados, onde destacam-se quatro pontos: 1) preferência por conteúdos prontos, sem terem que realizar pesquisas extras; 2) falta de paciência para tentar novamente; 3) dificuldade com conteúdo minucioso; e 4) falta de persistência para manter-se focado por um longo prazo.

Duas outras dificuldades emergiram das entrevistas, sendo cada uma delas mencionadas por três participantes: **paciência** - saber ter calma e aguardar pelos resultados do aprendizado; e **ausência de um facilitador** - ter a presença de um profissional que conduza o aprendizado, seria a melhor maneira para desenvolverem uma nova habilidade e/ou conhecimento.

Por fim, apesar do questionamento ser sobre a maior dificuldade de aprenderem, seis músicos apontaram o que facilita ao aprenderem algo novo: ter real interesse no assunto a ser aprendido, perceber sua real importância no contexto de trabalho e gostarem do que está sendo aprendido. Neste sentido, a

dificuldade é superada mesmo que sejam necessários mais dedicação e esforço.

Ainda foram mencionadas oito dificuldades encontradas pelos músicos com relação ao seu processo de aprendizado: timidez; trabalhar em grupo; conteúdos pouco objetivos; necessidade de buscar informações extras; ensinamentos pouco práticos e fora do contexto profissional; aulas muito vagarosas; dificuldade de operar com tecnologia e, por fim, conteúdos e explicações muito superficiais. Cada um destes itens foi citado por um dos 31 entrevistados.

4.1.2 Necessidades de capacitação dos músicos

Para compreender as necessidades de capacitação com relação às competências empreendedoras, abordou-se: 1) as maiores dificuldades dos músicos na gestão de suas carreiras; e 2) o que querem aprender para empreender na música.

A maior dificuldade apontada pelos entrevistados na gestão de suas carreiras é a **gestão do tempo**, mencionada por 14 entrevistados, seguida pela **organização**, com 11 menções. Os resultados estão apresentados no Quadro 15.

Quadro 15 - Maiores dificuldades na gestão da carreira

Categoria	Definição	Exemplo	Nº de respondentes
Gestão do tempo	Gerenciar seu tempo para conseguir realizar as atividades necessárias	“É o tempo, porque eu tenho que ter [tempo] pra família, (...) pra banda (...) pra outros artistas (...) pra mim, (...) pra cuidar do cachorro (...) eu preciso me alimentar, eu preciso dormir, enfim (...) Estudar, comprar baixo (...)”. (Entrevistado 11)	14
Organização	Ordenar as atividades que devem ser realizadas, executá-las e acompanhar sua execução	“Organização (...) é uma coisa que eu preciso melhorar eu sinto que eu estou assim: se tem um foguinho eu vou ali e apago”. (Entrevistado 31)	11
Equipe	Constituir uma equipe de trabalho e fazer a gestão dessas pessoas.	“Justamente essa parte de ter uma equipe é o que pega mais”. (Entrevistado 28)	9

Dinheiro	Captar dinheiro e gerir os recursos financeiros.	“E o maior desafio hoje (...) é descobrir como que eu vou fazer isso sem dinheiro. Ou melhor, como conseguir dinheiro para fazer isso”. (Entrevistado 1)	9
Planejamento	Planejar as ações que devem ser realizadas.	“A dificuldade que eu tenho é não saber por onde começar”. (Entrevistado 2)	4
Redes sociais	Saber utilizar as redes sociais para promover e vender seus produtos.	“É, eu acho que é isso das redes sociais, sabe? (...) sobre isso que eu tenho mais dificuldade, das mídias lançamentos, planejar a pré e a pós-divulgação”. (Entrevistado 14)	4
Artista vs. empreendedor	Separar seu papel enquanto artista e seu papel enquanto empreendedor.	“Eu acho que tenho um pouco de dificuldade em separar o que é o artístico da parte de empreender, da parte burocrática, vamos dizer assim”. (Entrevistado 18)	3

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes.

Segundo os músicos, **gerenciar seu tempo** para conseguir realizar as atividades necessárias é o principal obstáculo, devido à quantidade de atividades que precisam realizar. Por serem responsáveis por suas carreiras, ou seja, não possuem um profissional específico para realizar a gestão de suas carreiras, eles se veem envolvidos em diferentes tarefas que não necessariamente são relacionadas à parte artística de seu trabalho. Entretanto, neste momento de suas carreiras, muitos não possuem recursos para contratar pessoas que possam ajudá-los.

A segunda dificuldade mais apontada foi a **organização**, mencionada por 11 dos 31 músicos. Segundo eles, ordenar as atividades que devem ser realizadas, executá-las e, por fim, acompanhar sua execução são suas maiores dificuldades na administração e gestão de suas carreiras. As dificuldades aqui apresentadas se aproximam do contexto de execução de tarefas.

O terceiro aspecto mais mencionado refere-se à **equipe**, mencionada por nove entrevistados. Duas dificuldades são apontadas: encontrar as pessoas certas para constituir uma equipe, ou seja, profissionais com alta afinidade, com focos e objetivos no negócio similares, e a segunda é fazer a gestão de equipes já constituídas. Neste caso, os desafios apontados foram: saber se comunicar de

forma eficaz com a equipe, administrar conflitos, conduzir a integração da equipe e convencer as pessoas a se profissionalizarem. Por fim, a preocupação em constituírem uma equipe parte do desejo de compartilharem tarefas que precisam ser realizadas e acessarem novas ideias, o que os músicos chamam de “pensar junto” ou “viver o negócio junto”.

A quarta dificuldade refere-se à dificuldade de lidarem com o **dinheiro**, também mencionada por nove entrevistados, e dois aspectos podem ser destacados: saber como captar dinheiro, onde a figura do investidor aparece como uma possibilidade de minimizar essa falha, e saber gerir os recursos financeiros.

No **planejamento**, mencionado por quatro entrevistados, o desafio é saber o que deve ser feito e quando deve ser feito. As dificuldades apresentadas se aproximam de questões estratégicas da carreira. Apesar de estarem cientes de que precisam desempenhar diferentes atividades, muitas vezes, os entrevistados se mostram incertos do que deve ser feito.

A dificuldade em utilizar as **redes sociais** é mencionada, também, por quatro entrevistados. Manter as redes atualizadas, acompanhar as estatísticas de desempenho nas redes, produzir conteúdo, aprimorar as artes gráficas de seus materiais de divulgação, editar vídeos e trabalhar com tráfego de anúncios são as dificuldades citadas neste contexto.

Já a dificuldade de **equilibrar seu papel enquanto artista e seu papel enquanto empreendedor**, mencionada por três entrevistados, pode ser evidenciada em respostas como a do entrevistado 1: “Porque toma conta da tua vida, ainda mais quando tu é o próprio produto e a própria pessoa que tem que vender esse produto, tem que pensar com duas cabeças”. Entende-se que este também é um desafio para os demais músicos entrevistados. Mesmo que os músicos entendam que precisam ter conhecimento dos aspectos de gestão de suas carreiras, ter prazer em fazer isso não é algo evidente em suas falas.

Por fim, além destes sete aspectos apontados pela maioria dos entrevistados, os músicos ainda mencionaram cinco dificuldades com relação à gestão de suas carreiras, foram elas: captar clientes; processo de venda de shows; precificação de shows; tocar mais instrumentos musicais; e experimentação. Com relação a este último aspecto, um dos entrevistados menciona que, muitas vezes, por não saber o que deve ser feito em determinado momento de sua carreira, acaba perdendo muito tempo testando possibilidades, o que ele chama de

“experimentação”. Ao mesmo tempo que admite ser um processo importante no aprendizado, confessa que o caminho poderia ser encurtado caso soubesse com mais clareza o que fazer.

A maior necessidade de aprendizado apontada pela amostra para empreender na música está alinhada com as dificuldades que explicaram anteriormente. O principal alvo de aprendizagem é a **gestão do tempo**, mencionada por oito entrevistados, seguido por questões relacionadas a **dinheiro**, com sete menções (Quadro 16).

Quadro 16 - Necessidade de aprendizado para empreender na música

Categoria	Definição	Exemplo	Nº de respondentes
Gestão do tempo	Gerenciar seu tempo para conseguir realizar as atividades necessárias	“Às vezes quero fazer tudo ao mesmo tempo (...) aí você vê que tem uma cabeça, um cérebro e duas mãos”. (Entrevistado 21)	8
Dinheiro	Captar dinheiro e gerir os recursos financeiros.	“Lidar com dinheiro, entender um pouco mais de como ele gira (...) e aprender a investir seria (...) bacana”. (Entrevistado 16)	7
Organização	Ordenar as atividades que devem ser realizadas, executá-las e por fim acompanhar sua execução	“Tenho a mente criativa para fazer as coisas acontecerem, o que eu não tenho é organização suficiente”. (Entrevistado 7)	6
Equipe	Constituir uma equipe de trabalho e fazer a gestão dessas pessoas.	“Eu queria aprender os passos de como ter as pessoas certas pra fazer isso acontecer”. (Entrevistado 20)	5
Redes sociais	Saber utilizar as redes sociais para promover e vender seus produtos.	“Tenho mais dificuldade nas mídias de lançamentos. Planejar a pré e a pós-divulgação”. (Entrevistado 14)	5
Gestão	Administrar todas as atividades que precisam ser realizadas e gerenciar os diferentes processos em andamento concomitantemente.	“Como eu não entendo muita coisa de gestão e negócios (...) e não tenho condições para isso, uma equipe ou uma pessoa que entendesse um pouco mais me ajudaria muito”. (Entrevistado 11)	3

Profissionalização	Trabalhar de uma forma mais profissional.	“Eu queria saber como poder tratar isso (...) como um empreendimento”. (Entrevistada 27)	2
Aperfeiçoamento técnico	Aprender um novo instrumento ou aprimorar o que já utiliza.	“Eu queria aprender técnicas de canto e técnicas vocais”. (Entrevistada 2)	2
Desenvolvimento pessoal	Desenvolvimento de habilidades de controle emocional e autoconhecimento.	“Paciência que também um problema que eu tenho é desenvolver isso. Agora, como desenvolver isso é um grande lance”. (Entrevistado 6)	2

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes.

Segundo os músicos, **organizar seu tempo** para conseguir realizar todas as suas atividades profissionais é o que mais precisam aprender para empreenderem na música. Três questões podem ser destacadas desta necessidade. Primeiro, referem-se à necessidade de equilibrar a execução de todas as tarefas que precisam realizar, devido à quantidade excessiva de atividades. Em um segundo momento, apresentam a necessidade de usarem ferramentas que possam auxiliá-los a cumprir as atividades, tais como *planner*, agenda e cronogramas, por exemplo. Por fim, sentem a necessidade de algum tipo de treinamento de gestão de tempo para auxiliá-los a se tornarem mais eficientes.

Para sete entrevistados, o desconhecimento dos **aspectos financeiros** se apresenta como um impeditivo para que possam empreender na música. Foi possível verificar três principais necessidades de aprendizado: 1) como captar recursos; 2) como fazer a gestão financeira do negócio; e 3) como realizar investimentos. A figura do investidor surge nas falas referentes à captação de recursos. Neste sentido, surgiram os seguintes questionamentos: como encontrar um investidor, o que preciso apresentar para um possível investidor e qual o valor que devo solicitar.

A **organização** foi mencionada por seis dos 31 músicos. Segundo os entrevistados, aprender a ordenar as atividades que devem ser realizadas, executá-las e, por fim, acompanhar sua execução é de grande importância para que eles consigam empreender na música. Neste sentido, três pontos sinalizados os ajudariam a melhorar seu fluxo de trabalho: 1) aprender a ordenar as tarefas a serem realizadas, 2) dividi-las por categorias de atividades e 3) visualizar de forma

macro o que está sendo realizado.

O tema **equipe** foi mencionado por cinco músicos sob dois aspectos: 1) constituição de equipe de trabalho; e 2) gestão de pessoas. Os músicos indicaram as necessidades de encontrar pessoas alinhadas ao seu trabalho, montar uma equipe, gerir conflitos entre sua equipe, engajar as pessoas do time, despertar comprometimento e fazer a gestão da sua equipe. A gestão de pessoas é apresentada como um grande desafio pelos entrevistados. Isso deve-se ao fato de as bandas serem compostas, na maioria das vezes, por músicos que também são amigos. Neste sentido, a dificuldade está em fazer com que os integrantes da banda consigam distinguir o lado pessoal do profissional. Desafios relacionados a pontualidade, comprometimento, assiduidade nos ensaios, comentários sobre desempenho e até mesmo demissões são, muitas vezes, percebidos como ofensas pessoais.

Saber utilizar as **redes sociais** para promover e vender seus produtos foi uma necessidade de aprendizado mencionada por cinco entrevistados. As redes sociais se transformaram em um meio importante para os músicos divulgarem e comercializarem seus produtos. Assim, os entrevistados destacaram que gostariam de aprimorar seus conhecimentos das redes sociais, como realizar a divulgação de seus produtos e shows, como fazer lançamentos e distribuição de novas músicas, técnicas de engajamento de seus seguidores, fazer vídeos, flyers de divulgação, trabalhar com tráfego, ou seja, conhecer as estratégias de captação de novos seguidores e ainda produzir conteúdo de qualidade para compartilhar nas redes.

A necessidade de adquirir mais conhecimento sobre **gestão** foi mencionada por três entrevistados. Conseguir administrar todas as atividades que precisam ser realizadas e gerenciar os diferentes processos em andamento, concomitantemente, se apresentam como desafios a serem superados pelos músicos. Expressões como “dar conta de tudo” e “cuidar de tudo” podem ser evidenciadas nas respostas dos entrevistados, externalizando, novamente, questões organizativas e a dificuldade em manterem o controle geral da sua carreira.

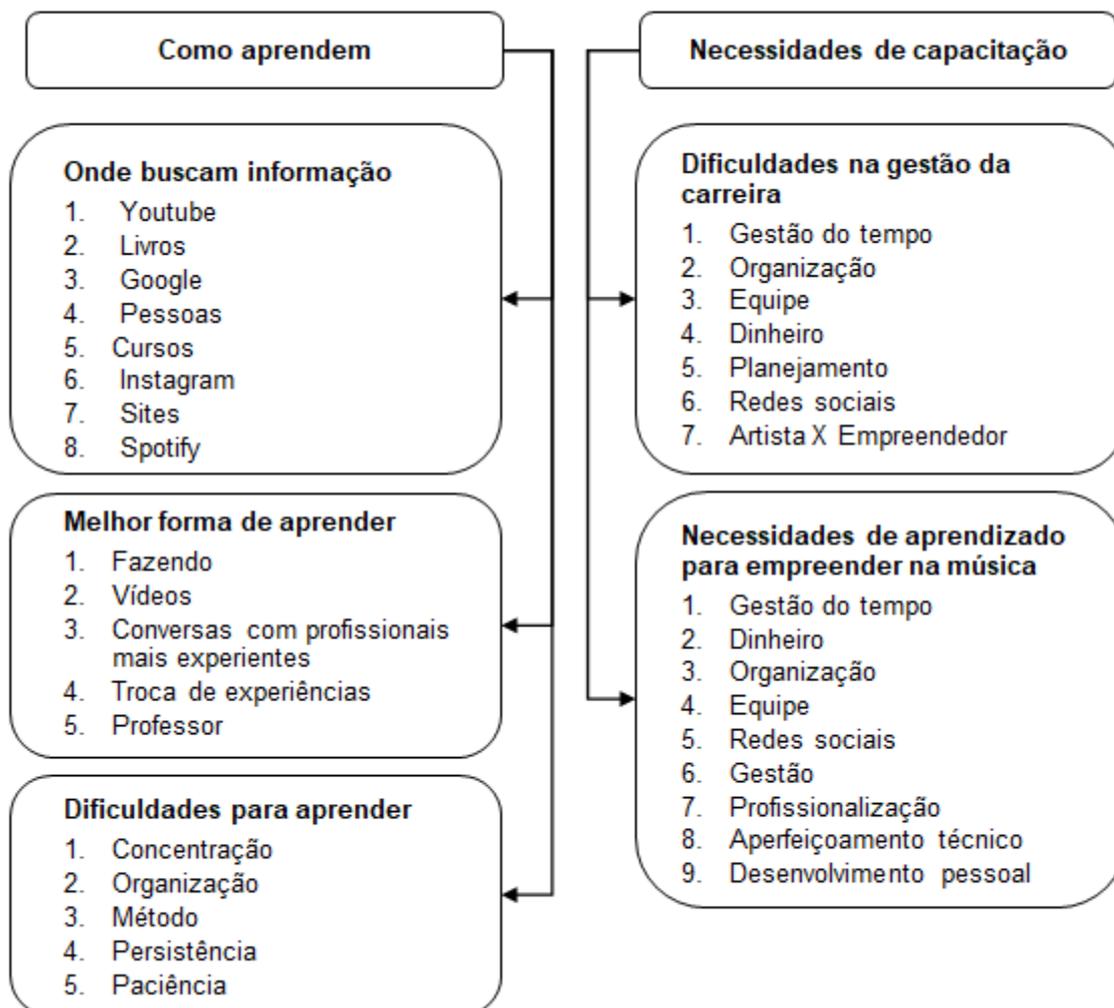
A **profissionalização**, o aperfeiçoamento técnico e desenvolvimento pessoal foram necessidades de aprendizado mencionados por dois entrevistados. Com relação à profissionalização, os músicos referem-se à necessidade de trabalharem de uma forma mais profissional com seus parceiros de banda,

contratantes e fãs. Três aspectos podem ser destacados desta necessidade: 1) percebem que um comportamento “amador” implica em negociações pouco vantajosas para eles mesmos; 2) a não profissionalização do seu trabalho implica em não conseguirem se manter financeiramente por meio da música; e 3) percebem a necessidade de aprender como desenvolver uma relação de negócio com suas carreiras.

Já o **aperfeiçoamento técnico** refere-se à necessidade de aprenderem um novo instrumento ou aprimorar o que já utilizam. Por fim, o **desenvolvimento pessoal**, também mencionado por dois entrevistados, aborda a necessidade de desenvolvimento de habilidades de controle emocional e autoconhecimento. Assim, os músicos apontam a necessidade de saberem como lidar com: a falta de paciência, a auto criticidade, a falta de inteligência emocional e o perfeccionismo.

Além destas nove categorias de respostas apontadas pelos entrevistados, os músicos ainda mencionaram outros conhecimentos que gostariam de desenvolver para empreenderem na música, tais como: produção musical, mercado musical, estratégias para desenvolver a carreira, negociação, liderança, produção de show, *networking*, distribuição digital, empreendedorismo, selo musical em gravadora, como atrair fãs, conceito artístico, aprender outra língua, questões burocráticas de contratos, planejamento da carreira e o “passo a passo para o sucesso”. A Figura 9 apresenta a síntese dos resultados das entrevistas.

Figura 9 - Mapa conceitual dos resultados das entrevistas



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa.

4.1.3 Discussão dos resultados das entrevistas

Com relação a **forma com que os músicos aprendem**, é possível organizar a análise sob três aspectos: (1) onde buscam informações; (2) a melhor forma de aprenderem algo novo; e (3) suas maiores dificuldades em aprender algo novo. Primeiramente, a busca por informações e conhecimento por meio da internet, apontada pela totalidade dos entrevistados, sinaliza a preferência e hábito dos músicos em utilizarem as redes para desenvolverem seus conhecimentos. Esta preferência vem ao encontro da sugestão de Matetskaya (2015), de inclusão de e-bibliotecas em projetos educacionais no campo da indústria criativa e cursos de *e-learning* sobre empreendedorismo nos programas educacionais de desenvolvimento de habilidades de negócios em setores criativos.

Sobre a melhor forma de aprenderem algo novo, os entrevistados afirmam ser por meio da prática em função, primeiramente, de sua proximidade com a realidade profissional. Ao analisarmos os cinco motivos desta preferência, percebe-se sua estreita relação com o ciclo de aprendizagem de Kolb (1984). O primeiro motivo apresentado é o fato de aprenderem no contexto da ação e imersos na sua realidade profissional. Este aspecto remete ao primeiro estágio do ciclo de Kolb (1984), de experiência concreta, a fase do **fazer**. Nesta fase, o aprendiz age, coloca a teoria em prática (experiência concreta) e tem a oportunidade de sentir a experiência.

O segundo motivo apresentado é a possibilidade de improvisarem, o que eles relacionam com a oportunidade de avaliar o que aprenderam. Este aspecto se aproxima do segundo estágio, a observação reflexiva (KOLB, 1984), a fase do **observar**. Aqui, o aprendiz é capaz de refletir sobre sua experiência sob várias perspectivas e avaliar seu comportamento (Observação Reflexiva), como se estivesse em um momento de testagem. O terceiro motivo é o fato de poderem repetir, o que segundo eles, ajuda a fixar o novo conteúdo aprendido. A repetição pode ser associada aos terceiro e quarto estágios do ciclo de aprendizagem de Kolb (1982), a conceituação abstrata (fase **pensar profundamente**) e à experimentação ativa (fase do **planejar**). No ato de repetir, fica implícito o fato de que os músicos já haviam realizado esta ação, mas pensaram a respeito, ou seja, reviram a forma com que fizeram, encontraram novos caminhos (conceituação abstrata) e, a partir de um novo “plano” traçado (experimentação ativa), aplicaram uma nova estratégia (experiência concreta).

O quarto ponto destacado pelos entrevistados é a oportunidade de arriscarem-se, ou seja, tentarem algo novo, mesmo sem terem a certeza do resultado. Neste sentido é possível fazer uma associação com a experiência de transformação, a qual advém da relação entre os estágios de experiência ativa e a observação reflexiva. O ato de arriscar remete à aplicação de um novo entendimento estabelecido. Contudo, antes da aplicação, está o ato de refletir (observação reflexiva) sobre algo já realizado, o que resulta no planejamento de uma nova estratégia (experimentação ativa) que então resultará em uma nova teoria revisada.

O quinto motivo que os levam a aprender melhor por meio da prática é a possibilidade de errarem. Segundo os músicos, um novo conhecimento ou

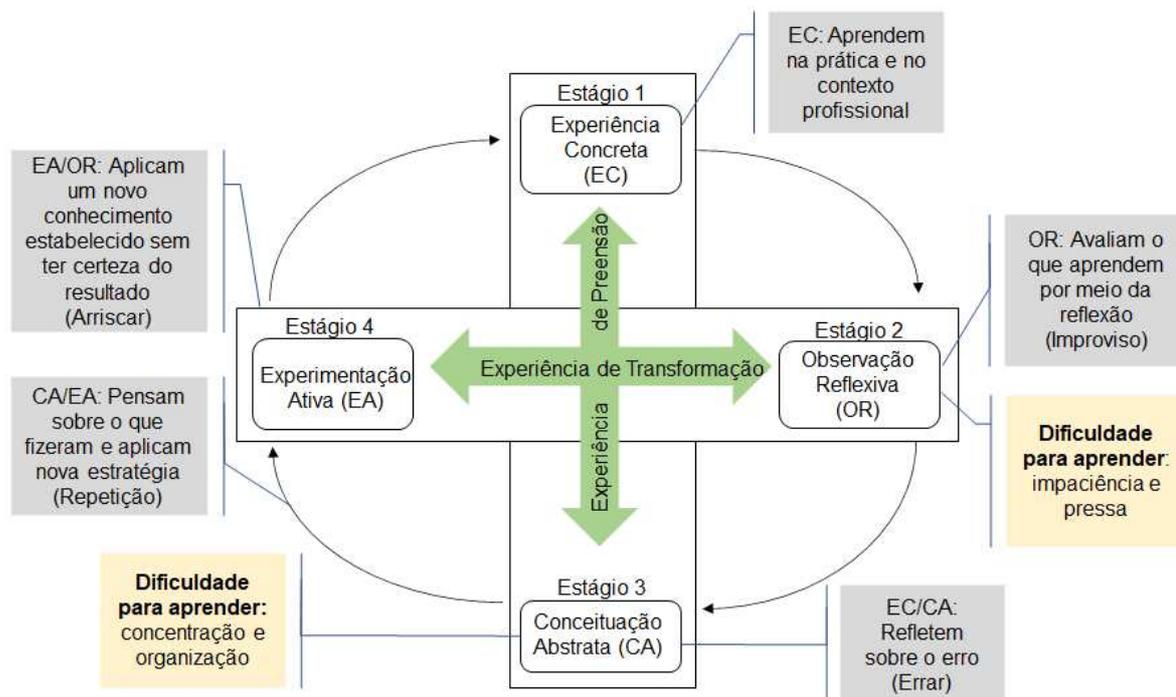
habilidade se desenvolve a partir da reflexão sobre o erro. Este aspecto remete à experiência de apreensão, a qual se estabelece na relação entre os estágios de experiência concreta e conceituação abstrata. Assim, o aprendiz recebe a informação pela experiência concreta (o fazer) e a transforma em conhecimento por meio da reflexão (o conceitualizar). Isso vem ao encontro de Hamidon (2018), ao afirmar que o resultado notável do processo de aprendizagem advém da reflexão do aprendiz sobre a "experiência de apreensão", visto que, para transformar, o aluno precisa refletir sobre a experiência.

A falta de concentração, segundo os entrevistados, é a maior dificuldade para aprenderem algo novo. Afirmando serem dispersos e se distraírem com facilidade. Falta de persistência, impaciência, pressa e organização também foram citados como aspectos que dificultam sua aprendizagem. Estes aspectos apontam para uma necessária atenção nos estágios de observação reflexiva e conceituação abstrata durante o processo de aprendizagem de profissionais da música.

No estágio de observação reflexiva, o aprendiz precisa refletir sobre o que vivenciou durante sua experiência concreta, avaliar seu comportamento, fazer associações e identificar dificuldades. O ato de refletir é fundamental para a transformação da experiência em conhecimento, porém, requer tempo. Portanto, quando o aprendiz não emprega energia suficiente neste estágio de observação reflexiva, por ter pressa e pouca paciência, por exemplo, ele compromete não apenas este estágio do ciclo, como os subsequentes. Observações incompletas ou superficiais sobre sua prática podem implicar em conceituações simplistas e, assim, comprometer o estágio de conceituação abstrata.

No estágio de conceituação abstrata, o aprendiz precisa sintetizar, elaborar conclusões e formular hipóteses a partir das suas reflexões, o que requer concentração e organização. Portanto, quando os músicos afirmam serem dispersos, distraídos e pouco organizados, o estágio de conceituação abstrata pode também ser afetado, resultando em análises sistemáticas superficiais que comprometerão o estágio subsequente de experimentação ativa. A forma com que os músicos aprendem e suas dificuldades em aprender algo novo são retratadas na Figura 10, à luz do ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb (1984).

Figura 10 - Como os músicos aprendem, à luz do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa e em Kolb (1984).

Apesar do ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb (1984) ser calcado na prática, isso não significa que o aprendizado ocorra de forma imediata. Além de vivenciar determinada situação na prática (experiência concreta), o aprendiz necessita refletir sobre a vivência (observação reflexiva), examinar hipóteses, formular conceitos abstratos e generalizáveis (conceitualização abstrata) para então experimentar estas hipóteses (experimentação ativa) e incorporá-las em função de novas situações de experiência em um processo contínuo de ação e reflexão (KOLB, 1984). As dificuldades para aprenderem algo novo, apontadas pelos músicos (concentração, organização, impaciência e pressa), gera a necessidade de se refletir sobre o seu processo de aprendizagem, e, talvez, pensar em estratégias que possam apoiar esse processo.

Com relação às **necessidades de aprendizagem dos músicos quanto às suas competências empreendedoras**, percebe-se uma relação direta e coerente entre a maior dificuldade dos entrevistados em administrarem suas carreiras e o que querem aprender para empreenderem na música. Em ambos os questionamentos, a resposta foi gestão do tempo. A organização também é mencionada como uma dificuldade e necessidade de aprendizado, sendo revelada sob dois aspectos: falta de tempo (o que reforça o resultado anterior) e priorização

de atividades. Percebe-se uma relação direta entre a gestão do tempo e organização. Assim, entende-se que, por não terem tempo, os entrevistados não conseguem se planejar. Como não se planejam, não conseguem organizar e ordenar as tarefas que precisam ser realizadas. Como não conseguem se organizar, não possuem tempo suficiente para executar o necessário. Este ciclo desperta a sensação de estarem sempre envolvidos com questões de suas carreiras sem perceberem avanços significativos, o que resulta em uma sensação de cansaço e mais falta de tempo.

Com relação a essas dificuldades de gestão (gestão de tempo e organização), três aspectos podem ser destacados. O primeiro deles é que, segundo Inyang e Enuoh (2009), um empreendedor de sucesso é um gerente de tempo. Em função do conjunto de atividades a serem realizadas em seu negócio, os empreendedores que não conseguem estabelecer prioridades de execução podem comprometer o crescimento de seu empreendimento, e, no caso dos músicos, de suas carreiras.

O segundo aspecto é que os gerentes que utilizam eficazmente seu tempo melhoram seu desempenho, aumentam seu potencial de promoção, se tornam mais organizados e, assim, melhoram sua produtividade (ARNOLD; PULICH, 2004). Neste sentido, a utilização do tempo de forma eficaz pode auxiliar os músicos a ordenar as atividades que devem ser realizadas, executá-las e acompanhar sua execução, ou seja, se tornarem mais organizados. O terceiro aspecto é que quando o indivíduo percebe que está controlando seu tempo, seu desempenho melhora significativamente, ele tem uma maior satisfação no trabalho e na vida, menos ambiguidade de papéis, além de reduzir a sobrecarga de papéis e tensões advindas do trabalho (MACAN et al., 1990).

Todos esses resultados são coerentes com pesquisas anteriores que apontam que os músicos desempenham múltiplas atividades (BEECHING, 2016; BENNETT, 2016; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2017; TOSCHER, 2019). Portanto, saber gerenciar e organizar estas atividades se faz necessário. A dificuldade de os profissionais da música equilibrarem seu papel enquanto artistas e seu papel enquanto empreendedores também foi indicado em estudos prévios (CHASTON; SADLER-SMITH, 2012; UNESCO, 2013; CHEN; CHANG; LEE, 2015a; BUJOR; AVASILCAI, 2016; PATTEN, 2016; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2017; ALBINSSON, 2018; TOSCHER, 2019).

Assim, as necessidades de aprendizagem apontadas pelos músicos se aproximam das “Competências de Negócio e Gestão” de Mitchelmore e Rowley (2010), as quais envolvem habilidades gerenciais (no caso dos músicos, as dificuldades em gerir o tempo e organizar suas atividades), também havendo indícios de dificuldades relacionadas à gestão financeira. As análises revelam possíveis caminhos a serem seguidos por propostas de capacitação que sejam coerentes com as reais dificuldades e necessidades dos profissionais da música.

Assim, os resultados da etapa exploratória balizaram a elaboração da etapa experimental deste estudo, na qual foi criado e aplicado um método de capacitação baseado na lógica da aprendizagem experiencial para o desenvolvimento da competência de gestão do tempo, sendo este o aspecto específico de desenvolvimento de competência empreendedora.

4.2 RESULTADOS DA ETAPA EXPERIMENTAL DA PESQUISA

Esta seção dedica-se à apresentação dos resultados da etapa experimental deste estudo e está dividida em três partes. Primeiramente, é apresentado o método de capacitação criado e aplicado no experimento, visando analisar quais são as decorrências da aprendizagem experiencial e do uso da gamificação para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa (IC).

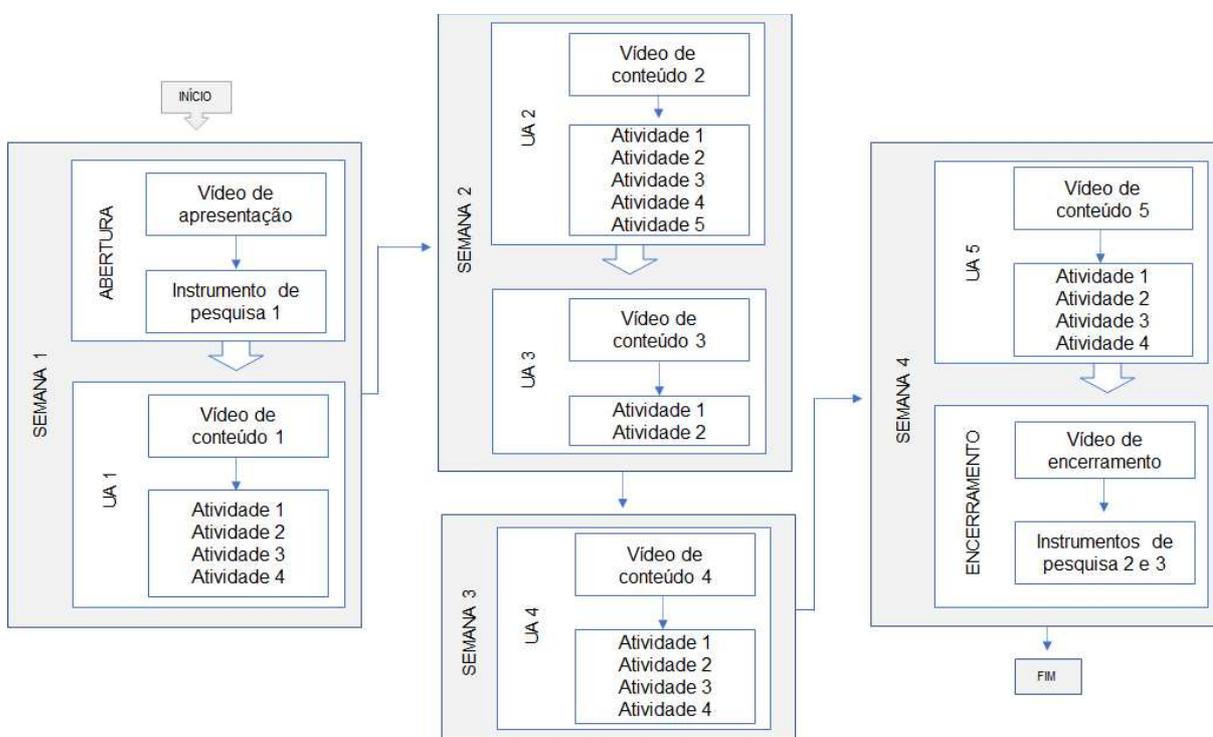
A seguir, são apresentados os resultados e análises das perguntas abertas do pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo (Apêndice D), disponibilizado ao final da capacitação, com o objetivo de analisar como os participantes perceberam e reagiram à abordagem experiencial proposta pelo método de capacitação realizada, a qual foi utilizada em ambos os grupos (de controle e experimental).

Por fim, serão analisados os dados quantitativos do experimento, que permitem avaliar se a gamificação (aplicada somente ao grupo experimental) contribuiu ou não para aumentar o engajamento dos músicos na capacitação, contribuindo, assim, para a melhoria de seus resultados de aprendizagem experiencial, voltado ao desenvolvimento da competência empreendedora.

4.2.1 Descrição do método de capacitação: geral (grupo experimental e de controle)

De acordo com o método de capacitação criado, esta capacitação foi organizada em quatro semanas, sendo que cada semana engloba diferentes Unidades de Aprendizagem (UAs), em que cada uma abrange aspectos específicos de desenvolvimento da competência de gestão do tempo, conforme apresentado na Figura 11.

Figura 11 – Funcionamento geral da capacitação em gestão do tempo



Fonte: elaborado pela autora.

É importante explicar que não há um acordo na literatura sobre uma definição única de gestão do tempo (CLAESSENS et al., 2007). Isso deve-se ao fato de diferentes disciplinas atribuírem significados distintos ao tema (AEON; AGUINIS, 2017). Aeon e Aguinis (2017) argumentam que, em função desta variedade de abordagens, há a necessidade de se adotar uma definição que inclua, integre e se aplique a uma ampla variedade de disciplinas.

Na revisão da literatura sobre gestão do tempo, realizada por Claessens et al. (2007), os autores reúnem as definições encontradas na literatura e propõem

uma definição integrativa. Segundo os autores, gestão do tempo refere-se à “comportamentos que visam alcançar o uso efetivo do tempo durante a realização de atividades direcionadas a objetivos” (CLAESSENS et al., 2007, p. 262). Para Claessens et al. (2007), estes comportamentos referem-se a: 1) comportamentos de avaliação do tempo, que visam autoconsciência (WRATCHER; JONES, 1988) do uso do tempo, ajudando o indivíduo a aceitar tarefas e responsabilidades que se adequem ao limite de sua capacidade de realização; 2) comportamentos de planejamento, como definir metas, planejar tarefas, priorizar, fazer listas de tarefas e agrupar tarefas (BRITTON; TESSER, 1991; MACAN, 1994, 1996), visando o uso eficaz do tempo; e 3) comportamentos de monitoramento, que visam observar o uso do tempo durante a execução de atividades, gerando um ciclo de *feedback* que favoreça a realização de ajustes necessários (FOX; DWYER, 1996; ZIJLSTRA et al., 1999).

Assim, o presente estudo adotou a definição de gestão do tempo de Claessens et al. (2007), por esta se aproximar das premissas da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), abordagem de aprendizagem adotada por este estudo. A definição de Claessens et al. (2007) se baseia em três aspectos da gestão do tempo: 1) na autoconsciência do uso do tempo, se aproximando do estágio de observação reflexiva do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984); 2) em comportamentos de planejamento, coerentes com os estágios de conceituação abstrata e experimentação ativa (KOLB, 1984); e 3) em comportamentos de monitoramento durante a execução de atividades, aproximando-se dos estágios de observação reflexiva e experiência concreta (ação).

A definição de gestão do tempo adotada pelo estudo (CLAESSENS et al., 2007) também orientou a escolha do instrumento de autoavaliação da competência de gestão do tempo utilizado nas etapas pré e pós experimento (Apêndices A e C). O conteúdo didático e atividades propostas na capacitação também foram balizados pela definição de Claessens et al. (2007), e elaborados com base nas referências científicas de gestão do tempo utilizadas por Claessens et al. (2007) e complementadas pelas obras de Covey (2017) e Barbosa (2011), referências largamente utilizadas no tema gestão do tempo.

O conteúdo da capacitação (conhecimentos sobre gestão do tempo) foi apresentado no formato de vídeo aulas, com duração de até 20 minutos, cada. Esta escolha foi baseada nos resultados das entrevistas realizadas com os músicos, na

etapa exploratória, os quais apontam que aprendem melhor por meio de vídeos pela possibilidade de assistirem em seu tempo e quantas vezes entenderem necessário. Assim, foi disponibilizado aos participantes um vídeo de conteúdo por semana (excetuando a semana 2, onde foram disponibilizados dois vídeos). Portanto, o participante não teve acesso à totalidade do conteúdo em seu primeiro acesso à plataforma. Desta forma, para cada bloco de conteúdo disponibilizado, o participante teve um período de sete dias para refletir sobre o tema sugerido, fazer relações com seu cotidiano e realizar os exercícios sugeridos, que foram baseados nas suas atividades diárias e reais.

No momento em que os participantes aplicam o novo conhecimento na sua prática profissional e refletem sobre esta experiência, entende-se que a proposta está alinhada com: 1) as premissas da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984); 2) com a abordagem de competências adotada neste estudo; e 3) com os resultados da etapa exploratória, em que os músicos entrevistados afirmaram atribuírem maior sentido à conhecimentos que são aplicáveis à sua realidade profissional. Isso também vai ao encontro de estudos recentes que revelam a importância da aprendizagem baseada na prática no desenvolvimento de competências empreendedoras de músicos (BENNETT, 2016; BEECHING, 2016; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2017; TOSCHER, 2019). Os conteúdos e atividades da capacitação são apresentados a seguir, para cada uma das Unidades de Aprendizagem (UA).

Unidade de aprendizagem 1: Diagnóstico do uso do tempo

- Conteúdo: Diagnóstico do uso do tempo (vídeo de conteúdo 1)
- Objetivo: O participante deve realizar um diagnóstico e refletir sobre como vem utilizando seu tempo;
- Atividades: 1) questionário avaliativo – avaliação da aprendizagem do participante sobre os conhecimentos tratados no vídeo; 2) identificação dos vilões do tempo - identificar quais são os três principais hábitos que roubam o tempo do participante; 3) mensuração do tempo desperdiçado - identificar quanto tempo é gasto em escolhas não coerentes do uso do tempo; e 4) identificação do período mais produtivo - identificar em qual período do dia o participante se sente mais produtivo. Ferramenta de aprendizagem utilizada: planilha diagnóstica do uso do tempo - (Apêndice G).

Unidade de aprendizagem 2: Importância e definição de prioridades

- Conteúdo: Importância e definição de prioridades (vídeo de conteúdo 2)
- Objetivo: O participante deve compreender a importância de definir prioridades e como estabelecê-las;
- Atividades: 1) questionário avaliativo – avaliação da aprendizagem do participante sobre os conhecimentos tratados no vídeo; 2) teste diagnóstico do uso do tempo – teste para verificar em que tipo de atividades o participante está investindo mais tempo (ferramenta de aprendizagem utilizada: teste diagnóstico do uso do tempo, identificação de atividades importantes, urgentes ou circunstanciais aplicado por meio formulário *Typeforms* - Apêndice H); 3) identificação e mensuração das atividades realizadas - listar as atividades profissionais, familiares e pessoais que realiza cotidianamente e o tempo gasto em cada uma delas (ferramenta de aprendizagem utilizada: lista de atividades realizadas durante a semana - Apêndice I); 4) sistematização das atividades profissionais – segmentar as atividades profissionais em grupos afins (ferramenta de aprendizagem utilizada: *planner* das atividades profissionais - Apêndice J); 5) ordenamento das prioridades - ordenar as atividades profissionais em ordem de importância.

Unidade de aprendizagem 3: Elaboração de Agenda semanal

- Conteúdo: Como elaborar uma agenda semanal (vídeo de conteúdo 3)
- Objetivo: O participante deve elaborar uma agenda semanal de atividades;
- Atividades: 1) questionário avaliativo – avaliação da aprendizagem do participante sobre os conhecimentos tratados no vídeo; 2) elaboração de uma agenda semanal - distribuição das atividades relativas à uma semana de trabalho em uma agenda semanal de atividades. As atividades da semana foram organizadas com a utilização de um *template*. O monitoramento da elaboração da agenda ocorreu por meio da entrega desta atividade via Moodle, no prazo estabelecido na capacitação (ferramenta de aprendizagem utilizada: agenda semanal de atividades – Apêndice K).

Unidade de aprendizagem 4: Execução da agenda semanal

- Conteúdo: Execução da agenda semanal (vídeo de conteúdo 4)
- Objetivo: O participante deve executar a agenda semanal de atividades e monitorar sua realização;
- Atividades: 1) questionário avaliativo – avaliação da aprendizagem do participante sobre os conhecimentos tratados no vídeo; 2) monitoramento das atividades realizadas - ao final de cada dia, o participante sinalizou as atividades realizadas, as não realizadas, as realizadas com atraso e as adiadas (fiz, não fiz, atrasei, adiei – ferramenta de aprendizagem utilizada: cronograma de monitoramento e controle das atividades semanais – Apêndice L); 3) avaliação da proposta – ao final de cada dia, o participante relatou o que deu certo, o que deu errado, o que poderia ser melhor e como poderia ser melhor (ferramenta de aprendizagem utilizada: diário de bordo - Apêndice M); e 4) ajuste da agenda semanal - elaboração da versão 2.0 da agenda semanal baseada no que funcionou e ajuste do que não funcionou na primeira versão. As atividades da semana foram organizadas com a utilização do *template* disponibilizado na aula 3. O monitoramento da elaboração da versão 2.0 da agenda ocorreu por meio da entrega desta atividade via Moodle, no prazo estabelecido na capacitação (ferramenta de aprendizagem utilizada: agenda semanal de atividades - Apêndice K).

Unidade de aprendizagem 5: Execução da versão 2.0 da agenda semanal

- Conteúdo: Execução da versão 2.0 da agenda semanal (vídeo de conteúdo 5)
- Objetivo: O participante deve executar versão 2.0 da agenda semanal de atividades;
- Benefício: Aprimorar os resultados da sua carreira;
- Atividades: 1) questionário avaliativo – avaliação da aprendizagem do participante sobre os conhecimentos tratados no vídeo; 2) monitoramento das atividades realizadas - ao final de cada dia o participante sinalizou as atividades realizadas, as não realizadas, as realizadas com atraso e as adiadas (fiz, não fiz, atrasei, adiei – ferramenta de aprendizagem utilizada: cronograma de monitoramento e controle das atividades semanais –

Apêndice L); 3) avaliação da versão 2.0 da agenda – ao final de cada dia o participantes relatou o que deu certo, o que deu errado, o que poderia ser melhor e como poderia ser melhor (ferramenta de aprendizagem utilizada: diário de bordo – Apêndice M); e 4) ajuste da versão 2.0 da agenda semanal - elaboração da versão 3.0 da agenda semanal baseada no que funcionou e ajustes do que não funcionou na versão 2.0 da agenda (ferramenta de ensino utilizada: agenda). As atividades da semana foram organizadas com a utilização do *template* disponibilizado na aula 3. O monitoramento da elaboração da versão 3.0 da agenda ocorreu por meio da entrega desta atividade via Moodle, no prazo estabelecido na capacitação (ferramenta de aprendizagem utilizada: agenda semanal de atividades – Apêndice K). O aprendiz também foi incentivado a revisar os vídeos e refletir sobre a sua aprendizagem, visando aprimoramentos da sua gestão do tempo no futuro (mesmo depois de encerrado o mês de capacitação).

No Quadro 17 são apresentados o conteúdo didático, as atividades da capacitação e as ferramentas de ensino utilizadas em cada uma das etapas de conteúdo.

Quadro 17 - Planejamento geral da capacitação de gestão do tempo

Semana	Etapa	Foco	Objetivo	Atividades	Ferramentas de aprendizagem
Semana 1	Abertura	--	Conhecer a proposta da capacitação, realizar autoavaliação da competência	Preenchimento da autoavaliação de competência prévia em gestão do tempo.	Apêndice C.
	Unidade de aprendizagem 1	Diagnóstico do uso do tempo.	O participante deve realizar um diagnóstico e refletir sobre como vem utilizando seu tempo.	1) questionário avaliativo; 2) identificação dos vilões do tempo; 3) mensuração do tempo desperdiçado; 4) identificação do período mais produtivo.	Apêndice G.

Semana 2	Unidade de aprendizagem 2	Importância e definição de prioridades.	O participante deve compreender a importância de definir prioridades e como estabelecê-las.	1) questionário avaliativo; 2) teste diagnóstico do uso do tempo; 3) identificação e mensuração das atividades profissionais, familiares e pessoais realizadas; 4) sistematização das atividades profissionais; e 5) ordenamento das prioridades.	Apêndices H, I, J.
	Unidade de aprendizagem 3	Como elaborar uma agenda semanal.	O participante deve elaborar uma agenda semanal de atividades.	1) questionário avaliativo; 2) elaboração de uma agenda semanal.	Apêndice K.
Semana 3	Unidade de aprendizagem 4	Execução da agenda semanal.	O participante deve executar a agenda semanal de atividades.	1) questionário avaliativo; 2) monitoramento das atividades realizadas; 3) avaliação da proposta; e 4) ajuste da agenda semanal e elaboração da versão 2.0 da agenda semanal.	Apêndices K, L, M.
Semana 4	Unidade de aprendizagem 5	Execução da versão 2.0 da agenda semanal.	O participante deve executar versão 2.0 da agenda semanal de atividades.	1) questionário avaliativo; 2) monitoramento das atividades realizadas; 3) avaliação da versão 2.0 da agenda; e 4) ajuste da versão 2.0 e elaboração da versão 3.0 da agenda semanal, ajustes futuros.	Apêndices K, L, M.

	Encerramento	--	Realizar autoavaliação da competência pós capacitação e avaliação do seu engajamento na capacitação.	Preenchimento da autoavaliação de competência em gestão do tempo pós capacitação e do formulário de avaliação do engajamento.	Apêndice D.
--	--------------	----	--	---	-------------

Fonte: elaborado pela autora.

O Quadro 18 apresenta o conceito de gestão do tempo de Claessens et al. (2007) e a relação do conteúdo didático em coerência com esse conceito, bem como as atividades da capacitação, em consonância com as referências teóricas utilizadas para elaboração dos conteúdos didáticos.

Quadro 18 - Conceito de gestão do tempo, conteúdo didático da capacitação e referências científicas utilizadas na elaboração do conteúdo didático

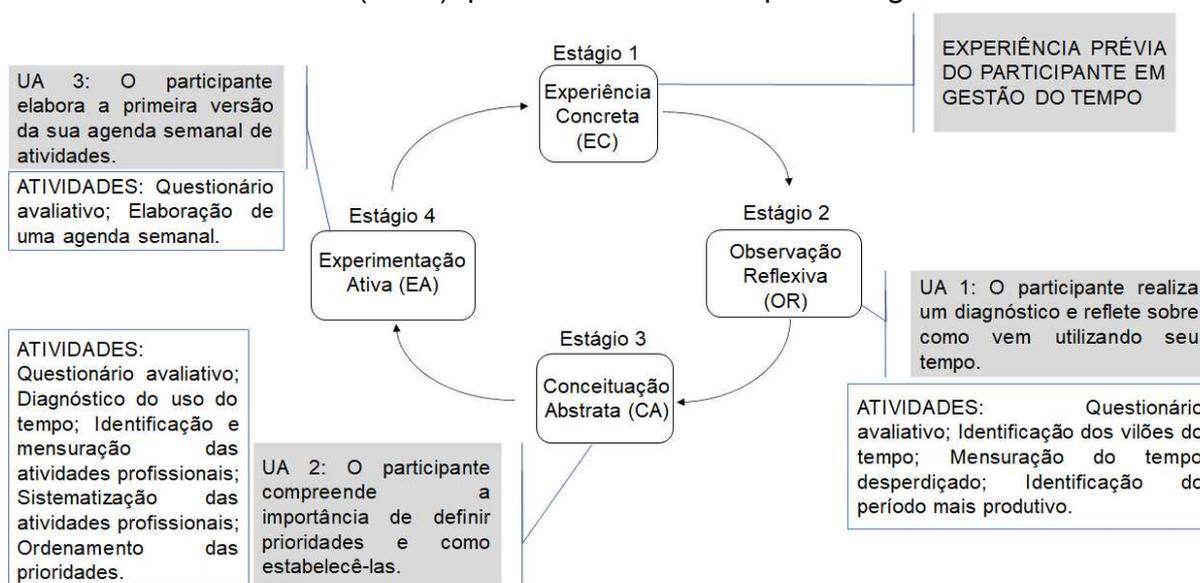
Conceito de gestão do tempo		Conteúdo da capacitação	Referências
Comportamentos que visam alcançar o uso efetivo do tempo durante a realização de atividades direcionadas a objetivos (CLAESSENS et al., 2007)	Comportamentos de autoconsciência do uso do tempo.	- Diagnóstico do uso do tempo.	Wratcher e Jones (1988); Covey (2017); Barbosa (2011).
	Comportamentos de planejamento, como definir metas, planejar tarefas, priorizar, fazer listas de tarefas, agrupar tarefas.	- Importância e definição de prioridades; - Como elaborar uma agenda semanal.	Britton e Tesser (1991); Macan (1994, 1996), Covey (2017); Barbosa (2011).
	Comportamentos de monitoramento, que visam observar o uso do tempo durante a execução de atividades, gerando um ciclo de <i>feedback</i> .	- Execução da agenda semanal; - Execução da versão 2.0 da agenda semanal.	Fox; Dwyer (1996); Zijlstra et al. (1999); Covey (2017); Barbosa (2011).

Fonte: elaborado pela autora com base na literatura.

O conteúdo didático e as atividades propostas para cada uma das cinco UA da capacitação também foram estruturadas tendo em mente os estágios do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984). Cada uma das UAs refere-se, mais fortemente, ao estímulo a um dos estágios de aprendizagem propostos pelo autor. A primeira

UA visa promover o estágio de observação reflexiva de Kolb (1984). O objetivo foi fazer com que o participante refletisse sobre como estava utilizando seu tempo, baseado em experiências vividas no seu dia a dia. Na segunda UA, o participante compreende como estabelecer prioridades e a importância desta prática. Esta UA visa estimular o estágio de conceituação abstrata (KOLB, 1984), em que o participante faz generalizações, elabora conclusões e organiza hipóteses sobre a experiência, integrando e organizando suas observações. A terceira UA refere-se ao estágio de experimentação ativa (KOLB, 1984) e teve por objetivo fazer o participante planejar uma agenda semanal. De acordo com Kolb (1984), na experimentação ativa, o aprendiz testa suas hipóteses e ideias por meio da implementação de sua teoria revisada. No caso da capacitação, o aprendiz estabelece um plano a partir da sua reflexão e conceituação sobre a experiência vivida. Neste momento, o objetivo é que o participante tenha completado o primeiro ciclo de aprendizagem experiencial (primeira rodada - Figura 12), uma vez que o desenho da proposta foi elaborado para estimular a realização dos quatro estágios do ciclo de Kolb (1984), como apresentado nas Figura 12 e 13.

Figura 12 – Capacitação em gestão do tempo baseada no ciclo de aprendizagem de Kolb (1984): primeira rodada de aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora com base em Kolb (1984).

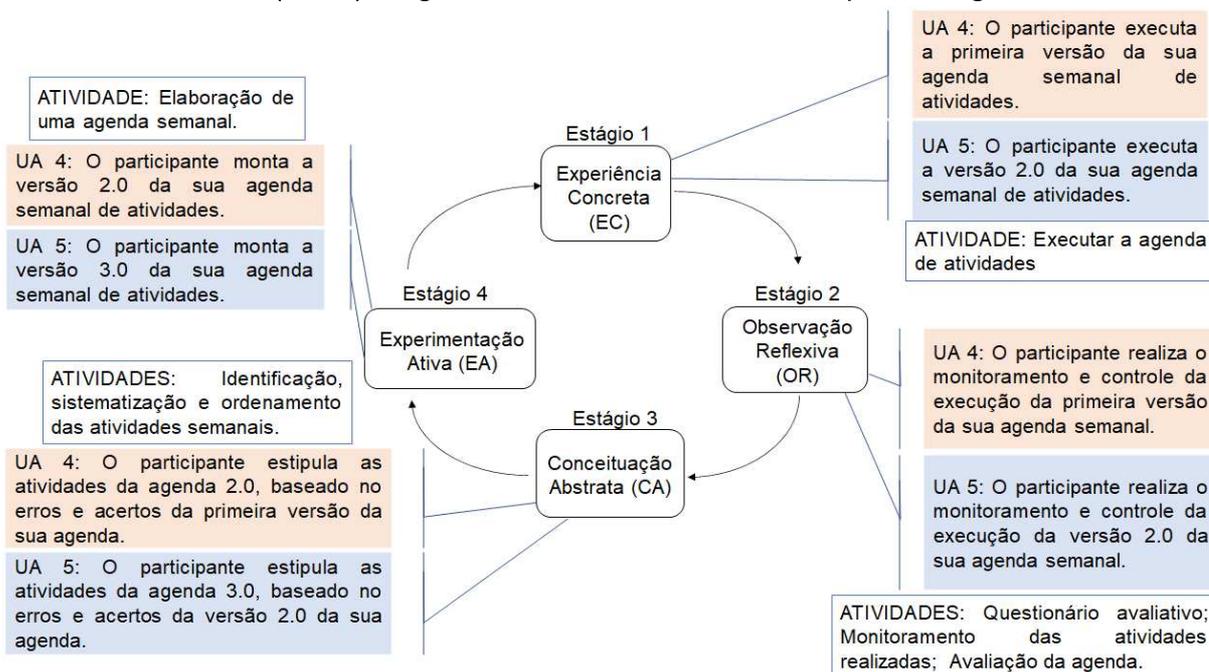
Nota: UA significa unidade de aprendizagem.

Durante a quarta UA, o participante foi estimulado a concluir os quatro estágios do ciclo de Kolb (1984). Primeiramente, o aprendiz experiencia o estágio

de experiência concreta do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984), momento em que parte para ação e coloca em prática o que aprendeu. Nesta etapa da capacitação, o participante executa a agenda semanal de atividades por ele elaborada. Ao final da experiência concreta, o participante realiza o monitoramento e avaliação da sua prática, cumprindo novamente o segundo estágio do ciclo, observação reflexiva. Posteriormente, elabora uma nova versão da sua agenda semanal (versão 2.0), baseada no que funcionou e no que não funcionou na primeira versão da sua agenda, experienciando novamente os estágios 3 (conceituação abstrata) e 4 (experimentação ativa) do ciclo de Kolb (1984). Neste sentido, o participante teve a oportunidade de concluir o segundo ciclo de aprendizagem experiencial (segunda rodada), como apresentado na Figura 13 – destacado com a cor rosa.

Assim como na UA 4, na UA 5 o participante também foi estimulado a experienciar novamente os quatro estágios do ciclo de Kolb (1984). Primeiramente, o aprendiz cumpre o estágio de experiência concreta, executando a segunda versão da sua agenda de atividades. Sequencialmente, o participante faz nova avaliação (observação reflexiva) e ajustes (conceituação abstrata), e prepara uma terceira versão da sua agenda (experimentação ativa), para consolidar seus conhecimentos, e é estimulado a revisar o conteúdo do curso, se achar necessário. Este terceiro ciclo de aprendizagem experiencial (terceira rodada) também é apresentado na Figura 13, destacado com a cor azul.

Figura 13 – Capacitação em gestão do tempo baseada no ciclo de aprendizagem de Kolb (1984): segunda e terceira rodadas de aprendizagem



Fonte: elaborado pela autora com base em Kolb (1984).

Nota: UA significa unidade de aprendizagem.

Portanto, o participante experiencia duas semanas de atividades planejadas por ele próprio e estruturadas com base no seu contexto real de trabalho, em suas prioridades e particularidades, e ainda fica com uma terceira proposta de agenda para executar na semana seguinte, bem como revisar e refletir sobre todo o processo. Assim, ao final da capacitação, o participante foi estimulado a ter vivenciado os quatro estágios do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984), por três vezes, como apresentado nas Figuras 12 e 13.

Esta estrutura, com seus conteúdos e atividades, foi disponibilizada tanto para os participantes do grupo de controle quanto do grupo experimental. Entretanto, o grupo experimental foi submetido a uma versão gamificada dessa capacitação.

A gamificação foi introduzida somente no grupo experimental. Ela foi planejada com base no *framework* de *design* de gamificação 6D's, de Werbach e Hunter (2012), com o acréscimo de sugestões de Morschheuser et al. (2017). Werbach e Hunter (2012) propõe seis passos para a elaboração de sistemas gamificados, denominado *framework* de *design* de gamificação 6D's.

O primeiro deles refere-se ao estabelecimento dos objetivos do sistema (passo 1). Neste sentido, o sistema gamificado aqui proposto tem dois objetivos: 1) melhorar os resultados de aprendizagem dos participantes (desenvolvimento de competência empreendedora) e 2) aumentar o engajamento dos participantes nas atividades propostas. Para atendimento destes objetivos, foram estipulados os comportamentos esperados dos usuários e suas formas de mensuração (passo 2).

Foram estipulados seis comportamentos esperados dos participantes: 1) realizar o pré-teste de autoavaliação de gestão do tempo; 2) assistir aos vídeos de conteúdo; 3) responder aos questionários avaliativos; 4) realizar as atividades práticas; 5) realizar o pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo; e 6) preencher o formulário de avaliação do seu engajamento na capacitação. Estes comportamentos foram esperados tanto dos participantes da versão gamificada quanto dos que acessaram a versão não gamificada da capacitação. A forma de mensuração e o objetivo de cada um dos comportamentos são apresentados no Quadro 19.

Quadro 19 – Comportamentos esperados dos participantes na capacitação e formas de mensuração

Comportamento esperado	Formas de mensuração	Objetivo
Realizar o pré-teste de autoavaliação de gestão do tempo	1) teste realizado, 2) teste não realizado.	Verificar a experiência prévia e perfil demográfico dos participantes na capacitação.
Assistir aos vídeos de conteúdo	1) vídeo assistido; 2) vídeo não assistido.	Verificar o engajamento dos participantes na capacitação.
Responder aos questionários avaliativos	1) questionário respondido; 2) questionário não respondido.	Verificar o engajamento dos participantes na capacitação.
	3) desempenho nos questionários avaliativos.	Verificar a aprendizagem/desenvolvimento da competência.
Realizar as atividades práticas	1) número de atividades realizadas;	Verificar o engajamento dos participantes na capacitação.
	2) atividades colocadas em prática.	Verificar a melhoria dos resultados de aprendizagem/desenvolvimento da competência.
Realizar o pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo	1) teste realizado, 2) teste não realizado.	Verificar o engajamento dos participantes na capacitação. Verificar a melhoria dos resultados de aprendizagem/desenvolvimento da competência.

Preencher o formulário de engajamento na capacitação	1) formulário preenchido; 2) formulário não preenchido.	Verificar o engajamento dos participantes na capacitação.
--	---	---

Fonte: elaborado pela autora.

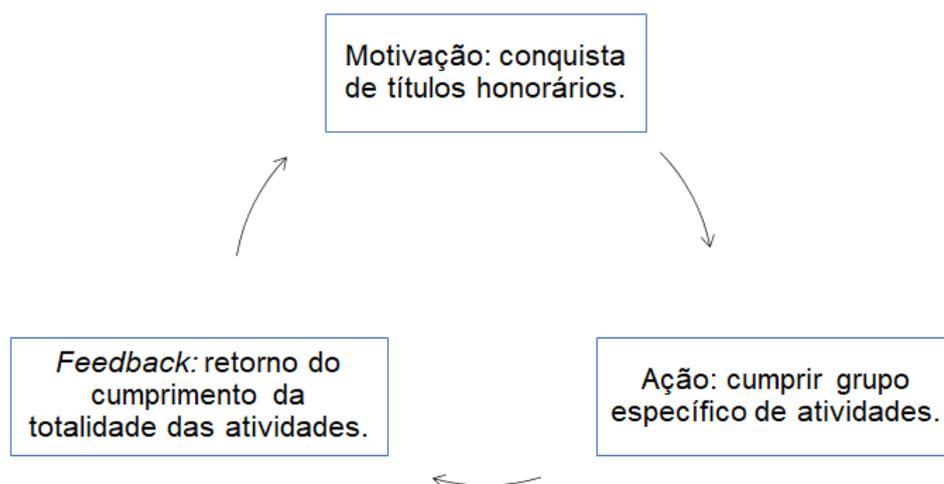
Assim, o engajamento dos participantes na capacitação foi verificado por meio de o número de atividades realizadas pelos músicos e o resultado das questões relativas ao engajamento, respondidas por eles no questionário de pós-teste, ao final da capacitação. Já o desempenho de aprendizagem e desenvolvimento da competência foram analisados por meio de três aspectos: 1) aprendizagem do conteúdo (desempenho nos questionários avaliativos); 2) colocar em prática o que aprendeu (respostas das perguntas abertas do pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo); e 3) autoavaliação do desenvolvimento da competência (comparativo entre o pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo).

O passo três, proposto por Werbach e Hunter (2012), refere-se à descrição dos participantes que farão uso do sistema gamificado para melhor adaptar a proposta às suas especificidades. A sugestão dos autores é a utilização do modelo de tipos de jogadores, desenvolvido por Bartle (1996), que categoriza os jogadores em quatro perfis. Entretanto, foi adotada a sugestão de Morschheuser et al. (2017) que propõem, nesta fase, sejam realizadas entrevistas com os participantes alvo. Visto que esta fase visa conhecer o usuário e o contexto em que o sistema será aplicado, Morschheuser et al. (2017) entendem que desta forma seria possível identificar, com mais precisão, os fatores motivacionais, necessidades, objetivos e comportamento dos participantes. Assim, nas entrevistas realizadas com os músicos (etapa exploratória da pesquisa), foi possível compreender o perfil dos músicos (público alvo da gamificação) e suas formas de aprendizagem.

O quarto passo, proposto por Werbach e Hunter (2012), refere-se aos ciclos de atividades. Segundo os autores, existem dois tipos de ciclo de atividades: *loop* de engajamento e degraus de progressão (WERBACH; HUNTER, 2012). Os *loops* de engajamento descrevem as ações em nível micro, ou seja, o que o participante faz, por que faz e o que o sistema faz em resposta. O *loop* de engajamento adotado pelo sistema refere-se ao cumprimento de um grupo específico de atividades que serão disponibilizadas por nível (assistir vídeo de conteúdo, responder o questionário avaliativo e realizar as missões). Ao cumprirem este grupo específico

de atividades, os participantes ganham títulos honorários dentro do sistema. Assim, a ação refere-se ao cumprimento do conjunto de atividades, o *feedback* refere-se ao retorno do cumprimento da totalidade das atividades e a motivação advém da conquista de títulos honorários que também retratam o aumento da sua experiência do participante no sistema, como apresentado na Figura 14.

Figura 14 – *Loop de engajamento do participante no sistema gamificado*



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Werbach e Hunter (2012).

Como o *loop* de engajamento não representa a forma com que os usuários avançam no sistema, Werbach e Hunter (2012) sugerem a utilização de degraus de progressão que retratam de forma macro a jornada do usuário, ou seja, refletem seu avanço no sistema. Assim, a progressão dos participantes ocorreu por meio de quatro níveis de experiência, conforme será explicado mais adiante.

O passo cinco do *framework de design* de gamificação 6D's (WERBACH; HUNTER, 2012) diz respeito ao estabelecimento da diversão no sistema. Werbach e Hunter (2012) sugerem a utilização das quatro dimensões de diversão desenvolvidas por Lazzaro (2004). Adotou-se uma delas, a diversão difícil, que no sistema foi representada pela conquista de títulos honorários. Outro aspecto que foi responsável pela diversão no sistema gamificado foi a narrativa utilizada, a qual teve por objetivo incentivar o participante a conquistar os títulos honorários e seguir envolvido na atividade.

O sexto e último passo proposto por Werbach e Hunter (2012) refere-se à seleção dos elementos de gamificação a serem implementados no sistema. Os

autores propõem a classificação MDC - Dinâmica, Mecânica e Componentes, a qual é adotada por este estudo. Assim, o sistema aqui proposto adotará os seguintes elementos: Dinâmicas – narrativa e progressão; Mecânica - recompensa; e Componentes - conquistas/realizações, níveis e missões. Estes elementos serão detalhados a seguir.

Morschheuser et al. (2017) ainda entendem ser necessário esclarecer que tipo de implementação será realizada. Assim, a aplicação da abordagem de gamificação deste estudo foi realizada por meio da adaptação da plataforma Moodle e executada pela pesquisadora. A escolha deve-se a facilidade de acesso a esta plataforma, seu baixo custo de utilização e por possuir uma estrutura compatível à implementação dos elementos de gamificação selecionados e monitoramento da realização de cada atividade pelos participantes. Os passos de elaboração da proposta gamificada deste estudo são apresentados no Quadro 20.

Quadro 20 – Passos de elaboração da versão gamificada da capacitação em gestão do tempo

Passos	Ação	Referências
1- Objetivos do sistema	Melhorar os resultados de aprendizado e aumentar o engajamento dos participantes.	Werbach e Hunter (2012)
2- Comportamento alvo do participante	1) realizar o pré-teste de autoavaliação de gestão do tempo; 2) assistir aos vídeos de conteúdo; 3) responder aos questionários avaliativos; 4) realizar as atividades práticas; 5) realizar o pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo e de engajamento na capacitação.	Werbach e Hunter (2012)
3- Conhecendo o usuário	<ul style="list-style-type: none"> - O que os motiva a aprender: perceber a aplicabilidade do que estão aprendendo na sua realidade de trabalho e orientação para saberem se estão no caminho certo. - Onde buscam conhecimento e informações: em plataformas online. - O que querem aprender: gestão do tempo. - Melhor forma de aprenderem: 1) fazendo; 2) com vídeos. - Dificuldade para aprender: inabilidade de concentração, organização, persistência e impaciência. - Ferramentas que contribuem para o aprendizado: <i>planners</i>, listas, agenda e cronogramas. 	Morschheuser et al. (2017)
4- Ciclos de atividade	É disponibilizado um <i>loop</i> de engajamento no sistema, referente a conquista de títulos honorários. Serão disponibilizados quatro níveis de progressão no sistema.	Werbach e Hunter (2012)
5- Verificando a diversão	São adotados dois aspectos de diversão: 1) diversão difícil (conquista de títulos honorários); e 2) narrativa.	Werbach e Hunter (2012); Lazzaro (2004)

6- Implantação de ferramentas adequadas	Elementos de gamificação adotados pelo sistema: - Dinâmicas: narrativa e progressão; - Mecânica: recompensa; - Componentes: conquistas/realizações, níveis e missões.	Werbach e Hunter (2012)
7- Implementação	A aplicação da abordagem de gamificação será realizada por meio da adaptação da plataforma Moodle e executada pela pesquisadora.	Morschheuser et al. (2017)

Fonte: elaborado pela autora baseado em Werbach e Hunter (2012) e Morschheuser et al., (2017).

Quanto aos elementos de gamificação, este estudo adotou a classificação MDC, proposto por Werbach e Hunter (2012). Os autores classificam os elementos de gamificação em três categorias: Dinâmica, Mecânica e Componentes.

As **dinâmicas** são o nível mais elevado de abstração do modelo MDC e referem-se aos aspectos gerais do sistema gamificado, mas que não fazem parte diretamente no sistema (WERBACH; HUNTER, 2012). Das cinco dinâmicas apontadas pelos autores, foram adotadas duas: Narrativa - uma história consistente e contínua; e 2) Progressão - crescimento e desenvolvimento do jogador. As **mecânicas** são os processos que impulsionam os jogadores à ação e geram seu envolvimento no sistema (WERBACH; HUNTER, 2012). Dos dez mecanismos mais importantes apontados pelos autores, adotou-se um: 1) Recompensas - benefícios por alguma ação ou conquista. Os **componentes** são as formas mais específicas que a mecânica ou a dinâmica podem assumir (WERBACH; HUNTER, 2012). Dos quinze principais componentes apresentados pelos autores, foram adotados três: 1) Conquistas e realizações – quando objetivos são alcançados; 2) Níveis - etapas definidas para progressão do jogador; e 3) Missões - desafios estabelecidos com objetivos e recompensas.

A escolha destes elementos de gamificação foi baseada nos resultados das entrevistas realizadas com os músicos (etapa exploratória da pesquisa) e nas pesquisas recentes no campo da gamificação, que sinalizam a necessidade do emprego de elementos que promovam experiências significativas para os usuários, afastando-se do recorrente emprego da tríade PBL (DIXON; KHALED, 2011b; MCGONIGAL, 2011; WERBACH; HUNTER, 2012; DETERDING; NACKE; DETERDING, 2017; RAPP, 2017; CHAPMAN; RICH, 2018; MAJURI; KOIVISTO; HAMARI, 2018).

Os músicos entrevistados afirmam terem dificuldade de concentração no aprendizado. Assim, adotou-se a mecânica da narrativa como uma estratégia para potencializar o envolvimento do participante no aprendizado, em função do aspecto lúdico, de fantasia e divertimento característicos das narrativas.

A sensação de progressão no sistema pode contribuir com: 1) a necessidade revelada pelos músicos de receberem retorno sobre seu desempenho; 2) sua inabilidade de persistência; e 3) sua pressa em aprender. Além disso, a progressão no sistema pode contribuir para a promoção da autonomia dos participantes sobre seu processo de aprendizagem, fazendo com que se sintam responsáveis e comprometidos com o desenvolvimento de sua competência de gestão do tempo. Nas entrevistas, eles apontam se sentirem mais motivados quando percebem que estão “seguindo no caminho certo” (retorno de desempenho). Assim, adotou-se o elemento *níveis de progressão* para auxiliar os participantes neste sentido. Quanto à sua inabilidade de persistência, foram sugeridas as missões que pudessem auxiliá-los a persistirem no propósito da aprendizagem. Com relação à pressa de aprenderem, acredita-se que a implementação de níveis de progressão pode dar a sensação aos participantes de estarem avançando mais rápido no seu aprendizado. Os músicos ainda revelam que a melhor forma de aprenderem é por meio da prática. Para tanto, as atividades práticas foram comunicadas, para o grupo gamificado, como missões atreladas à sua progressão e foram diretamente vinculadas às suas vivências profissionais.

Definidos os elementos de gamificação a serem utilizados no sistema, foi necessário compreender como estes seriam empregados e as dinâmicas estabelecidas a partir de sua utilização. Todas as etapas da versão gamificada da capacitação em gestão do tempo foram desenvolvidas com base na seguinte narrativa: conquistar um assento na Sociedade dos Magos do Tempo e acessar a *Terra Zamã*n, onde o dia tem 24 horas. A escolha baseou-se em uma narrativa/fantasia em que os magos têm o poder de controlar o tempo. Desta forma, a metáfora é que o participante, ao se tornar um Mago do Tempo, conseguiria desenvolver a competência de controlar e organizar melhor seu próprio tempo e, assim, fazer parte da Sociedade dos Magos do Tempo. A parte introdutória da narrativa utilizada na versão gamificada da capacitação encontra-se no Apêndice N.

Vale destacar que a nomenclatura utilizada na versão gamificada da capacitação foi baseada na narrativa acima apresentada e, portanto, difere da nomenclatura empregada na versão não gamificada. As diferenças são apresentadas no Quadro 21.

Quadro 21 – Nomenclaturas utilizadas na versão gamificada e não gamificada da capacitação

Versão gamificada	Versão não gamificada
Fases	Aulas
Iniciando sua jornada	Comece por aqui
A caça aos vilões do tempo	Maior erro ao tentar gerenciar seu tempo
A palavra secreta que te tornará um Mago do Tempo	As 10 letras que vão mudar a sua vida
Colocando seus poderes em ação	Montando sua agenda semanal
O teste épico de Mago do Tempo	Mão na massa!
A prova final de um Mago do Tempo	Mão na massa 2.0!
A última missão da sua jornada	Seu último teste
Missões	Atividades
Identifique seus vilões do tempo	Atividades da semana
Teste diagnóstico do uso do tempo	Teste diagnóstico do uso do tempo
Lista das suas atividades da semana	Lista das suas atividades da semana
Organizando suas atividades profissionais	Organizando suas atividades profissionais
Montando a semana mais produtiva da sua vida	Montando sua agenda semanal
Cronograma de controle das atividades semanais	Cronograma de controle das atividades semanais
Diário de bordo	Diário de bordo
Montando a semana mais produtiva da sua vida: versão 2.0	Montando sua agenda semanal: versão 2.0
Montando a semana mais produtiva da sua vida: versão 3.0	Montando sua agenda semanal: versão 3.0
Avaliação geral do curso	Avaliação geral do curso

Fonte: elaborado pela autora.

A apresentação gráfica, utilizada na versão gamificada da capacitação, também foi baseada na narrativa e, portanto, difere da versão não gamificada utilizada pelo grupo de controle. Abaixo, são apresentadas as representações gráficas da unidade de aprendizagem 1 (Figura 15) e unidade de aprendizagem 3 (Figura 16) da capacitação. Na Figura 17 é apresentada parte da narrativa e título honorário de Artista do Tempo da versão gamificada.

Figura 15 - Apresentação gráfica da unidade de aprendizagem 1:
versão não gamificada vs. gamificada

Experimente Moodle

Seções do curso

Participantes

Emblemas

Certificados

Competências

Notas

Página inicial

Painel

Calendário

Meus cursos

Arquivos privados

Acessibilidade

COMECE POR AQUI

Oculto para estudantes

Então, vamos lá! Comece assistindo o **VÍDEO DE BOAS VINDAS** e depois, obrigatoriamente, faça o **PRÉ-TESTE DE GESTÃO DO TEMPO** que está disponível aqui abaixo.

Obs: A AULA 1 apenas será liberada para aqueles que responderem o pré-teste de gestão do tempo. Vamos lá?

VÍDEO DE BOAS VINDAS (3min)

Neste vídeo você vai entender como o curso de gestão do tempo vai funcionar.

PRÉ-TESTE DE GESTÃO DO TEMPO (5min)

Este teste é **obrigatório** para você avançar no curso. Aqui vamos entender o que você sabe sobre gestão do tempo e como você gerencia seu tempo no seu dia-a-dia.

Faça o pré-teste apenas uma vez. Você precisará de mais ou menos 5 minutos.

VERSÃO NÃO GAMIFICADA (GRUPO DE CONTROLE)

Experimente Moodle

Seções do curso

Participantes

Emblemas

Certificados

Competências

Notas

Página inicial

Painel

Calendário

Meus cursos

Arquivos privados

Acessibilidade

A HISTÓRIA COMEÇA ASSIM...

Oculto para estudantes

Em um passado não muito distante o dia tinha 24 horas.

Entretanto, os moradores de Kezés abandonaram seu cuidado com o tempo, e sem perceberem, o dia passou a ter apenas 10 horas.

Agora, as pessoas não conseguem mais realizar tudo que desejam fazer, não têm tempo para vencer os desafios de suas carreiras e realizar os seus sonhos.

Além disso, desperdiçam suas preciosas horas procrastinando e deixando tudo para a última hora.

Essa sensação de não terem tempo suficiente fez com que os moradores de Kezés se sentissem cada dia mais ansiosos.

Nesta terra mora o casal de gêmeos chamados Lunárium e Solárium.

Lunárium é uma jovem curiosa, cheia de disposição e que adora

VERSÃO GAMIFICADA (GRUPO EXPERIMENTAL)

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 16 - Apresentação gráfica da unidade de aprendizagem 3: versão não gamificada vs. gamificada

Experimente Moodle

Seções do curso

Participantes

Emblemas

Certificados

Competências

Notas

Página inicial

Painel

Calendário

Meus cursos

Arquivos privados

Acessibilidade

AULA 3- MONTANDO SUA AGENDA SEMANAL

Oculto para estudantes

Aqui na **aula 3** vou te contar o terceiro segredo da gestão do tempo.

Você terá até dia 14 de junho para realizar TODAS as atividades desta aula.

Vamos nessa!

VÍDEO AULA 3 (20min)

Nesse vídeo você vai descobrir o terceiro grande segredo da gestão do tempo. Vamos lá?

QUESTIONÁRIO 3 (5min)

Vamos conferir o que você aprendeu nessa aula?

Responda o questionário com calma. Você **terá apenas uma oportunidade** para realizar esta atividade.

MONTANDO SUA AGENDA SEMANAL (20min)

Agora você vai montar sua agenda da próxima semana.

Boa semana!

VERSÃO NÃO GAMIFICADA (GRUPO DE CONTROLE)

Experimente Moodle

Seções do curso

Participantes

Emblemas

Certificados

Competências

Notas

Página inicial

Painel

Calendário

Meus cursos

Arquivos privados

Acessibilidade

FASE 3 - COLOCANDO SEUS PODERES EM AÇÃO

Oculto para estudantes



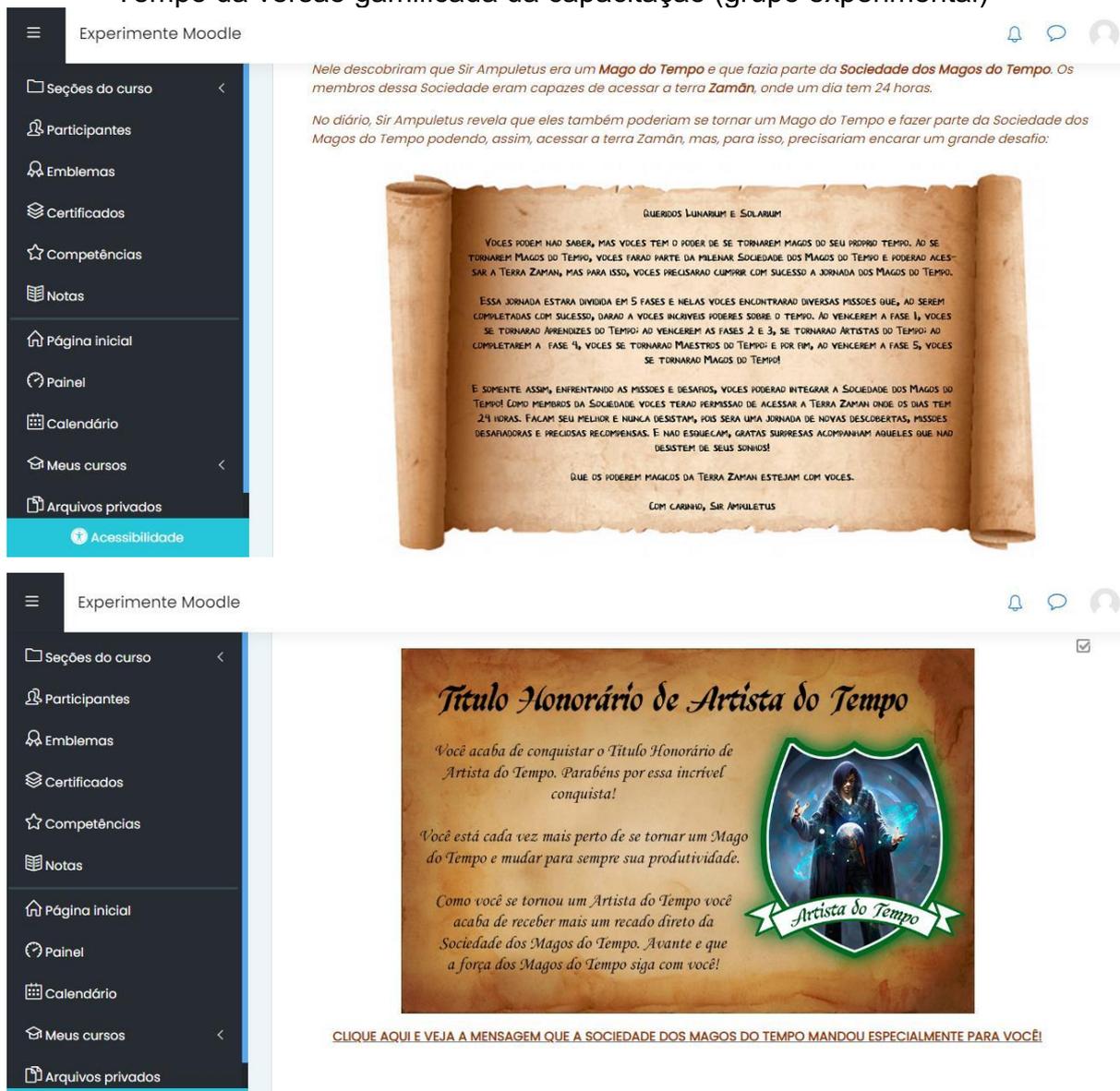
Seja bem-vindo! Aqui você inicia sua fase 3 em busca do seu título de **Artista do Tempo** e em breve você será capaz de montar a semana mais produtiva da sua vida.

Chegou o momento de colocar seus poderes em ação!

VERSÃO GAMIFICADA (GRUPO EXPERIMENTAL)

Fonte: elaborado pela autora.

Figura 17 - Apresentação gráfica da narrativa e título honorário de Artista do Tempo da versão gamificada da capacitação (grupo experimental)



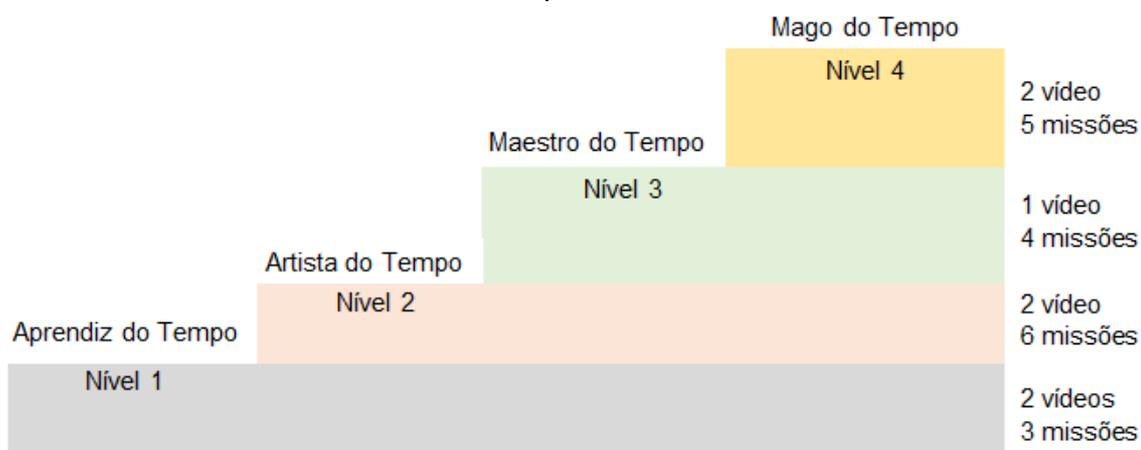
Fonte: elaborado pela autora.

As atividades realizadas pelos participantes no grupo experimental (capacitação gamificada) foram denominadas *missões*. As *missões* referem-se às atividades que devem ser realizadas e devolvidas via sistema e são comuns aos dois grupos (controle e experimental), como apresentado no Quadro 17. Porém, na versão gamificada, essas missões (atividades) foram atreladas ao seu progresso na narrativa. Este progresso poderia ocorrer de duas formas: conquista de títulos honorários e a conquista de um assento na Sociedade dos Magos do Tempo.

A primeira forma do participante evidenciar sua evolução no sistema foi por meio da conquista de títulos honorários e da barra de progresso disponibilizada.

Foram disponibilizados quatro títulos honorários: *Aprendiz do Tempo* (a final da aula 1), *Artista do Tempo* (ao final das aulas 2 e 3), *Maestro do Tempo* (ao final da aula 4) e *Mago do Tempo* (ao final da aula 5). Para conquistar cada um dos títulos honorários, era necessário que o participante cumprisse o conjunto de missões referentes a cada uma das aulas. Portanto, foram disponibilizados ao participante quatro níveis de progressão no sistema, como apresentado na Figura 18.

Figura 18 – Degraus de progressão do participante por títulos honorários conquistados



Fonte: elaborado pela autora baseado em Werbach e Hunter (2012).

A segunda forma do participante evidenciar seu progresso no sistema foi por meio da conquista de um assento na Sociedade dos Magos do Tempo. Para fazer parte deste seleto grupo, era necessário que o participante conquistasse a totalidade dos títulos honorários, ou seja, era preciso ter realizado o total das atividades propostas no sistema (assistir aos sete vídeos e realizar as 18 missões) e preencher todos os instrumentos de pesquisa solicitados. O Quadro 22 apresenta o resumo dos elementos de gamificação adotados pelo estudo, suas respectivas definições e aplicações no sistema.

Quadro 22 – Emprego dos elementos de gamificação adotados pelo estudo

Elementos de gamificação		Definição	Aplicação
Dinâmica	Narrativa	Uma história consistente e contínua	Os participantes foram desafiados a integrarem a Sociedade dos Magos do Tempo. Para tanto, precisariam conquistar 4 títulos honorários e preencher todos os instrumentos de pesquisa solicitados. Estes títulos honorários são recompensas pela

			experiência adquirida por meio do cumprimento das missões e aulas assistidas.
	Progressão	Crescimento e desenvolvimento do jogador	A progressão dos participantes ocorreu por meio da conquista de títulos honorários e um assento na Sociedade dos Magos do Tempo.
Mecânica	Recompensa	Benefícios por alguma ação ou conquista	Foram consideradas recompensas os títulos honorários conquistados, vídeos com dicas de profissionais da música sobre como superaram suas dificuldades na gestão do tempo (liberados a cada título honorário conquistado) e a vaga na Sociedade dos Magos do Tempo.
Componentes	Conquistas e realizações	Quando objetivos são alcançados	Foram disponibilizados 4 títulos honorários ao participante, são eles: Aprendiz do Tempo; Artista do Tempo; Maestro do tempo e Mago do Tempo. Quando o participante conquista todos os títulos honorários, e preenche todos os formulários de pesquisa, ele integra a Sociedade dos Magos do Tempo.
	Níveis	Etapas definidas para progressão do jogador	O participante avança de nível no sistema à medida que acumula experiência. Foram disponibilizados 4 níveis de experiência: Aprendiz do Tempo; Artista do Tempo; Maestro do tempo e Mago do Tempo.
	Missões	Desafios estabelecidos com objetivos e recompensas	Foram disponibilizadas 18 missões distribuídas no curso.

Fonte: elaborado pela autora baseado em Werbach e Hunter (2012).

4.2.2 Caracterização dos participantes do experimento

O experimento contou com a participação de 71 músicos, sendo 38 deles participantes da turma gamificada (grupo experimental) e 33 da não gamificada (grupo controle).

Da totalidade dos participantes, 49 são homens (69,01%) e 22 são mulheres (30,99%); 32 músicos têm mais de 31 anos (45,07%), 30 deles entre 22 e 30 anos (42,25%) e nove entre 18 e 21 anos (12,68%). A maioria dos participantes pertencem à estados da região sudeste do Brasil (59,15%, 42 pessoas), já 13 deles advém de estados da região sul (18,30%), 11 da região nordeste (15,49%) e cinco da região centro-oeste (7,04%), não havendo participantes da região norte do país. A maioria dos músicos possui graduação completa ou pós-graduação (49,29%, 35 pessoas), 22 deles possuem ensino superior incompleto (30,98%), 10 ensino médio

completo (14,08%), um músico tem ensino médio incompleto (1,4%) e três deles têm ensino fundamental completo (4,22%).

Com relação à sua principal atividade na música, 39 deles são cantores (54,92%), 11 são instrumentistas (15,49%), 11 são compositores (15,49%) e três deles revelaram ter outra principal atividade na música (14,08%), entre elas, citaram: produtor musical, DJ, professor de música, criador de conteúdo e cantor, compositor e instrumentista, concomitantemente. A maioria dos participantes, 48 dos 71, não vive apenas da música (67,6%) e 23 dedicam-se exclusivamente à música (32,4%). Quanto às áreas de atuação apontadas pelos participantes, além das relacionadas à música, são variadas, totalizando 39 diferentes ocupações. Conseqüentemente, a renda mensal dos músicos é complementada com outra atividade. Assim, dos 71 participantes, 29 afirmam que 90% a 100% da sua renda mensal não advém da música (40,84%), três afirmam que 80% a 90% da sua renda mensal não vem da música (4,22%), seis afirmam que 70% a 80% não vem música (8,45%), nove participantes afirmam que 15% a 60% da sua renda mensal não advém da música (12,67%), e 12 músicos afirmam que apenas 5% a 10% da sua renda mensal não advém da música (16,90%).

Assim, o perfil dos participantes confirma pesquisas anteriores que revelam que os profissionais da música normalmente trabalham como *freelancers*, autônomos e desempenham múltiplas atividades, dependendo, assim, de um conjunto de competências empreendedoras (BEECHING, 2016; BENNETT, 2016; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2017; TOSCHER, 2019).

4.2.3 Confiabilidade das escalas e normalidade dos dados

Primeiramente, os dados coletados a partir da utilização dos instrumentos de pesquisa (pré e pós-teste do experimento) foram analisados quanto à confiabilidade das escalas por meio do alfa de Cronbach (FIELD, 2009) e em relação à normalidade dos dados por meio do teste Kolmogorov-Smirnov (FIELD, 2009).

A verificação do alfa de Cronbach do pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo foi realizada conforme os três subconstrutos do instrumento: 1) autoconsciência do uso do tempo (11 itens); 2) planejamento e organização do uso do tempo (11 itens); e 3) monitoramento do uso do tempo (sete itens). Em uma primeira análise, foi verificada uma inconsistência em sete questões do

instrumento. Assim, foram excluídas quatro questões do subconstruto autoconsciência e três do subconstruto monitoramento. As questões foram desconsideradas por entender-se que não foram compreendidas corretamente pelos respondentes. Este procedimento de eliminação de questões que possam prejudicar a confiabilidade de instrumentos de pesquisa é denominado, por Parassuraman et al. (1989), de purificação da escala. Após a exclusão destas questões, realizou-se nova verificação do alfa de Cronbach e os valores, por subconstruto, encontram-se no Quadro 23.

Quadro 23 - Valor do alfa de Cronbach pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo

Subconstruto	Valor alfa Cronbach		Questões eliminadas
	Pré-teste	Pós-teste	
Autoconsciência	0,800	0,675	Sinto que administro bem meu tempo; Mesmo que eu não goste de fazer alguma coisa, ainda assim eu a concluo pontualmente; Posso calcular corretamente o tempo necessário para concluir minhas tarefas; Sinto-me confiante de que posso completar minha rotina diária.
Planejamento e organização	0,697	0,818	-
Monitoramento	0,595	0,613	Sinto-me competente na administração do meu tempo quando anoto/escrevo meus compromissos; Meu humor afeta minha capacidade de gerenciar meu tempo; Esforço-me mais para seguir minha agenda quando vejo outras pessoas seguindo suas agendas.

Fonte: elaborado pela autora

Os valores de alfa normalmente variam de 0 a 1,0 e, quanto mais próximo de 1, maior é a confiabilidade entre os indicadores do construto (MAROCO; GARCIA-MARQUES, 2006), sendo desejável que seu índice seja superior a 0,600 (HAIR et al., 2009). Considerando este parâmetro, as escalas atenderam à confiabilidade mínima exigida, sendo que apenas o subconstruto de **monitoramento**, no pré-teste, ficou no limite desse parâmetro. Os demais apresentam um nível de confiabilidade adequada. Vale destacar que a escala usada de autoavaliação de gestão do tempo, de White, Riley e Flom (2013), já havia sido previamente validada por estudos anteriores (JANESLÄTT et al., 2017).

A verificação do alfa de Cronbach do instrumento de avaliação do engajamento do participante na capacitação também foi realizada conforme seus quatro subconstrutos: habilidade, emocional, participação/interação e engajamento no desempenho. Destes, os subconstrutos participação e envolvimento possuem dois itens e seus alfas foram de 0,566 e 0,541 respectivamente, conforme apresentado na Tabela 1.

Tabela 1 - Valor alfa de Cronbach autoavaliação de engajamento

Subconstruto	Número de itens	Valor alfa Cronbach
Habilidade	8	0,863
Emocional	5	0,820
Participação/interação	2	0,566
Engajamento no desempenho	2	0,541

Fonte: elaborado pela autora

Não foram excluídos itens dos dois subconstrutos que apresentaram alfa abaixo de 0,600 (HAIR et al., 2009) – participação/interação e engajamento no desempenho - uma vez que ambos só possuíam dois itens e correspondem à menor parte do instrumento, sendo que, nos dois subconstrutos com maior número de itens, o alfa foi elevado (acima de 0,8). Vale destacar que também foi realizada a verificação do alfa de Cronbach da totalidade do instrumento de autoavaliação do engajamento, ou seja, sem separar os subconstrutos, e o valor do alfa foi 0,921. Além disso, essa escala de engajamento já havia sido previamente validada por estudos anteriores (MARX; SIMONSEN; KITCHEL, 2016; BARATA et al., 2017; BROWN, et al., 2017).

A escala original de engajamento adotada, de Handelsman et al., (2005), foi desenvolvida e testada em uma pesquisa envolvendo a participação do aprendiz em sala de aula na educação formal, com interações com professores e outros alunos, de maneira presencial (HANDELSMAN et al., 2005). Por isso, ao adaptá-la para o contexto deste estudo, que ocorreu em uma atividade de capacitação profissional e de forma não presencial, vários itens tiveram que ser suprimidos dos dois subconstrutos de participação/interação e de engajamento no desempenho, pois não se aplicavam ao contexto desta pesquisa. Isso é uma limitação deste

estudo, que explica, possivelmente, o fato dos dois subconstrutos terem ficado com alfas limítrofes.

Sequencialmente, foi verificada a distribuição da normalidade dos dados (Tabela 2). Das 12 variáveis dependentes analisadas, apenas em quatro não foi rejeitada a normalidade ($p > 0,05$): nos subconstrutos habilidade ($p = 0,200$) e participação ($p = 0,200$), do teste de engajamento, e nos subconstrutos autoconsciência ($p = 0,200$) e planejamento/organização ($p = 0,200$), das diferenças do pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo. Importante ressaltar que nessa análise de normalidade também se considerou outros dados além daqueles gerados pelos instrumentos de pré e pós-teste; foram considerados dados de notas de questionários de avaliação realizados durante a capacitação (quatro ao todo) e o número de atividades de capacitação realizadas por cada participante, conforme Tabela 2.

Tabela 2 - Teste de normalidade Kolmogorov- Smirnov

Construto	Estatística	gl	Sig.
Nota questionário 1	0,538	18	0,000
Nota questionário 2	0,538	18	0,000
Nota questionário 3	0,272	18	0,001
Nota questionário 4	0,476	18	0,000
Número de atividades realizadas	0,278	18	0,001
GT: subconstruto autoconsciência	0,120	18	0,200*
GT: subconstruto planejamento/organização	0,106	18	0,200*
GT: subconstruto monitoramento	0,210	18	0,034
Engajamento: subconstruto habilidade	0,137	18	0,200*
Engajamento: subconstruto emocional	0,260	18	0,002
Engajamento: subconstruto participação/interação	0,136	18	0,200*
Engajamento: subconstruto engajamento no desempenho	0,212	18	0,032

Fonte: elaborado pela autora

Assim, a partir dos resultados obtidos, optou-se pela utilização de testes não paramétricos para análise de todas as variáveis, uma vez que testes não paramétricos são recomendados quando a normalidade não é confirmada (FIELD, 2009).

A seguir, os dados são analisados, iniciando-se pelo efeito da gamificação sobre o engajamento dos participantes no processo de capacitação.

4.2.4 Resultados da abordagem de aprendizagem experiencial na capacitação

Esta seção tem por objetivo testar a primeira hipótese de pesquisa:

H1) A aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, na medida em que oportuniza a estes profissionais aprenderem por meio da prática e em seu contexto profissional.

Os dados apresentados nesta seção foram gerados pelo questionário de pós-teste, aplicado ao final do experimento a ambos os grupos, uma vez que a abordagem de aprendizagem experiencial foi prevista para as duas turmas de capacitação, independentemente do uso de gamificação (que só ocorreu no grupo experimental). Iniciamos pela análise dos dados qualitativos das questões abertas desse instrumento. Esses dados qualitativos foram tabulados e analisados com a utilização do software Excel, a partir do qual foi realizada a codificação aberta e descritiva das respostas às perguntas abertas de autoavaliação de competências em gestão do tempo. Este processo resultou na organização de um conjunto de categorias de respostas, quantificadas conforme o número de respondentes que as mencionaram. Os resultados são, posteriormente, discutidos à luz da teoria da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984).

4.2.4.1 O que os músicos indicaram ter aprendido na capacitação

O que os respondentes afirmam mais terem aprendido foi **planejar as atividades** da sua semana, mencionada por 17 dos 71 músicos. Em seguida, a **gestão do seu tempo e montagem da agenda**, com 14 e 13 menções, respectivamente, foram o que consideram mais terem aprendido durante a capacitação, como apresentado no Quadro 24.

Quadro 24 - Conhecimentos adquiridos pelos músicos

Categoria	Definição	Exemplo	Nº de respondentes
Planejar as atividades	Planejar, organizar, dividir e distribuir as atividades	“A organizar minhas tarefas para conseguir aproveitar melhor meu tempo, e ser mais produtivo”. (Participante 31)	16
Gestão do tempo	Planejar, organizar e gerenciar o tempo	“A administrar bem o meu tempo, organizando melhor”. (Participante 15)	14
Montar agenda	Elaborar uma agenda semanal de atividades	“Gerir uma agenda, hora a hora, item a item, de fato, NUNCA me passou pela cabeça. Achava que fazer isso era não se permitir ao novo, ao não planejado”. (Participante 71)	13
Disciplina	Manter-se fiel aos horários estipulados das atividades programadas e cumpri-los	“A ser mais disciplinado com minha agenda”. (Participante 59)	10
Definir prioridade	Ordenar atividades por ordem de importância	“Aprendi a priorizar meus objetivos e organizar minhas atividades”. (Participante 38)	10
Períodos de descanso	Estipular períodos de descanso durante o dia	“Intervalos, pausas e espaços livres é importante e ajuda na configuração de uma rotina saudável”. (Participante 23)	5
Foco	Direcionar esforços a um objetivo	“O gerenciamento de tempo está muito relacionado ao foco e a disciplina”. (Participante 46)	4
Eliminar atividades improdutivas	Eliminar atividades improdutivas do dia-a-dia	“Aprendi a remover distrações e fazer o que é proposto”. (Participante 37)	4
Auto responsabilidade	Assumir a responsabilidade por cada evento bom ou ruim que acontece	“Aprendi que posso sim, manter uma rotina minimamente possível de ser cumprida sem violar meus valores momentâneos”. (Participante 71)	2
Atividades complexas em horários mais produtivos	Distribuir as atividades complexas em horários do dia que se sentem mais produtivos	“Aprendi a organizar minha agenda semanal, levando em consideração (...) o horário que sou mais produtiva”. (Participante 27)	2
Outros	Variado	“A ser mais disciplinado com minha agenda. A me comprometer mais comigo mesmo. Erros que antes eu	28

		não observava o quanto atrapalhavam meu dia”. (Participante 59)	
--	--	--	--

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Quanto ao **planejar as atividades**, as respostas contemplam aspectos relacionados ao planejar, organizar, dividir e distribuir as atividades durante a semana, que podem ser divididos em seis grupos de respostas: 1) listar e anotar atividades: “Adquiri o costume de anotar meus deveres numa agenda” (participante 18); 2) calcular tempo necessário para realizar cada atividade; 3) organizar as atividades em categorias profissional, familiar e pessoal: “O que ajudou muito na visualização da agenda” (participante 26); 3) dividir atividades profissionais em áreas afins; 4) estabelecer horários para realizar as atividades: “Percebi que estava estabelecendo uma rotina muito apertada de tempo, por isso não conseguia cumprir” (participante 68); 4) distribuir as atividades ao longo da semana; e 5) dividir atividades complexas: “Eu não era assim, sempre pensei que as minhas tarefas complexas precisavam começar e terminar de uma vez, mas percebi que é possível, sim, começar a dividi-las em partes” (participante 54).

Os participantes também relatam terem aprendido a fazer a **gestão de seu tempo**, de forma geral. Neste sentido, apontam terem aprendido a planejar, administrar, organizar, gerenciar, dividir e aproveitar melhor seu tempo: “A gerenciar melhor meu tempo e evitar a ansiedade que estava me dominando antes do curso” (participante 39).

Montar a agenda de atividades semanais foi o terceiro aspecto mencionado pelos músicos, que também revelaram os benefícios deste aprendizado: 1) eficiência; 2) melhora na execução das tarefas; 3) eliminação de distrações: “Fazer uma agenda semanal que elimine essas distrações da nossa rotina” (participante 36); 4) diminuição da ansiedade: “Montar uma agenda semanal me ajudou também a conter as crises de ansiedade porque consigo ter uma visão geral do caminho que estou percorrendo e vou percorrer” (participante 53); e 5) mudança de *mindset*: “Nossa! Minha mentalidade sobre a minha agenda e cronograma realmente mudou” (participante 35).

Ser mais **disciplinado** foi mencionado por 10 dos 71 respondentes. As respostas revelam o novo entendimento sobre a importância da disciplina para a

gestão do tempo: “A importância de planejar minhas atividades e seguir o cronograma com disciplina” (participante 52). Com relação a **definir prioridades**, os músicos apontam que, a partir desse aprendizado, foi possível ter mais clareza sobre seus objetivos e o que é necessário para alcançá-los: “Entender quais assuntos requerem mais minha energia e atenção na busca pelo meu sonho” (participante 34).

Quanto ao **descanso**, apontam o benefício da instituição de períodos de intervalo para: 1) a produtividade: “A importância das pequenas pausas para que o dia seja mais produtivo” (participante 26); e 2) para uma rotina saudável: “Intervalos, pausas e espaços livres é importante e ajuda na configuração de uma rotina saudável” (participante 23). Assim como a disciplina, se tornar mais **focado** no que precisa ser feito também foi apontado pelos músicos como um aprendizado que contribuiu para o alcance de seus objetivos: “Focar e organizar minhas atividades necessárias e deixar de lado o que me toma tempo” (participante 19). Assim como desenvolver o foco, **eliminar atividades improdutivas** do dia-a-dia obteve o mesmo número de menções (quatro): “Aprendi a parar e pensar no meu dia a dia, parar de perder tempo com bobagens” (participante 58).

O desenvolvimento da **autorresponsabilidade** e **distribuir atividades complexas em horários mais produtivos** também foram citados pelo mesmo número de respondentes, dois. Quanto a autorresponsabilidade, os depoimentos referem-se à consciência de que a mudança almejada depende de suas atitudes: “Aprendi que falta muito para chegar onde almejo, porém com as habilidades e técnicas corretas, não existe nada que possa me impedir, além de eu mesmo” (participante 70). Já o aprendizado de alocar atividades complexas no período do dia em que se sentem mais disposto, contribuiu para que conseguissem realizar tais atividades com menos dificuldade: “Entendi como posso ser mais ativo e melhor aproveitar o tempo, conforme meus horários de disposição” (participante 24).

Outros aprendizados também foram mencionados por 28 participantes: se tornar mais organizado e disciplinado, ter constância, calcular tempo de deslocamento entre os compromissos, enxergar os objetivos com mais clareza, tornar o cronograma de atividade mais visual, entender a importância da gestão do tempo para a carreira, agendar compromissos pessoais, se recompensar por atividades cumpridas, diminuir a procrastinação, evitar a ansiedade, refletir sobre o

que fará durante o dia, comprometimento, não negligenciar tarefas que não são prazerosas, mas necessárias, e corrigir os erros.

Os resultados revelam que os conhecimentos adquiridos pelos músicos do grupo gamificado e não gamificado são semelhantes, mas diferem em ordem de importância, como apresentado no Quadro 25. Além disso, é possível verificar que o grupo gamificado apontou um número maior de categorias de aprendizagens realizadas do que o grupo não gamificado. Contudo, vale reforçar que o grupo gamificado contou com mais participantes (38) do que o não gamificado (33).

Quadro 25 - Conhecimentos adquiridos pelos músicos - grupo gamificado vs. não gamificado

Grupo não gamificado		Grupo Gamificado	
Categoria	Nº de respondentes	Categoria	Nº de respondentes
Administrar atividades	9	Gestão do tempo	10
Disciplina	5	Montar agenda	9
Definir prioridade	5	Administrar atividades	8
Gestão do tempo	4	Disciplina	5
Montar agenda	4	Definir prioridade	5
Períodos de descanso	3	Eliminar atividades improdutivas	3
Foco	2	Períodos de descanso	2
Atividades complexas em horários mais produtivos	2	Foco	2
Eliminar atividades improdutivas	1	Auto responsabilidade	2
Auto responsabilidade	0	Atividades complexas em horários mais produtivos	0
Total	35		46

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Os cinco primeiros aprendizados dos músicos com a capacitação também são os mesmos nos dois grupos. Gestão do tempo é o aprendizado mais apontado pelo grupo gamificado, estando em quarta posição no grupo não gamificado. Já no grupo não gamificado, administrar atividades é o principal aprendizado revelado, estando em terceira posição no grupo gamificado, mas com apenas uma menção a menos. Disciplina, segundo principal aprendizado do grupo não gamificado, está

em quarta posição no grupo gamificado, mas com o mesmo número de citações (cinco).

4.2.4.2 O que os músicos disseram colocar em prática a partir da capacitação

A atividade que os respondentes afirmam mais terem colocado em prática foi a **montagem da agenda semanal de atividades**, mencionada por 26 dos 71 músicos. Em seguida, **executar a agenda e identificar atividades improdutivoas**, com 12 e 10 menções respectivamente, foram os conhecimentos mais praticados pelos músicos durante a capacitação, como apresentado no Quadro 26.

Quadro 26 - Conhecimentos colocados em prática pelos músicos

Categoria	Definição	Exemplo	Nº de respondentes
Montar agenda a	Elaborar uma agenda semanal de atividades	“Coloquei tudo em prática, minha agenda semanal está cada vez mais objetiva e real de realizar”. (Participante 15)	26
Executar agenda a	Colocar a agenda em prática	“Conseguí cumprir meus cronogramas”. (Participante 50)	12
Identificar atividades improdutivoas	Identificar com quais atividades improdutivoas está desperdiçando seu tempo (atividade e tempo desperdiçado)	“Conseguí tomar mais consciência do tempo que perco”. (Participante 8). “Abrir mão de gastos desnecessários de tempo”. (21)	10
Avaliar e controlar	Uso de instrumentos de avaliação e controle das atividades a serem realizadas	“O tempo de rever a minha agenda, ver o que está funcionando e o que não está e reorganizá-la uma vez por semana” (Participantes 63)	9
Estipular prioridades	Ordenar atividades por ordem de importância	“A priorizar as atividades mais importantes” (Participante 43)	8
Identificar período mais produtivo	Identificar o período do dia em que se sente mais produtivo	“A importância de executar os compromissos importantes no meu melhor horário do dia”. (Participante 70)	6
Listar atividades	Fazer uma lista de atividades que precisam ser realizadas	“Escrever as tarefas”. (Participante 61)	6
Planejar semana a	Estipular o que precisa ser feito e qual o dia e horário mais apropriado	“Conseguí fazer um planejamento da semana” (Participante 60)	5

Planejar as atividades	Planejar a melhor forma de realizar uma atividade	“Planejamento correto das atividades”. (Participante 30)	3
Analisar tempo necessário para cada atividade	Analisar quanto tempo é necessário para realizar cada atividade da semana	“Cronometrar o tempo necessário para cada atividade”. (Participante 49)	3
Dividir atividades complexas	Dividir atividades complexas em atividades menores para facilitar a execução	“Dividir atividade difíceis fazer por partes” (Participante 49).	3
Planejar-se melhor	Planejar-se de forma geral (profissional e pessoal)	“Consegui me planejar melhor”. (Participante 22)	1
Outros	Desenvolvimento de novos hábitos	“Acordar mais cedo para fazer o que tenho que fazer no dia”. (Participante 38)	5

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Quanto a **montagem da agenda semanal de atividades**, as respostas contemplam três aspectos: 1) estipular as atividades a serem realizadas em cada dia; 2) distribuir essas atividades em dias e horários a serem executadas; e 3) definir o local onde as atividades serão realizadas. Segundo os relatos, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento de novos hábitos organizacionais como: definir hora e local para realização das atividades, organizar as atividades que devem ser realizadas durante o dia e elaboração de uma agenda mais detalhada com a distribuição de atividades profissionais, familiares e pessoais, como mencionado pela participante 26: “A criação da agenda, o entendimento do tempo que leva cada atividade, encaixar atividades que contemplem todas as frentes necessárias (pessoal, familiar e profissional)”. Ainda foi destacado uma melhora na gestão do uso das redes sociais: “As redes sociais, tenho o horário para responder e com isso ganho tempo, se for urgente agora, me ligam” (participante 64); e a relação com a procrastinação: “Com os horários pré-definidos, dá tempo pra tudo sem procrastinação” (participante 71). Com relação a **execução da agenda**, os participantes mencionaram terem conseguido cumprir o cronograma de atividades por eles organizado.

A terceira prática mencionada por 10 dos 71 participantes foi **identificar atividades improdutiva**. O objetivo desta prática era fazer com que os

participantes refletissem sobre como estavam fazendo uso do seu tempo e o impacto dessas escolhas na sua carreira, como mencionado pelo participante 23: “Também reconheço mais os chamados vilões do meu tempo e estou mais atento a isso para assim ter mais tempo disponível para me dedicar às atividades que realmente são importantes para mim, na arte e na música (23). Outro aspecto apontado é que, a partir dessa identificação, os participantes puderem ficar mais vigilantes e realizar ajustes de comportamento: “Perceber o que mais me toma tempo me ajudou a me esquivar deles ao longo do dia” (participante 68).

Quanto ao uso de **instrumentos de avaliação e controle**, os participantes relatam que, a partir do uso de cronogramas, relatórios semanais de desenvolvimento e tabelas de controle, foi possível: 1) refletir se o que estão fazendo contribui para o alcance de seus objetivos profissionais; 2) avaliar erros cometidos; e 3) avaliar os resultados para eventuais ajustes. O participante 17 relata seus novos hábitos de controle e seus benefícios: “Método de anotar diariamente o que fiz e o que deixei de fazer. Estou levando comigo sempre a folha impressa com os dias de cada semana e suas tarefas, assim minha autocobrança ficou menor”.

Com relação a **estipular prioridades**, os respondentes destacam os benefícios em categorizar as atividades em importantes, urgentes e circunstanciais, como ensinado na capacitação. Esta prática, segundo eles, contribuiu para a priorização dos seus objetivos profissionais e clareza do que é preciso ser feito para alcançar tais objetivos. Quanto à importância de identificarem o **período mais produtivo do dia**, os participantes relatam terem realocado as atividades importantes da sua semana para este período em que se sentem mais dispostos, refletindo assim na sua produtividade. Desta forma, puderam: “Aproveitar melhor a hora que sou mais atenta/produtiva” (participante 42) e “Fazer atividades que demandam mais energia em horários de mais disposição” (participante 12).

Escrever as atividades que precisam ser realizadas, em **lista de atividades**, foi mencionada como uma prática que contribui para o não esquecimento do que precisa ser feito e visão mais ampla do conjunto total de suas atividades profissionais. Cinco participantes relatam terem conseguido **planejar sua semana** de forma mais eficiente, estipulando o que precisava ser feito e os dias e horários mais apropriados para executar cada tarefa, como mencionado pelo participante 34: “Consegui entender o que precisava fazer e quando precisava fazer”. Quanto

ao **planejar as atividades**, os participantes afirmam terem conseguido “fazer planejamento correto das atividades” (participante 30), ou seja, planejaram a melhor forma de realizar as atividades previstas em suas agendas semanais.

Com relação a **analisar tempo necessário para cada atividade**, os participantes relatam terem: 1) cronometrado o tempo gasto com as atividades; 2) entendido como gastam esse tempo; e 3) verificado o tempo real necessário para cada atividade. O participante 68 relata os benefícios dessa prática: “Consegui ver o tempo real que gasto pra cada coisa e fazer uma agenda mais realista”. Três participantes mencionaram que colocaram em prática a **divisão de atividades complexas**, ou seja, compartimentaram atividades maiores em pequenas partes para facilitar a execução. Por fim, **planejar-se melhor** também foi uma prática mencionada de forma genérica, referindo-se ao planejamento das atividades profissionais e pessoais.

Dos 71 participantes, 11 afirmaram explicitamente terem conseguido colocar tudo ou praticamente tudo o que aprenderam em prática, como apontado pelo participante 36: “Consegui colocar em prática, até o momento, tudo o que aprendi. Desde a agenda semanal até as pequenas dicas que ajudam a não me distrair”.

Somente cinco respondentes afirmaram não terem conseguido colocar nada em prática ou terem aplicado poucas coisas no seu dia-a-dia. Os motivos apontados neste caso foram: 1) problema com procrastinação; 2) mudança completa da rotina; 3) a pandemia (de COVID 19, que estava acontecendo no momento da capacitação); e 4) por não ter acompanhado o conteúdo com assiduidade. O participante 58 relata que: “Não consegui colocar em prática efetivamente ainda, porque como não estou trabalhando por causa da pandemia, minha rotina não tá normal (...) e as tarefas da casa e dos filhos, como estão em casa o tempo todo, requer também mais disponibilidade pra eles”.

Ao descreverem o que haviam colocado em prática a partir da capacitação, os participantes relataram melhoras sobre oito aspectos: foco; disciplina; autocobrança; concentração; produtividade; persistência; sobrecarga de trabalho; e ansiedade. Entre os exemplos citados pelos músicos, destacam-se: conseguir focar nas atividades da semana; dedicar-se às atividades consideradas importantes no aspecto pessoal e profissional; fazer o que não gosta, mas que é necessário para sua carreira; ter mais foco e clareza sobre suas metas; ter disciplina para “chegar e fazer”; diminuição da autocobrança; melhora na concentração a partir da

aplicação das dicas dadas nos vídeos de conteúdo; conseguir realizar mais atividades durante o dia; conseguir manter a persistência e finalizar o que começou a fazer; e sentir-se menos atarefado e ansioso. Por fim, o desenvolvimento de novos hábitos também foi relatado, tais como: organizar e limpar o espaço de trabalho, estabelecer mini rotinas antes do trabalho e acordar mais cedo.

Os resultados revelam que os conhecimentos colocados em prática pelos músicos do grupo gamificado diferem minimamente dos conhecimentos colocados em prática pelos músicos do grupo não gamificado, como apresentado no Quadro 27.

Quadro 27 - Conhecimentos colocados em prática pelos músicos - grupo gamificado vs. não gamificado

Grupo não gamificado		Grupo gamificado	
Categoria	Nº de respondentes	Categoria	Nº de respondentes
Montar a agenda	10	Montar a agenda	16
Executar a agenda	4	Executar a agenda	8
Identificar atividades improdutivas	4	Avaliar e controlar	7
Avaliar e controlar	2	Identificar atividades improdutivas	6
Estipular prioridades	2	Estipular prioridades	6
Identificar período mais produtivo	2	Identificar período mais produtivo	4
Listar atividades	2	Listar atividades	4
Planejar a semana	2	Planejar a semana	3
Planejar as atividades	1	Planejar as atividades	2
Analisar tempo necessário para cada atividade	1	Analisar tempo necessário para cada atividade	2
Dividir atividades complexas	1	Dividir atividades complexas	2
Planejar-se melhor	1	Planejar-se melhor	0
Total	32		60

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

O grupo gamificado faz mais referências de ter colocado em prática o que aprendeu do que o grupo não gamificado. Com relação à ordem das atividades colocadas em prática, apenas duas delas diferem entre o grupo gamificado e não gamificado: avaliar e controlar (que teve bem menos menções no grupo não gamificado); e planejar-se melhor, mencionado apenas no grupo não gamificado.

Ao serem questionados se a capacitação contribuiu com a melhora da sua gestão do tempo, apenas cinco participantes disseram que não ou que melhoram pouco, o que vem ao encontro dos cinco respondentes que afirmaram não terem conseguido colocar a aprendizagem em prática (questão 2). Os motivos apresentados foram: falta de esforço pessoal, não ter realizado todas as atividades, por estar em período de férias e por não ter praticado suficientemente.

Contudo, 66 participantes (92,9%) afirmam terem melhorado sua gestão do tempo após a realização da capacitação. Entre os benefícios percebidos, destacam-se a melhora na: disciplina; motivação; organização; produtividade; comprometimento; sobrecarga de trabalho; ansiedade; e frustração. O número de menções destas categorias e depoimentos encontram-se no Quadro 28.

Quadro 28 – Melhora na gestão do tempo dos músicos

Benefícios percebidos	Exemplo	Nº de respondentes
Disciplina	“Nunca tinha conseguido seguir uma rotina por mais do que alguns dias. Consegui seguir por duas semanas”. (Participante 20)	8
Motivação	“Percebi o poder que existe quando colocamos as ideias no papel e como traz satisfação e motivação anotar e concluir as tarefas”. (Participante 36)	6
Organização	“O curso me ajudou muito em relação à organização tanto como músico quanto como professor”. (Participante 45)	4
Produtividade	“Eu tinha uma agenda pessoal e uma lista de tarefas, mas eu não gerenciava elas adequadamente. Graças ao curso comecei a fazer isso melhor, me sinto mais produtivo e disposto a perseguir meus objetivos”. (Participante 54)	3
Comprometimento	“Acredito que melhorei sim! A estar mais comprometido com a minha rotina com meus sonhos e objetivos”. (Participante 68)	3
Sobrecarga de trabalho	“Comecei a cumprir meus horários mais fielmente e cumprir as atividades sem me sobrecarregar”. (Participante 13)	3
Ansiedade	“Esse curso salvou minha sanidade mental inclusive. Estava muito ansiosa com todas as atividades que me propunha a fazer e que, pela falta de planejamento, não conseguia ter êxito em executar. Hoje estou mais ativa e menos ansiosa pelo planejamento que o curso me proporcionou”. (Participante 39)	2
Frustração	“Mudou totalmente porque antes eu não fazia a gestão do meu tempo. Estava sempre esquecendo algo, devendo a entrega pra alguém	2

	e me frustrando com os objetivos que eu colocava pra mim”. (Participante 53)	
Outros	“Com certeza, e junto com isso me senti inclusive mais animado e criativo para continuar trabalhando em busca dos meus sonhos”. (Participante 60).	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Outros nove benefícios foram mencionados pelos participantes, seis deles pelo grupo gamificado: satisfação; qualidade no sono; serenidade; criatividade; possibilidade de ter uma visão geral do que é preciso ser feito; e em fazer o curso. Os outros três benefícios foram citados pelos participantes do grupo não gamificado: relevância da capacitação para sua carreira; melhora no foco; e eficiência. Pode-se perceber que os benefícios aqui relatados vão ao encontro dos apontados na questão referente ao que os músicos colocaram em prática: disciplina, produtividade, sobrecarga de trabalho, foco, autocobrança, concentração e persistência, reforçando os resultados encontrados.

4.2.4.3 Autoavaliação quantitativa de competências empreendedoras: pré e pós experimento

Os resultados de aprendizagem dos participantes na capacitação também foram verificados a partir dos resultados comparativos entre o pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo, realizados pelos músicos em ambos os grupos, tanto o de controle quanto o experimental. Em função da maioria das variáveis dependentes não apresentarem uma distribuição normal dos dados, foi realizado o teste de Wilcoxon, um teste não paramétrico para comparação de duas amostras pareadas (SIEGEL, 1975; FIELD, 2009), sendo consideradas como amostras, neste caso, as respostas de cada participante, comparando-se os resultados ANTES e DEPOIS com relação a eles mesmos.

O objetivo foi verificar, no grupo como um todo, se o nível de competência em gestão do tempo aumentou ou diminuiu, de acordo com a autoavaliação, após a realização da capacitação. Antes da realização do teste de Wilcoxon, alguns procedimentos foram realizados.

O pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo apresentou escala de frequência de quatro pontos: 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Quase sempre; 4- Sempre. Esta escala nominal foi transformada em uma escala numérica de 0 a 3, para a análise dos dados. Alguns itens do questionário eram questões inversas (estes estão sinalizados na Tabela 5). Portanto, antes da realização dos testes, o sentido das respostas destas questões foi invertido no SPSS, para que a totalidade das respostas fossem colocadas em sentido crescente, POSITIVO, para a realização das análises. Isso quer dizer que, para essas questões inversas, a escala foi alterada da seguinte forma: o “Nunca” se tornou “Sempre”; “Às vezes” se tornou “Quase sempre”; “Quase sempre” se tornou “Às vezes” e “Sempre” se tornou “Nunca”. Com a ordenação das respostas em uma mesma direção (positiva), foi criada uma variável numérica referente a média das respostas de cada subconstruto, do pré e pós-teste, a partir da categorização numérica (de 0 a 3), como anteriormente mencionada, para que fosse possível analisá-lo como um todo. As médias e desvios padrão de cada subconstruto (autoconsciência, planejamento/organização e monitoramento) são apresentados na Tabela 3.

Tabela 3 - Médias e desvios padrão pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo: por subconstrutos

Subconstrutos	Pré-teste		Pós-teste	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Autoconsciência	1,436	0,554	1,305	0,407
Planejamento/organização	1,613*	0,445	2,014*	0,495
Monitoramento	1,387*	0,653	1,968*	0,591

Fonte: dados da pesquisa

Então, utilizou-se o teste de Wilcoxon para verificar se houve evidência estatística de diferença da média geral de cada subconstruto entre o pré e pós-teste. Os resultados do teste são apresentados na Tabela 4.

Tabela 4 – Teste de Wilcoxon pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo

	Subconstruto autoconsciência	Subconstruto planejamento/ organização	Subconstruto monitoramento
Z	-1,405	-6,075	-5,608
Significância	0,160	0,000**	0,000**

(**) Grau de significância 0,05
 Fonte: dados da pesquisa

O teste de Wilcoxon (Tabela 4) indicou diferença significativa nos subconstrutos planejamento/organização ($p = 0,000$) e monitoramento ($p = 0,000$), mas não no subconstruto autoconsciência ($p = 0,160$). Ao analisarmos as médias entre o pré e pós-teste (Tabela 3), é possível verificar que em ambos os subconstrutos, planejamento/organização e monitoramento, a média aumentou no pós-teste, evidenciando uma melhora no nível de competência em gestão do tempo dos participantes nestes dois subconstrutos, após a realização da capacitação, de acordo com a sua autoavaliação.

Para uma visão mais detalhada desses resultados, na Tabela 5 são apresentadas as médias e desvios padrão de cada item de cada subconstruto do pré e pós-teste. De forma complementar, foi também realizado um teste de Wilcoxon para verificar se há evidência estatística de diferença entre cada item dos três subconstrutos (autoconsciência, planejamento/organização e monitoramento) entre o pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo. Cada item corresponde a uma pergunta respondida pelos participantes no pré e pós-teste. O resultado deste teste de Wilcoxon é apresentado na sua última coluna (p) da Tabela 3, sendo marcados com dois asteriscos (**) os itens em que houve diferença significativa de médias do pré para o pós-teste. São destacados em AZUL os resultados em que a média AUMENTOU significativamente do pré para o pós-teste, ou seja, aspectos em que a autoavaliação da competência sinalizou um nível mais elevado desta.

Tabela 5 - Médias e desvios padrão pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo: por item de cada subconstruto

	Subconstruto / itens*	N	Pré-teste		Pós-teste		p
			Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	
Autoconsciência	01. Estou sempre correndo enquanto estou realizando meu trabalho***	71	1,31	0,785	1,23	0,637	0,534
	02. Acho que estou sobrecarregado(a) com minha rotina diária***	71	1,31	0,838	1,14	0,761	0,274
	03. Acho que, apesar de querer ser pontual, geralmente estou atrasado(a)***	71	1,48	0,939	0,97	0,774	0,005**
	04. Adio até o último minuto as atividades que não gosto de fazer***	71	1,32	0,891	1,13	0,631	0,251
	05. Eu aprendo com meus erros	71	2,06	0,715	2,37	0,660	0,000**
	06. Fico sem tempo antes de terminar as coisas importantes***	71	1,54	0,693	1,11	0,574	0,001**
	07. Sinto que não administro bem meu tempo***	71	1,04	0,869	1,20	0,821	0,365
Planejamento/organização	08. Eu uso um calendário para marcar meus compromissos.	71	1,82	1,086	2,31	0,821	0,000**
	09. Eu carrego uma agenda (de papel ou digital).	71	1,92	1,168	2,30	0,947	0,005**
	10. Paro e planejo os meus próximos passos.	71	1,59	0,821	2,15	0,768	0,000**
	11. Eu planejo minhas atividades diárias.	71	1,41	0,855	2,14	0,850	0,000**
	12. Faço o meu trabalho mais difícil na hora do dia em que tenho mais energia.	71	1,34	0,716	2,00	0,926	0,000**
	13. Eu sou organizado nas minhas tarefas.	71	1,41	0,838	1,89	0,838	0,000**
	14. Limpo meu espaço de trabalho antes de iniciar uma tarefa.	71	1,75	0,952	2,13	0,909	0,000**
	15. Faço listas de tarefas.	71	1,62	0,916	2,23	0,778	0,000**
	16. Somente realizo minhas tarefas quando me sinto disposto.	71	1,38	0,763	0,93	0,662	0,000**
	17. Eu me proporciono uma boa noite de sono.	71	1,62	0,834	1,92	0,841	0,001**
Monitoramento	18. Coloco minhas coisas de volta no lugar ou de onde eu as peguei.	71	1,90	0,796	2,17	0,774	0,003**
	19. Confiro o calendário ou a agenda durante o dia para acompanhar meu cronograma diário.	71	1,24	0,963	2,00	0,910	0,000**
	20. Uso relógio ou carrego um celular para monitorar o tempo.	71	1,56	1,143	2,21	0,955	0,000**
	21. Concluo as tarefas que estão no meu cronograma ou agenda de compromissos para minha satisfação.	71	1,56	0,751	2,00	0,717	0,000**
	22. Eu me recompensando por fazer um bom trabalho.	71	1,18	0,990	1,66	0,877	0,001**

* Escala de resposta: 0- Nunca; 1- Às vezes; 2- Quase sempre; 3- Sempre.

** Grau de significância 0,05

*** Questão inversa: foi feita a inversão da escala para o sentido POSITIVO, como explicado anteriormente.

Apesar do subconstrutos autoconsciência não ter apresentado diferença estatística, pode-se destacar alguns pontos. O item cinco (Eu aprendo com meus erros) indicou diferença significativa ($p = 0,000$) e sua média do pós-teste foi superior à do pré-teste. Isso indica que os participantes indicam estar aprendendo mais com seus erros, confirmando os resultados da etapa exploratória, onde os músicos revelaram ser essa uma das formas de aprenderem algo novo, por meio de seus erros, ou seja, fazendo. Esse resultado pode indicar que estão mais atentos aos erros realizados quanto à gestão do tempo. Já a questão 7 do mesmo subconstruto (Sinto que não administro bem meu tempo) também apresenta uma melhora na média no pós-teste em relação ao pré-teste, contudo, este item não revelou evidência estatística ($p = 0,365$). Ao se considerar a melhora da média, no entanto, reforça-se o que 92,9% dos participantes afirmaram nas respostas às perguntas abertas do pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo: terem melhorado sua gestão do tempo após a realização da capacitação.

Também é possível verificar que todos os itens que compõem os subconstrutos planejamento/organização e monitoramento indicam diferença estatística significativa e a média no pós-teste foi superior à do pré-teste em quase todos os itens (excetuando o item 16).

Assim, de maneira geral, os resultados apontam para uma melhora no nível de competência em gestão do tempo após a capacitação, de acordo com a autoavaliação dos participantes.

4.2.4.4 Avaliação dos músicos sobre o processo de capacitação

Para entender a percepção dos músicos sobre o processo da capacitação, foram exploradas as seguintes questões: 1) o que mais gostou; 2) o que menos gostou; 3) o que motivou ir até o fim da capacitação; 4) sugestões de melhoria e se recomendaria a capacitação para outro músico.

A **didática da professora** foi o que os participantes mais indicaram ter gostado na capacitação. Em seguida, o **conteúdo e dicas** e a **aplicação prática do conteúdo**, mencionado por 17 e 10 participantes, respectivamente, como apresentado no Quadro 29.

Quadro 29 – O que os músicos mais gostaram na capacitação de gestão do tempo

O que mais gostou	Exemplo	Nº de respondentes
Didática da professora	“Gostei da maneira alegre, leve, clara e didática em que a Tatiane Reis me passou um conteúdo que tenho dificuldade natural e as vezes fugi para não enfrentá-lo”. (Participante 63)	20
Conteúdo e dicas	“Todas as dicas e como é importante termos o nosso foco bem visível para termos motivações para pôr em prática o que é preciso. (Participante 10)	17
Aplicação prática do conteúdo	“Gostei muito de todas as dicas com conteúdo prático para o dia a dia”. (Participante 23)	10
Vídeos de conteúdo	“As aulas foram muito boas. Diretas ao ponto”. (Participante 40)	9
Elaboração da agenda	“A agenda semanal, pois parece que tudo fica mais claro quando você coloca cada uma das tarefas nas 24h do dia”. (Participação 36)	9
Instrumentos de aprendizagem	“As atividades estavam muito bem preparadas e serviram realmente como apoio para absorver melhor o conteúdo” (Participante 20)	9
Narrativa	“A forma como o curso é apresentado é bem legal. As histórias, emblemas, a Tatiane é super simpática e o conteúdo ficou leve”. (Participante 57)	4
Gostaram de tudo	“Eu gostei de todo o curso só do começo ao fim”. (Participante 39)	4

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Com relação a **didática da professora**, os participantes destacaram a objetividade com que o conteúdo foi transmitido, de forma simples, direto, sem “enrolação” e sem uso de termos técnicos. O segundo aspecto foi a clareza da professora ao compartilhar o conteúdo, que apresentou explicações detalhas, acessíveis e de forma dinâmica. Também foi mencionada a abordagem leve em que o conteúdo foi apresentado, de maneira alegre, divertida, de fácil entendimento e identificação com o participante.

Quanto ao **conteúdo e dicas**, os participantes destacaram os seguintes assuntos tratados: foco, motivação, exemplos práticos, gestão, concentração, honrar compromissos, produtividade, estabelecimento de metas, montagem da agenda e disciplina. A **aplicação prática do conteúdo** também foi destacada com ênfase à aplicabilidade no contexto profissional, como mencionado pelo participante 26: “curso ser voltado para artistas ajudou a aterrissar algo que talvez

ficasse mais abstrato para universo artístico”. Os aspectos que os participantes mais gostaram nos **vídeos de conteúdo** foram a dinamicidade, objetividade, o fácil entendimento e por serem intuitivos. Com relação a **elaboração da agenda semanal**, os músicos relatam os benefícios desta atividade, como: a rotina ter ficado mais precisa e objetiva, o tempo ter sido usado de forma mais construtiva, a semana parecer menos exaustiva e mais clara.

Os músicos destacaram os **instrumentos de aprendizagem**, como os questionários, *templates* disponibilizados e pré-teste de gestão do tempo. Relatam terem contribuído com para absorção e aplicação prática do conteúdo. Por fim, a **narrativa** usada na versão gamificada da capacitação foi mencionada por quatro participantes deste grupo, que afirmam terem gostado da história do Mago do Tempo e do aspecto lúdico, como mencionado pelo participante 45: “Gostei da história traçada de forma lúdica, através das aulas”.

Os músicos também destacam outros sete aspectos que gostaram na capacitação: facilidade; método; atendimento no suporte; por ser online; metodologia; vídeos de recompensa; e emblemas, sendo esses dois últimos disponibilizados na versão gamificada. Ao compararmos o grupo gamificado e não gamificado, pode-se perceber que os principais aspectos que os músicos mais gostaram na capacitação são semelhantes (com exceção de “narrativas”), como apresentado no Quadro 30.

Quadro 30 – O que os músicos mais gostaram na capacitação – grupo gamificado vs. não gamificado

Não gamificado		Gamificado	
O que mais gostou	Nº de respondentes	O que mais gostou	Nº de respondentes
Didática da professora	7	Didática da professora	13
Conteúdo e dicas	6	Conteúdo e dicas	11
Aplicação prática do conteúdo	6	Vídeos de conteúdo	5
Instrumentos de aprendizagem	6	Aplicação prática do conteúdo	4
Elaboração da agenda	5	Elaboração da agenda	4
Vídeos de conteúdo	4	Narrativa	4
Narrativa	0	Instrumentos de aprendizagem	3
Total	34		44

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

A respeito do que os músicos **menos gostaram** na capacitação, dos 71 respondentes, 21 afirmaram não terem encontrado nada que os desagradasse na capacitação e dois participantes disseram não saber o que responder nessa questão. Dos 48 participantes restantes, 13 afirmaram que a **plataforma** utilizada foi o que menos gostaram. Em seguida, a **duração da capacitação** e os **instrumentos de controle**, mencionado por seis e quatro participantes, respectivamente, foi o que menos agradou os respondentes, bem como dois, do grupo gamificado, não gostaram do uso de narrativas, como apresentado no Quadro 31.

Quadro 31 – O que os músicos menos gostaram na capacitação de gestão do tempo

O que menos gostou	Exemplo	Nº de respondentes
Plataforma	“Tive um pouco de dificuldade com a plataforma do curso, as vezes me perdia entre as atividades que já tinha realizado e as que faltavam realizar”. (Participante 52)	13
Duração da capacitação	“Acredito que o curso poderia ter se alongado um pouco mais”. (Participante 12)	6
Instrumentos de controle	“De contar o que deu certo e errado nas semanas, entendo que é importante para entender o que está funcionando, mas não gostei muito”. (Participante 34)	4
Questionários	“Os questionários, mas entendo a importância deles para fixar o conteúdo”. (Participante 40)	3
Recurso visuais dos vídeos	“Poderia ter mais recursos visuais para entendimento do conteúdo”. (Participante 44)	2
Profundidade do conteúdo	“Creio que o curso poderia ter se aprofundado mais um pouco nos temas, mas não foi algo que comprometesse o resultado”. (Participante 23)	2
Narrativa	“Não tem nada que eu não gostei, só achei que não embarquei muito na parte mais lúdica (apesar de entender que, para muitas pessoas, esse contexto "mágico" pode ajudar na motivação e interesse quanto ao curso)". (Participante 36)	2
Outros	“Senti falta de ver um exemplo de agenda sendo montada”. (Participante 13)	9

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Com relação à **plataforma**, os participantes destacaram sua insatisfação em relação: ao layout; indisponibilidade temporária do sistema; a cada acesso voltar

em atividades que já haviam realizado; limitação de recursos; falta de clareza na sinalização das atividades já realizadas; procedimento de envio de arquivos confuso; e painel de controle de atividades (à esquerda da tela) pouco eficiente. Quanto a **duração da capacitação**, os participantes destacaram o pouco tempo disponibilizado e sugeriram que ele fosse prolongado.

O uso dos **instrumentos de controle de gestão do tempo** não agradou quatro respondentes. As justificativas dadas foram: não gostarem de usar planilhas e de registrarem as atividades realizadas e não realizadas durante a semana. Entretanto, todos admitiram entender a importância desta atividade, como mencionado pelo respondente 49: “É que eu tive que parar para preencher todos o "diário de bordo". Tomou bastante tempo. Mas, sei que é tudo muito necessário para entender o que estou errando e o que estou acertando”.

Dois aspectos foram apontados quanto ao descontentamento com os **questionários**: a falta de profundidade das questões e por entenderem ser desnecessário, como evidenciado no seguinte comentário: “testes sobre os assuntos das aulas, uma vez que já havia anotado tudo em meu caderno” (participante 7).

Foram sugeridos acréscimos de material visual nos **vídeos de conteúdo**, como gráficos e imagens para facilitar o entendimento do conteúdo. O **aprofundamento do conteúdo** foi mencionado por dois participantes que relataram estarem em um nível mais avançado do entendimento do tema, como especificado pelo respondente 46: “A linguagem genérica, eu sei que absolutamente necessária em um curso, mas no estágio que estou, preciso de detalhes muito específicos”. Por fim, dois respondentes relatam não terem alterado sua motivação em função da **narrativa** apresentada durante a capacitação. Em contrapartida, um outro participante relatou ter sentido falta da narrativa nos vídeos de conteúdo: “história mística na página do curso fora do contexto dos vídeos, pois a história não era citada pela apresentadora” (participante 59).

Os músicos também destacam outros nove aspectos que menos gostaram na capacitação: número excessivo de atividades; atividades longas; ter mais de uma etapa de conteúdo por semana; poucos vídeos de conteúdo; refazer os exercícios (agenda semanal e atividades de avaliação e controle); falta de interação com a professora; falta de um exemplo de agenda montada; vídeos longos; e estipular dia e horário para realizar as atividades. Cada um destes apontamentos

foi mencionado por um respondente. Algumas sugestões foram dadas: disponibilização de mais vídeos de conteúdo, disponibilização de um exemplo de agenda semanal preenchida, material para *download* e ter uma etapa de atividades por semana.

Ao compararmos o grupo gamificado e não gamificado, pode-se perceber que os principais aspectos que os músicos menos gostaram na capacitação são distintos, como apresentado no Quadro 32.

Quadro 32 – O que os músicos menos gostaram na capacitação - grupo gamificado vs. não gamificado

Não gamificado		Gamificado	
O que menos gostou	Nº de respondentes	O que menos gostou	Nº de respondentes
Duração da capacitação	5	Plataforma	11
Questionários	2	Instrumentos de controle	4
Plataforma	1	Narrativa	2
Recurso visuais dos vídeos	1	Duração da capacitação	1
Profundidade do conteúdo	1	Questionários	1
Instrumentos de controle	0	Recurso visuais dos vídeos	1
Narrativa	0	Profundidade do conteúdo	1
	10		21

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Quanto ao número total de menções dos itens, o grupo gamificado faz mais referências a elementos que não gostaram, especialmente quanto à plataforma do curso. A maior insatisfação do grupo gamificado foi a plataforma utilizada, enquanto para o grupo não gamificado foi a duração da capacitação, aspecto que aparece apenas em quarto lugar no grupo gamificado. O preenchimento dos instrumentos de controle de gestão do tempo foi o segundo aspecto que menos agradou o grupo gamificado, mas não foi mencionado pelo grupo não gamificado. Na terceira posição, aparece a narrativa, apenas para o grupo gamificado. Nesta mesma posição para o não gamificado, a plataforma foi o que menos agradou.

Quanto ao número total de menções dos itens, o grupo gamificado faz mais referências (21 menções), sendo 52,3% delas relacionadas à insatisfação com a

plataforma. Já o grupo não gamificado, faz menos menções (10 referências), sendo 50% delas referentes ao pouco tempo para realização da capacitação.

Quando questionados a respeito dos motivos que os levaram a finalizar a capacitação, o desejo de melhorar a **administração do tempo** foi o principal motivo, apontado por 30 dos 71 participantes. O segundo e terceiro motivos foram a **conquista de objetivos** e a **busca por resultados na carreira**, mencionados por seis e cinco participantes, respectivamente, como apresentado no Quadro 33.

Quadro 33 – Motivos que levaram os músicos a finalizarem a capacitação

Motivo	Exemplo	Nº de respondentes
Melhorar a administração do tempo	“A vontade de organizar meu tempo e dominar isso”. (Participante 43)	30
Alcançar objetivos	“A vontade de cumprir meus objetivos e tornar meus sonhos realidade”. (Participante 70)	6
Buscar resultados para carreira	“A minha vontade de fazer a minha carreira se desenvolver com constância e direcionamento”. (Participante 36)	5
Resultados percebidos durante a capacitação	“O fato de ser algo simples, mas muito poderoso tanto para minha carreira quanto para minha vida pessoal. Logo nas primeiras aulas vi resultados”. (Participante 53)	5
Qualidade do curso	“A forma dos vídeos, exercícios, tarefas e a transformação no meu dia-a-dia”. (Participação 16)	3
Tornar-se produtivo	“Me tornar mais organizado e produtivo”. (Participante 7)	3
Ideia de completar uma tarefa (desafio)	“A possibilidade de obter mais conhecimento e a ideia de completar uma tarefa”. (Participante 57)	3
Desenvolver foco e motivação	“Encontrar modos de me motivar e me sentir satisfeito”. (Participante 44)	3
Comprometimento com a proposta de qualificação	“Gosto de concluir o que começo”. (Participante 46)	3
Montar e manter a agenda semanal de atividades	“Poder melhorar ainda mais a realização da minha agenda”. (Participante 15)	2
Outros	“Interesse e vontade de mudar de atitude no dia a dia”. (Participante 58)	11

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

As respostas apresentadas pelos respondentes foram mais pontuais nesta questão. Contudo, vale destacar o sétimo motivo apresentado por três dos 71 participantes: a ideia de completar uma tarefa. Este aspecto, mencionado apenas

por participantes do grupo gamificado, remete ao sentido de cumprir um desafio: “As atividades, pois a cada semana me sentia mais animada em cumprir e seguir para o próximo passo” (participante 57). Na resposta de um dos músicos, ainda surgiu o elemento diversão: “A forma divertida com que o conteúdo foi passado, através do contexto de uma história com personagens, na qual a cada semana um objetivo tinha que ser alcançado para ser liberado a próxima missão” (participante 52).

Outros motivos também foram apontados pelos músicos, como a busca por: conhecimento, mudança de atitude, uma vida mais equilibrada e bem sucedida. Persistência pessoal, comprometimento, atividades e didática da professora também foram mencionados.

Ao compararmos o grupo gamificado e não gamificado, pode-se perceber que os principais aspectos que mantiveram os participantes na capacitação são semelhantes, como apresentado no Quadro 34.

Quadro 34 – Motivos que levaram os músicos a finalizarem a capacitação - grupo gamificado vs. não gamificado

Não gamificado		Gamificado	
Motivo	Nº de respondentes	Motivo	Nº de respondentes
Melhorar a administração do tempo	18	Melhorar a administração do tempo	12
Alcançar objetivos	3	Buscar resultados para carreira	4
Qualidade do curso	3	Alcançar objetivos	3
Tornar-se produtivo	3	Resultados percebidos durante a capacitação	3
Resultados percebidos durante a capacitação	2	Ideia de completar uma tarefa (desafio)	3
Buscar resultados para carreira	1	Desenvolver foco e motivação	2
Desenvolver foco e motivação	1	Comprometimento com a proposta de qualificação	2
Comprometimento com a proposta de qualificação	1	Montar e manter a agenda semanal de atividades	1
Montar e manter a agenda semanal de atividades	1	Qualidade do curso	0
Ideia de completar uma tarefa (desafio)	0	Tornar-se produtivo	0
Total	33		30

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Dos 71 respondentes, 13 afirmaram não terem nada a sugerir para melhoria da proposta de capacitação. Dos 58 participantes restantes, 17 sugerem melhorias na **plataforma** utilizada. Em seguida, os **espaços de interação**, **duração da capacitação** e **narrativa** foram os aspectos mais mencionados, como apresentado no Quadro 35.

Quadro 35 – Sugestões de melhorias para a capacitação

Sugestões	Exemplo	Nº de respondentes
Plataforma	“A Plataforma utilizada. As vezes necessitava de muitos passos para submeter um único exercício!” (Participante 26)	17
Espaços de interação	“Poderia ter acesso a outros alunos para compartilhar as experiências, assim como mais acesso à professora Tatiane”. (Participante 8)	7
Duração da capacitação	“Mais tempo para realizar as tarefas que dizem respeito às mudanças de hábito”. (Participante 14)	4
Narrativa	“Foi legal essa ideia de colocar um texto lúdico para ser o fio condutor do curso, mas como os vídeos ela (professora) não falava nada sobre esse texto, em alguns momentos, parecia um pouco desconexo”. (Participante 54)	4
Depoimentos	“Adoraria ver depoimento de artistas ou dos integrantes do Novo artista, contando quando começaram a utilizar a gestão do tempo em suas carreiras, e como isso transformou seus projetos”. (Participante 50)	3
Outros	“ <i>Templates</i> mais completos e com melhor <i>design</i> gráfico para imprimirmos e encadernarmos para usarmos em nosso dia a dia”. (Participante 7)	18

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

O maior número de sugestões foi em relação a **plataforma**, item também mencionado como o aspecto que os participantes menos gostaram na capacitação. Os respondentes apontam as mesmas sugestões de melhoria já mencionadas nas questões anteriores sobre este aspecto. Quanto aos **espaços de interação**, as sugestões foram para promover interação com a professora e interação entre os alunos. O propósito seria tirar dúvidas com a professora e compartilhar experiências com os colegas. O ajuste na **duração da capacitação** foi mencionado com o intuito de terem mais tempo para realizarem as atividades e promoverem as mudanças de hábito necessárias.

Dos quatro participantes que mencionaram a **narrativa**, dois afirmam não terem sido afetados positivamente com a proposta e dois sugerem ajuste do tema para o contexto artístico e referência dessa narrativa nos vídeos de conteúdo. A sugestão de disponibilização de **depoimentos** de outros artistas durante a capacitação está relacionada ao compartilhamento de experiências desses profissionais em relação à gestão do seu tempo e o impacto dessa mudança em suas carreiras.

Os músicos também apontam outras sugestões de melhoria para capacitação: mais dicas de como montar a agenda semanal; mais dicas para manter o foco, concentração e lidar com a exaustão; melhorar os *designs* dos *templates* disponibilizados; mais testes e atividades práticas; material visual nos vídeos; exemplos no contexto de bandas; debates com convidados; disponibilizar apostilas; *feedback* específico para cada atividade; estratégias de gestão de tempo a longo prazo; uma etapa de conteúdo por semana; aprofundar o tema; e vídeos mais curtos. Cada um destes apontamentos foi mencionado por um dos respondentes.

Ao relacionarmos o grupo gamificado e não gamificado, pode-se perceber que as sugestões diferem entre as turmas, como apresentado no Quadro 36.

Quadro 36 – Sugestões de melhoria para capacitação - grupo gamificado vs. não gamificado

Não gamificado		Gamificado	
Sugestões	Nº de respondentes	Sugestões	Nº de respondentes
Espaços de interação	5	Plataforma	15
Plataforma	2	Narrativa	4
Duração da capacitação	2	Espaços de interação	2
Depoimentos	1	Duração da capacitação	2
Narrativa	0	Depoimentos	2
Total	10		25

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

A principal melhoria sugerida pelo grupo gamificado, que tem relação com o que apontaram não terem gostado com relação à capacitação, foi em relação a plataforma, mencionada em segundo lugar, e com muito menor frequência, pelo grupo não gamificado. Disponibilização de espaços de interação foi o aspecto mais

citado pelo grupo não gamificado, aparecendo em terceiro lugar no grupo gamificado.

Quando questionados se indicariam a capacitação de gestão do tempo para um amigo músico, 66 participantes (93% do total) responderam que sim e cinco responderam que talvez, sendo dois do grupo gamificado e três do não gamificado.

Em síntese, vale destacar que o conteúdo prevaleceu como o aspecto que os participantes mais gostaram na capacitação, com 46 menções, o que contempla as referências relacionadas a didática da professora (20 menções), conteúdo (17 menções), vídeos de conteúdo (9 menções). Além de ser a competência que mais tinha sido apontada pelos participantes da etapa exploratória (também músicos) como maior necessidade de desenvolvimento, ainda pode-se justificar este resultado em função da capacitação ter sido elaborada com base nas preferências também apontadas na etapa exploratória (entrevistas), onde se destacaram: conteúdos que tenham proximidade com a realidade profissional; em formato online; apresentados por meio de vídeos; uso de *planners* e cronogramas.

Em um segundo momento, destaca-se a prática, com 28 menções, relativas à aplicação prática do conteúdo (10 menções), elaboração da agenda (nove menções) e instrumentos de aprendizagem (nove menções). O menor número de menções a este aspecto pode ser atribuído ao fato de a realização das atividades práticas demandar envolvimento, persistência e paciência para aguardar os resultados, três aspectos citados pelos músicos, na etapa exploratória (entrevistas), como dificuldades para aprenderem algo novo.

Por fim, os elementos de gamificação foram citados por seis vezes no grupo gamificado, quanto a três aspectos: narrativa (quatro menções), vídeos de recompensa (uma menção) e emblemas (uma menção); evidenciando que os participantes notaram o uso dos elementos de gamificação durante a capacitação.

4.2.5 Discussão sobre a aprendizagem experiencial na capacitação

Nesta seção, os resultados das respostas do pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo (aplicado ao final da capacitação) serão abordados de duas maneiras: primeiro, será discutido se há evidências de desenvolvimento da competência empreendedora (gestão do tempo), que era visada pela proposta; e segundo, se houve evidências do processo de aprendizagem experiencial, de

acordo com a teoria de aprendizagem considerada pela pesquisa (KOLB, 1984). Também se discute se a metodologia de capacitação adotada contribuiu ou não para superar as dificuldades de aprendizagem mencionadas pelos músicos (identificadas na etapa exploratória da pesquisa).

Para facilitar essa análise, os aprendizados colocados em prática pelos participantes durante a capacitação foram recodificados em cinco macro categorias: 1) consciência do uso do tempo; 2) planejamento; 3) organização; 4) execução; e 5) avaliação e controle, como apresentado no Quadro 37. Estas macro categorias se aproximam do conceito de gestão do tempo adotado pelo estudo, visto que a definição de Claessens et al. (2007) se baseia em três aspectos: 1) na autoconsciência do uso do tempo; 2) em comportamentos de planejamento; e 3) em comportamentos de monitoramento durante a execução de atividades. Há evidências de que os três aspectos foram, de alguma forma, experienciados e colocados em prática pelos participantes. De forma complementar, ainda foram incluídos mais dois aspectos aos adotados por Claessens et al. (2007): organização e execução. Vale destacar que as atividades que os participantes mencionam ter colocado em prática, referem-se às atividades solicitadas durante a capacitação.

Quadro 37 - Macro categorias de conhecimentos colocados em prática pelos músicos

Macro Categoria	Aprendizados colocados em prática pelos músicos	Nº total de respondentes
Organização	Montar agenda	27
Planejamento	Estipular prioridades	26
	Listar atividades	
	Planejar a semana	
	Planejar as atividades	
	Dividir atividades complexas	
Consciência do uso do tempo	Planejar-se melhor	19
	Analisar onde desperdiça o tempo	
	Identificar horário mais produtivo	
Execução	Analisar o tempo necessário para cada atividade	12
	Executar a agenda	
Avaliação e controle	Refletir se o que estão fazendo contribui para o alcance de seus objetivos profissionais	9
	Avaliar erros cometidos	
	Avaliar os resultados para eventuais ajustes	

Fonte: Dados da pesquisa.

Notas: As respostas não são mutuamente excludentes (os respondentes podem ter mencionado mais de uma das categorias em suas respostas).

Primeiramente, considerando o reagrupamento das categorias de resposta, pode-se perceber que a macro categoria mais colocada em prática pelos participantes foi a de **organização** (27 menções), associada aqui com a montagem da agenda, atividade pela qual tiveram que organizar as atividades do seu dia a dia. A organização foi apontada pelos músicos ainda na etapa exploratória de pesquisa (entrevistas) como uma dificuldade na gestão de suas carreiras, para a qual percebiam uma necessidade de capacitação, e como uma dificuldade no seu processo de aprendizagem.

O **planejamento**, segundo aspecto com maior incidência (26 menções), se reunidas diversas das categorias de resposta do que foi colocado em prática na capacitação, também foi mencionado na etapa exploratória de pesquisa como uma dificuldade na gestão das suas carreiras, segundo músicos entrevistados. Sequencialmente, as macro categorias apontadas pelos participantes, como as mais colocadas em prática, foram: **consciência do uso do tempo** (19 menções), **execução** (12 menções) e **avaliação e controle** (nove menções).

A partir desta nova recodificação, o primeiro aspecto a ser analisado é se houve aprendizagem da competência empreendedora, que era visada pela proposta (gestão do tempo), a qual se relaciona, à luz da classificação de competências empreendedoras de Mitchelmore e Rowley (2010), com a dimensão “Competência de Negócio e Gestão”. Esta dimensão envolve habilidades gerenciais como planejamento e organização de atividades, o que está relacionado com as duas macro categorias mais apontadas como colocadas em prática pelos participantes.

Com relação ao reflexo disso na carreira dos músicos entrevistados e na sua produtividade, vale destacar dois pontos. O primeiro deles é que os empreendedores que não conseguem estabelecer prioridades de execução podem comprometer o crescimento de seu empreendimento (INYANG; ENUOH, 2009) e, no caso dos músicos, de suas carreiras. Nesse sentido, há evidências deles terem conseguido estipular suas prioridades durante a capacitação como revelado pelo participante 34: “Entender quais assuntos requerem mais minha energia e atenção na busca pelo meu sonho”. Também há evidências de que tenham percebido a importância desta habilidade para o sucesso de suas carreiras, como revelado pelo participante 1: “Pude perceber o quanto sou produtiva (agora), tenho projetos concluídos, adaptados, graças a esse acompanhamento! Estava antecipando

coisas sem necessidade e deixando outras de lado, porque não havia definido minhas prioridades corretamente”.

O segundo ponto é que os gerentes que utilizam eficazmente seu tempo melhoram seu desempenho e sua produtividade (ARNOLD; PULICH, 2004), aspectos também mencionados pelos participantes: “Eu tinha uma agenda pessoal e uma lista de tarefas, mas eu não gerenciava elas adequadamente. Graças ao curso, comecei a fazer isso melhor, me sinto mais produtivo e disposto a perseguir meus objetivos” (participante 54). Por fim, quando o indivíduo percebe que está controlando seu tempo, ele melhora sua satisfação e reduz a sobrecarga e tensões advindas do trabalho (MACAN et al., 1990): “Me ajudou também a conter as crises de ansiedade, porque consigo ter uma visão geral do caminho que estou percorrendo e vou percorrer” (participante 53).

Assim, há evidências de que houve melhora na sua gestão do tempo e, indiretamente, na sua capacidade de organização, atendendo às principais necessidades de aprendizagem mencionadas na etapa exploratória da pesquisa e contemplando aspectos relacionados com a dimensão de Competência de Negócio e Gestão de Mitchelmore e Rowley (2010) das competências empreendedoras.

Ao relacionar estes resultados qualitativos com os quantitativos, percebe-se uma coerência com relação ao que os músicos indicam terem colocado em prática (dados qualitativos referentes às perguntas abertas pós-teste de gestão do tempo) e os resultados da sua autoavaliação de gestão do tempo ao final da capacitação (dados quantitativos comparativo, pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo pelo teste de Wilcoxon, anteriormente apresentado).

Conforme já foi apresentado, o instrumento de autoavaliação de gestão do tempo (Apêndices E) contemplou três subconstrutos: planejamento/organização, monitoramento e autoconsciência do uso do tempo (WHITE; RILEY; FLOM, 2013). O subconstruto planejamento/organização refere-se aos comportamentos ativos e habilidades específicas usadas para gerenciar o tempo (WHITE; RILEY; FLOM, 2013), tais como, definir metas, planejar tarefas, priorizar, fazer listas de tarefas e agrupar tarefas (CLAESSENS et al. 2007) e pode ser relacionado à macro categoria de planejamento e organização proposta anteriormente. Neste caso, há uma coerência entre os resultados (qualitativos e quantitativos), uma vez que as evidências qualitativas indicam que estes foram os aspectos mais colocados em práticas pelos participantes (organização e planejamento), e os resultados

quantitativos revelam melhora no nível de competência em gestão do tempo deste subconstruto (planejamento/organização), após a realização da capacitação pelos participantes (conforme apresentado anteriormente na Tabela 4) .

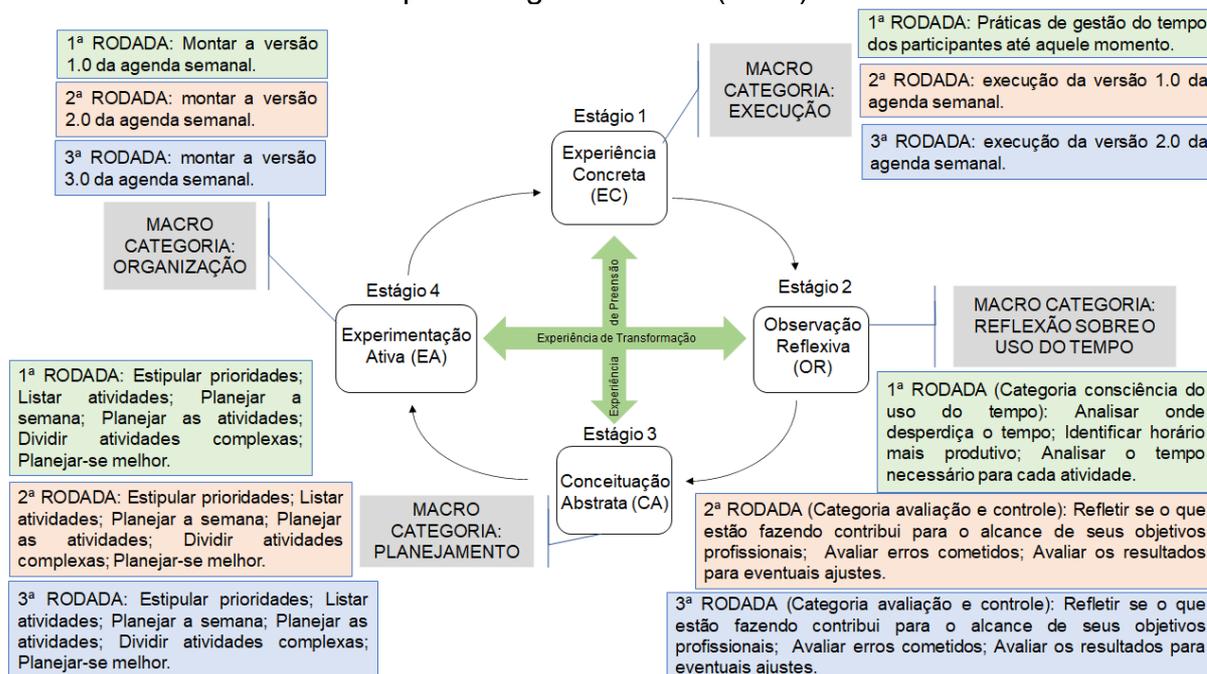
Quanto ao subconstruto monitoramento, este refere-se à observação do uso do tempo durante a execução de atividades, gerando um ciclo de *feedback* que favorece a realização de ajustes necessários (CLAESSENS et al., 2007) e pode ser equiparado à macro categoria de avaliação e controle. Esta macro categoria, embora menos citada nos dados qualitativos, encontra evidências de melhora nos dados quantitativos. As evidências estatísticas indicam uma melhora no nível de competência em gestão do tempo referente a este subconstruto (monitoramento), que apresentou diferença significativa e positiva de média (mais elevada) no pós capacitação (conforme apresentado anteriormente nas Tabelas 3 e 4).

Já o subconstruto autoconsciência, refere-se ao comportamento de conscientização sobre o uso do tempo, ajudando o indivíduo a aceitar tarefas e responsabilidades que se adequem ao limite de sua capacidade de realização (CLAESSENS et al., 2007), podendo ser equiparado à macro categoria consciência do uso do tempo. As evidências qualitativas revelam que esta foi a terceira macro categoria colocada em prática pelos participantes, mas o teste de Wilcoxon (anteriormente apresentado) não apresentou evidências estatísticas de melhora significativa neste subconstruto no pós-teste, embora as médias tenham mudado favoravelmente em dois itens (conforme já foi explicado anteriormente na análise da Tabela 3).

Assim, os resultados da autoavaliação dos participantes em relação à sua gestão do tempo (resultados quantitativos) são coerentes com as duas macro categorias que eles revelaram mais terem colocado em prática durante a capacitação, organização e planejamento (resultados qualitativos), sendo estas, dificuldades também enfrentadas por eles com relação à gestão de suas carreiras, conforme os dados da etapa exploratória da pesquisa. Ou seja, pode-se concluir, a partir dos dados qualitativos e quantitativos coletados no experimento, que a aprendizagem experiencial colaborou para o desenvolvimento da competência empreendedora (no caso, a que foi focada: gestão do tempo).

O segundo aspecto a ser analisado é se há evidências do processo de aprendizagem experiencial, de acordo com a teoria de aprendizagem considerada pela pesquisa (KOLB, 1984), conforme sintetizado na Figura 19 e discutido a seguir.

Figura 19 – Conhecimentos colocados em prática à luz dos estágios do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984)



Fonte: Elaborado pela autora baseado em Kolb (1984).

Nota: a primeira rodada de aprendizagem está representada pela cor verde, a segunda rodada pela cor rosa e terceira rodada de aprendizagem pela cor azul.

Há evidências de que o ciclo de aprendizagem de Kolb (1984) foi experienciado pelos participantes nas três rodadas que eram previstas e foram estimuladas pelo método de capacitação adotado. Na primeira rodada de aprendizagem (Figura 19), a capacitação visou estimular o estágio 1 do ciclo de Kolb (1984), tendo como base as práticas de gestão do tempo dos participantes até aquele dado momento, representando assim o estágio de experiência concreta (KOLB, 1984). No estágio 2 do ciclo de aprendizagem, observação reflexiva, o aprendiz reflete sobre o que vivenciou, avalia seu comportamento e identifica dificuldades (KOLB, 1984). Neste caso, os participantes indicam ter refletido sobre como estavam fazendo uso do seu tempo (categoria consciência do uso do tempo): “Consegui tomar mais consciência do tempo que perco” (participante 8); “Reconheço mais os chamados vilões do meu tempo e estou mais atento à isso” (participante 23).

Sequencialmente, os músicos indicam ter experienciado o estágio 3, conceitualização abstrata, onde o aprendiz precisa sintetizar, elaborar conclusões e formular hipóteses a partir das suas reflexões (KOLB, 1984). Este estágio refere-se a macro categoria planejamento, momento em que os músicos identificaram e

categorizaram suas atividades da semana e estabeleceram suas prioridades, como revelado pelo participante 60: “Consegui fazer um planejamento da semana”. O estágio de conceituação abstrata é essencial para a **experiência de apreensão**, a qual se estabelece na relação entre os estágios de experiência concreta (macro categoria execução) e conceituação abstrata (macro categoria planejamento), momento em que o aprendiz transforma a experiência vivida (experiência concreta) em conhecimento por meio da reflexão (conceituação abstrata).

Posteriormente, os participantes montaram a primeira versão de suas agendas semanais, onde foram estimulados a experienciar o estágio 4 do ciclo de aprendizagem, experimentação ativa. Neste estágio, o aprendiz testa hipóteses e formula uma nova estratégia (KOLB, 1984), como mencionado pelo participante 62: “Consegui pensar numa agenda, organizá-la e distribuir da melhor forma os meus afazeres no dia”.

Na segunda rodada de aprendizagem (Figura 19), o estágio 1 do ciclo (experiência concreta), parece ter sido vivenciado pelos participantes quando colocaram a primeira versão de sua agenda semanal em prática, executando as atividades por eles organizadas: “Consegui cumprir meus cronogramas e desviar dos vilões do tempo, utilizando as técnicas do curso” (participante 50). Há evidências de terem experienciado o estágio 2 (observação reflexiva), no momento que refletiram sobre o que funcionou e não funcionou na execução da primeira versão das suas agendas semanais (categoria avaliação e controle): “Consegui fazer relatórios semanais de desenvolvimento e avaliar, posteriormente, os erros” (participante 62). Este estágio de observação reflexiva é fundamental para o processo de aprendizagem e tem significativo impacto na **experiência de transformação** (KOLB, 1984), a qual advém da relação entre os estágios de experimentação ativa (macro categoria organização) e observação reflexiva (macro categoria reflexão sobre o uso do tempo).

Há também evidências dos músicos terem planejado as novas atividades (macro categoria planejamento) que deveriam ser distribuídas na segunda versão da agenda (estágio 3, conceituação abstrata): “Consegui organizar as coisas importantes da minha carreira musical, consegui entender o que precisava fazer e quando precisava fazer” (participante 34). Por fim, tiveram a oportunidade de montar a segunda versão de sua agenda semanal (macro categoria organização),

realizando assim o estágio 4, experimentação ativa: “Consegui fazer a agenda de forma mais detalhada com descrições das tarefas” (59).

A terceira rodada de aprendizagem (Figura 19) foi similar à segunda rodada, com exceção do estágio 4 (experimentação ativa), onde os participantes indicam ter montado a terceira versão de sua agenda semanal: “Minha agenda semanal está cada vez mais objetiva e real de realizar” (participante 15). Esta organização foi realizada a partir do que funcionou e não funcionou na execução da segunda versão de suas agendas (categoria avaliação e controle), momento em que tiveram a oportunidade de experienciar o estágio 2, observação reflexiva, como mencionado pelo participante 42: “Consegui avaliar os resultados para eventuais ajustes”.

Desta forma, os participantes tiveram a oportunidade de executar a agenda semanal de atividades por duas vezes, o que os possibilitou montar mais de uma vez um plano de ajustes de suas atividades. Portanto, os músicos tiveram a oportunidade de ter uma experiência concreta (o fazer), juntamente com conhecimentos e conteúdos trabalhados na capacitação, e transformar isso em conhecimento por meio da reflexão (o conceitualizar). Segundo Kolb (1984), o conhecimento resulta da combinação da experiência de apreensão e experiência de transformação, sendo a experiência de apreensão responsável pelo resultado notável do processo de aprendizagem (HAMIDON, 2018). Portanto, no momento que os participantes indicam terem colocado em prática as atividades propostas, há evidências de que experienciaram de fato os quatro estágios do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984).

Ainda, há evidências que, a partir do que os músicos indicaram ter aprendido na capacitação, é possível verificar que eles puderam ressignificar sua percepção sobre a competência de gestão do tempo, especialmente quando afirmam terem tido uma mudança no seu entendimento sobre as competências de gestão, ou seja, puderam perceber que gerir seu tempo, por exemplo, não implica necessariamente na perda da sua criatividade ou na impossibilidade de desenvolver esta competência, mesmo tendo especial talento para a parte criativa da sua carreira, como revelado, por exemplo, pelo participante 71: “Gerir uma agenda, hora a hora, item a item, de fato, NUNCA me passou pela cabeça. Achava que fazer isso era não se permitir ao novo, ao não planejado”. Este resultado pode contribuir para minimizar a dificuldade que muitos empreendedores da indústria criativa têm de

equilibrar suas atividades artísticas com o desenvolvimento de seu negócio (CHASTON; SADLER-SMITH, 2012; UNESCO, 2013; CHEN; CHANG; LEE, 2015a; BUJOR; AVASILCAI, 2016; PATTEN, 2016; WYSZOMIRSKI; CHANG, 2017; ALBINSSON, 2018; TOSCHER, 2019), e no caso dos músicos, de suas carreiras.

Quanto ao prolongamento do tempo de realização da capacitação, este aspecto reforça o pressuposto da teoria da aprendizagem experiencial de que aprender é um processo que demanda tempo para que o aprendiz possa refletir, testar e integrar conhecimentos prévios com novas ideias (KOLB; KOLB, 2005), expandir seu repertório de conhecimento e gerar mudança de comportamento. Com relação a isso, os resultados da etapa exploratória (entrevistas) apontaram para uma necessária atenção no estágio de observação reflexiva durante o processo de aprendizagem de profissionais da música, em decorrência da sua falta de persistência, impaciência e pressa, aspectos mencionados pelos músicos como dificuldades enfrentadas por eles ao aprenderem algo novo (Figura 10, etapa exploratória de pesquisa).

Entre os instrumentos de aprendizagem da capacitação, foram disponibilizados os de avaliação e controle do uso do tempo, com intuito de atender à essas possíveis dificuldades, estimulando o participante a refletir sobre o que vivenciou durante sua experiência concreta, avaliar seu comportamento, fazer associações e identificar dificuldades (observação reflexiva), para então sintetizar, elaborar conclusões e formular hipóteses a partir das suas reflexões (conceituação abstrata).

Com a disponibilização destes instrumentos, os participantes foram estimulados a realizar o seu próprio controle do tempo durante toda da capacitação, podendo utilizá-los mais de uma vez durante as três rodadas de aprendizagem estimuladas (Figura 19). Isso vem ao encontro do apontado por Kolb e Kolb (2010), que espaços de aprendizagem “devem permitir que os alunos sejam responsáveis por sua própria aprendizagem e dar tempo para a prática repetitiva que desenvolve a especialização” (KOLB; BOLB, 2010, p. 45). A repetição dos ciclos de aprendizagem, estimulados pela proposta de capacitação, não parecem ter desagradado os participantes, uma vez que alguns deles sugeriram que a capacitação durasse mais tempo: “Acredito que o curso poderia ter se alongado um pouco mais” (participante 12).

Assim, entende-se que há evidências de que os participantes puderam vivenciar o processo de aprendizagem experiencial, de acordo com a teoria de aprendizagem considerada pela pesquisa (KOLB, 1984) e que o fato de terem participado de atividades que estimularam rodadas do ciclo de aprendizagem, nessa lógica, contribuiu para o desenvolvimento da competência empreendedora (gestão do tempo), uma vez que tanto os dados qualitativos apontam avanços que fizeram com relação a essa competência, quanto os dados quantitativos de pós-teste do experimento indicam uma melhora no nível dessa competência, de acordo com a autoavaliação dos participantes.

Assim, considera-se que foi confirmada a primeira hipótese de pesquisa:

H1) A aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, na medida em que oportuniza a estes profissionais aprenderem por meio da prática e em seu contexto profissional.

4.2.6 Resultados sobre o uso da gamificação na capacitação

Nesta seção, os resultados quantitativos do experimento serão apresentados e discutidos com o objetivo de analisar em que medida a gamificação contribuiu ou não para aumentar o engajamento dos músicos na capacitação e para melhorar seus resultados de aprendizagem, visando o desenvolvimento da competência empreendedora (gestão do tempo). Inicia-se a seção com análises preliminares, de normalidade dos dados e confiabilidade das escalas utilizadas.

4.2.6.1 Efeitos da gamificação no engajamento dos músicos na capacitação

O efeito do uso da gamificação no engajamento dos músicos na capacitação foi verificado com o objetivo de testar a segunda hipótese de pesquisa:

H2) O uso da gamificação aumenta o engajamento de empreendedores da indústria criativa no processo de aprendizagem experiencial.

Esta verificação é realizada, primeiro, por meio da análise do número de atividades realizadas pelos participantes durante a capacitação nos dois grupos (controle e experimental) e, posteriormente, pelo teste de autoavaliação do engajamento, respondida pelos participantes ao final da capacitação. Para ambas as verificações, utilizou-se o teste de Mann Whitney.

Com relação ao número de atividades, o teste não indicou evidências estatísticas significativas entre os resultados do grupo não-gamificado e gamificado ($p = 0,229$), como apresentado na Tabela 6.

Tabela 6 - Teste de Mann Whitney sobre o engajamento dos músicos na capacitação: número de atividades realizadas

Teste	Nº atividades realizadas
Mann-Whitney	523,000
p	0,229

Fonte: dados da pesquisa

Apesar deste resultado, a média de atividades realizadas pela turma gamificada (19,29) foi superior à não gamificada (17,21), sugerindo que a gamificação possa ter tido uma influência positiva sobre este indicador de participação na capacitação, como apresentado na Tabela 7.

Tabela 7 – Médias e desvios padrão do número de atividades realizadas: turma não gamificada vs. gamificada

Variável	Turma não gamificada		Turma gamificada	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Nº atividades realizadas	17,21	6,749	19,29	5,647

Fonte: dados da pesquisa

A seguir, analisa-se o engajamento a partir dos resultados do teste de autoavaliação do engajamento, respondido pelos participantes após a realização da capacitação (questionário de pós-teste). Antes da realização do teste de Mann Whitney, foram realizados alguns procedimentos.

Utilizou-se escala de tipo Likert de cinco pontos: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo plenamente. Esta escala nominal foi transformada em uma escala numérica de 0 a 4. A seguir, fez-se a média das respostas de cada subconstruto, para que fosse possível analisá-lo como um todo. As médias e desvios padrão de cada subconstrutos

(habilidade, emocional, participação/interação, e engajamento no desempenho) são apresentados na Tabela 8.

Tabela 8 - Médias e desvios padrão do teste de autoavaliação do engajamento: por subconstruto

Subconstruto	Média	Desvio padrão
Habilidade	2,635	0,771
Emocional	3,450	0,546
Participação interação	2,725	0,905
Engajamento no desempenho	3,056	0,724

* Escala de resposta: 0- Discordo totalmente; 1- Discordo; 2- Não concordo nem discordo; 3- Concordo; 4- Concordo plenamente

Fonte: dados da pesquisa

Então, utilizou-se o teste de Mann Whitney para verificar se houve evidência estatística de diferença significativa da média geral de cada subconstruto entre os grupos não gamificado e gamificado. O resultado desse teste é apresentado na Tabela 9, para cada um dos subconstrutos (habilidade, emocional, participação/interação e engajamento no desempenho).

Tabela 9 - Teste de Mann Whitney sobre o engajamento dos músicos na capacitação: por subconstruto

Teste	Subconstruto habilidade	Subconstruto emocional	Subconstruto participação/ interação	Subconstruto engajamento no desempenho
Mann-Whitney	527,500	467,500	444,500	463,500
<i>p</i>	0,250	0,060	0,032	0,054

Fonte: dados da pesquisa

O teste de Mann Whitney (Tabela 9) indicou evidências estatísticas de diferença significativa entre as médias do grupo não gamificado e do gamificado apenas no subconstruto de participação/interação ($p = 0,032$), mas não nos subconstrutos habilidade ($p = 0,250$), emocional ($p = 0,060$) e engajamento no desempenho ($p = 0,054$), quando considerada uma significância de 0,05. Contudo, os subconstrutos engajamento no desempenho e engajamento emocional, tiveram resultados próximos disso. Haveria evidências estatísticas de diferença significativa entre as médias dos grupos, por exemplo, se fosse considerado um grau de significância de 0,10. Isso indica uma direcionalidade do efeito da gamificação sobre estes aspectos e, neste caso, apenas o subconstruto engajamento de

habilidade não apresentaria nenhuma evidência estatística de diferença entre os grupos.

Para uma visão mais detalhada, na Tabela 10 são apresentadas as médias e desvios padrão de cada subconstruto do teste de autoavaliação do engajamento, por grupo (controle e experimental).

Tabela 10 - Médias e desvios padrão teste de autoavaliação do engajamento por subconstruto: grupo não gamificado vs. gamificado

Subconstruto	Grupo	N	Média	Desvio padrão
Habilidade	Grupo controle	33	2,522	0,798
	Grupo experimental	38	2,733	0,742
Emocional	Grupo controle	33	3,321	0,563
	Grupo experimental	38	3,563	0,513
Participação/interação	Grupo controle	33	2,484	0,922
	Grupo experimental	38	2,934	0,847
Engajamento no desempenho	Grupo controle	33	2,878	0,750
	Grupo experimental	38	3,210	0,674

Fonte: dados da pesquisa

É possível verificar que a média de todos os subconstrutos de engajamento são maiores no grupo gamificado (experimental) em relação ao não gamificado (controle), mesmo no subconstruto que não apresentou evidências estatísticas de diferença da média entre os grupos, o subconstruto habilidade. Entre todos os subconstrutos, o de participação e interação foi o que apresentou a maior diferença entre as médias (0,450), reforçando sua significância estatística revelada pelo teste de Mann Whitney. Já o subconstruto habilidade foi o que apresentou a menor diferença (0,211), sendo o único que não indicou evidência estatística de diferença da média entre os grupos. Assim, de forma geral, este resultado sinaliza um efeito positivo da gamificação no engajamento dos participantes durante a capacitação, especialmente se considerado o grau de significância de 0,10.

Para que seja possível maior detalhamento destes resultados, na Tabela 11 são apresentadas as médias e desvios padrão dos itens de cada subconstruto do teste de autoavaliação do engajamento, por grupo (controle e experimental). Além disso, nesta mesma tabela, é apresentado o resultado do teste de Mann Whitney, realizado para verificar se houve evidência estatística de diferença da média de

cada item dos subconstrutos (habilidade, emocional, participação/interação e engajamento no desempenho) entre os grupos não gamificado e gamificado. Este resultado é apresentado na última coluna da Tabela 11 (p). São destacados em AZUL os itens em que há uma diferença significativa, desta vez considerando um grau de significância de 0,10, entre as médias do grupo de controle e experimental.

Tabela 11 - Médias e desvios padrão teste de autoavaliação do engajamento por item de cada subconstruto

	Subconstrutos/Itens***/Grupos	N	Média	Desvio padrão	p	
Habilidade	1- Estudei regularmente durante o curso.	Grupo controle	33	2,58	1,119	0,990
		Grupo experimental	38	2,61	0,974	
	2- Me esforcei durante o curso.	Grupo controle	33	2,76	1,001	0,310
		Grupo experimental	38	2,97	0,885	
	3- Realizei todas as atividades do curso.	Grupo controle	33	2,21	1,341	0,391
		Grupo experimental	38	2,50	1,180	
	4- Mantive o acompanhamento dos conteúdos do curso em dia.	Grupo controle	33	2,09	1,284	0,613
		Grupo experimental	38	1,92	1,239	
	5- Revisei os conteúdos entre as aulas para garantir que eu estava entendendo-o.	Grupo controle	33	2,21	1,244	0,212
		Grupo experimental	38	2,58	1,200	
6- Fui organizado durante o curso.	Grupo controle	33	2,15	1,202	0,053*	
	Grupo experimental	38	2,71	1,113		
7- Assisti atentamente aos vídeos de conteúdo.	Grupo controle	33	3,52	0,566	0,062*	
	Grupo experimental	38	3,74	0,503		
8- Atendi às atividades diárias propostas pelo curso.	Grupo controle	33	2,67	1,137	0,568	
	Grupo experimental	38	2,84	0,886		
Emocional	9- Encontrei maneiras de tornar o material do curso relevante para minha vida.	Grupo controle	33	3,33	0,816	0,026*
		Grupo experimental	38	3,71	0,565	
	10- Apliquei o material do curso na minha vida.	Grupo controle	33	3,21	0,781	0,182
		Grupo experimental	38	3,45	0,724	
	11- Encontrei maneiras de tornar o curso interessante para mim.	Grupo controle	33	3,21	0,927	0,143
		Grupo experimental	38	3,53	0,647	
	12- Pensava sobre o curso durante minhas práticas diárias.	Grupo controle	33	3,24	0,708	0,225
		Grupo experimental	38	3,42	0,722	
	13- Realmente desejei aprender com o curso.	Grupo controle	33	3,61	0,609	0,391
		Grupo experimental	38	3,71	0,565	

Participação interação	14- Eu me diverti durante o curso.	Grupo controle	33	2,76	0,969	0,095*
		Grupo experimental	38	3,13	0,811	
Participação interação	15- Eu participei ativamente de todas as atividades propostas pelo curso.	Grupo controle	33	2,21	1,293	0,092*
		Grupo experimental	38	2,74	1,155	
Engajamento no desempenho	16- Obtive um bom desempenho no curso.	Grupo controle	33	2,42	1,091	0,024*
		Grupo experimental	38	2,97	0,944	
Engajamento no desempenho	17- Tive confiança de que poderia aprender e me sair bem no curso.	Grupo controle	33	3,33	0,645	0,384
		Grupo experimental	38	3,45	0,686	

* Grau de significância 0,10

*** Escala de resposta: 0- Discordo totalmente; 1- Discordo; 2- Não concordo nem discordo; 3- Concordo; 4- Concordo plenamente.

Fonte: dados da pesquisa

Ao se considerar um grau de significância 0,10, verifica-se que dois aspectos do subconstruto de **engajamento de habilidades** mostram diferença significativa, com engajamento maior no grupo gamificado: os itens seis (Fui organizado durante o curso) e sete (Assisti atentamente aos vídeos de conteúdo) indicam diferença estatística significativa entre os grupos ($p = 0,053$, $p = 0,062$, respectivamente). Apesar deste subconstruto, se considerado como um todo, não indicam diferença estatística, o resultado significativo e positivo destes dois itens no grupo experimental pode indicar um possível efeito da gamificação quanto à organização dos participantes durante a capacitação e sua atenção em relação ao conteúdo didático apresentado nos vídeos.

No subconstruto de **engajamento emocional**, é possível verificar que o item nove (Encontrei maneiras de tornar o material do curso relevante para minha vida) indicou diferença estatística significativa entre os grupos ($p = 0,026$) e a média do grupo gamificado foi superior à do não gamificado. Este resultado reforça o que foi apontado pelos músicos na etapa exploratória, que para aprenderem algo novo é necessário que este novo conhecimento seja aplicado a seu contexto de trabalho e que contribua para a melhora de seu desempenho, o que, de acordo com esse indicador, parece ter sido mais evidente no grupo gamificado.

Considerando-se também o grau de significância 0,10, os dois itens do subconstruto de **participação/interação** - itens 14 (Eu me diverti durante o curso) e 15 (Eu participei ativamente de todas as atividades propostas pelo curso) -

indicam diferença estatística significativa entre os grupos e em ambos a média do grupo gamificado foi superior à do não gamificado.

Por fim, no subconstruto de **engajamento no desempenho**, um item, questão 16 (Obtive um bom desempenho no curso), indicou diferença significativa entre os grupos ($p = 0,024$) e a média do grupo gamificado também foi superior à do não gamificado. Neste caso, é possível verificar uma direcionalidade quanto ao efeito da gamificação em um dos dois itens do subconstruto engajamento no desempenho, sinalizando um possível efeito positivo da gamificação também com relação a este subconstruto.

Portanto, há evidências estatísticas de diferença da média entre o grupo não gamificado e gamificado sob uma significância de 0,10 em itens distribuídos em todos os quatro subconstrutos de engajamento, com resultados que apontam, todos eles, para um engajamento superior no grupo gamificado. Vale destacar que apenas em um dos itens de todo o instrumento a média do grupo gamificado não foi superior à do não gamificado (item 4).

4.2.6.1.1 *Gamificação e engajamento: discussão*

Conforme os dados da pesquisa, há evidências que a gamificação colabora com o engajamento no processo de aprendizagem experiencial. Um dos aspectos mais marcantes desse engajamento diz respeito à participação/interação, que se refere, no caso desta pesquisa, ao quanto o aprendiz participou de todas as atividades propostas e se divertiu ao longo das atividades.

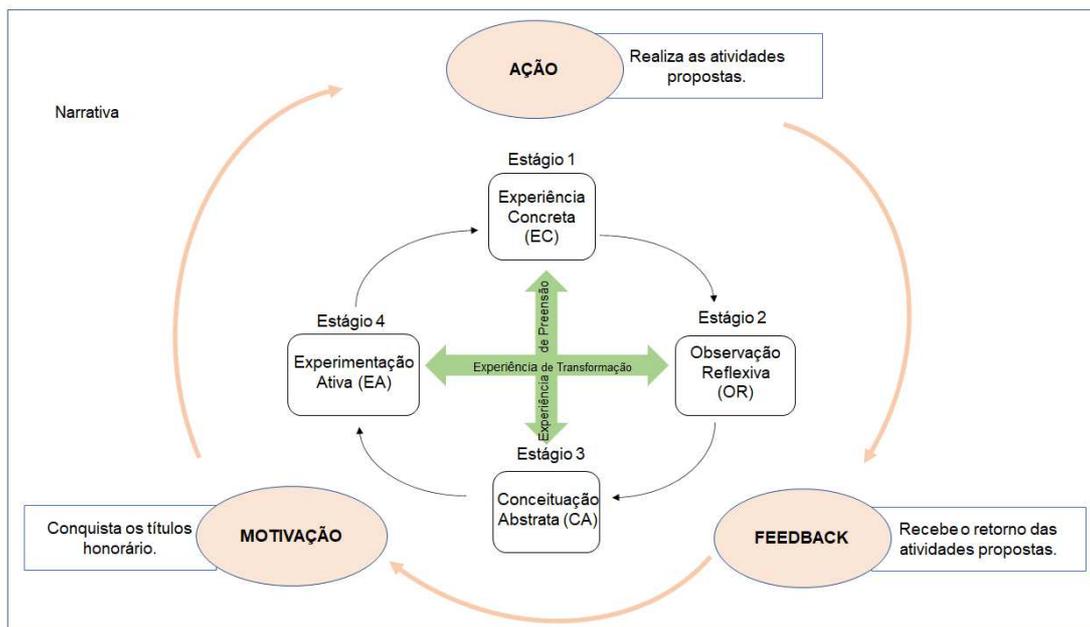
O estabelecimento da diversão é o quinto passo sugerido por Werbach e Hunter (2012) no seu *framework* de *design* de gamificação 6D's, utilizado na construção do protocolo do experimento. Nesse sentido, como foi explicado anteriormente, adotou-se a narrativa e a conquista de títulos honorários como aspectos lúdicos para estimular o participante a seguir envolvido na atividade.

A narrativa foi citada pelos participantes (nas perguntas abertas do questionário pós-teste) como um dos motivos para cumprirem a capacitação até o final, como mencionado pelo participante 52: “A forma divertida com que o conteúdo foi passado, através do contexto de uma história com personagens, na qual a cada semana um objetivo tinha que ser alcançado para ser liberado a próxima missão”.

Esta evidência, que também é confirmada pelos itens do subconstruto de engajamento de participação/interação, com diferença estatística, reforça o pressuposto apresentado por Kolb e Kolb (2010), quanto à importância do lúdico no processo de aprendizagem, afirmando que “para um aluno se envolver totalmente no ciclo de aprendizagem, um espaço deve ser fornecido para ele se envolver totalmente nos quatro modos do ciclo - sentimento, reflexão, pensamento e ação” (KOLB; KOLB, 2010, p. 45).

Neste caso, este espaço mencionado por Kolb e Kolb (2010) foi representado pelo uso da gamificação, mais precisamente, por meio do emprego da narrativa e conquistas de títulos, as quais tiveram o objetivo de estimular o participante a cumprir as atividades propostas e, a partir dos *feedbacks* recebidos destas atividades, voltar a se motivar a realizar novas atividades, em um *loop* de engajamento, como proposto em sistemas gamificados (motivação → ação → *feedback* → motivação → ação → *feedback* ...). As evidências sugerem que esse *loop* de engajamento (WERBACH; HUNTER, 2012) pode ter estimulado o participante a realizar a atividade (ação), refletir sobre os resultados destas atividades (*feedback* recebido) e se motivar a realizar a próxima atividade (motivação), para mais uma vez ir em busca da conquista de um novo título honorário proposto na capacitação (agir novamente), entrando em um ciclo contínuo de experienciar, refletir, pensar e agir, como representado na Figura 20.

Figura 20 – Loop de engajamento vs. ciclo de aprendizagem de Kolb (1984)



Fonte: elaborado pela autora baseado em Kolb (1984) e Werbach e Hunter (2012).

Esta inferência do *loop* de engajamento da gamificação (WERBACH; HUNTER, 2012) ter contribuído com o engajamento no ciclo de aprendizagem experiencial encontra evidências especialmente nos resultados do subconstruto de participação/interação do engajamento, dentre outros itens dos subconstrutos da escala de engajamento, que também indicam um envolvimento maior dos participantes do grupo gamificado durante a capacitação baseada na aprendizagem experiencial.

Este aspecto indica evidências de que a utilização de elementos de gamificação que promovam a percepção de divertimento dos participantes (como narrativa e conquistas de títulos), parece contribuir com seu engajamento em uma proposta de aprendizagem baseada em uma abordagem experiencial, no caso deste estudo, com foco em profissionais da indústria criativa. Esse resultado corrobora o apontado por Kiili (2005), quanto à importância de criação de uma narrativa envolvente para facilitar uma experiência de fluxo, em propostas que considerem uma abordagem experiencial.

Neste sentido, as evidências do teste de autoavaliação do engajamento (em seus diferentes subconstrutos – Tabela 11 – que apontam um engajamento maior do grupo que passou pela capacitação gamificada), vem ao encontro do apontamento feito por Kark (2011), que o divertir-se faz com que o participante fique

envolvido na atividade, foque na diversão e intensifique sua concentração na atividade, não se preocupando com o fracasso, o que vem a contribuir com seu processo de aprendizagem. Também vem ao encontro do sugerido por Zainuddin et al. (2020), que o envolvimento no processo de ensino-aprendizagem leva ao comportamento positivo dos alunos, aprimora suas habilidades de pensamento crítico e promove experiências de aprendizagem mais significativas.

Assim, os resultados desta tese sugerem que o uso da gamificação como estratégia de aprendizagem influencia positivamente o engajamento no processo aprendizagem experiencial, especialmente no aspecto participação/interação, visando ao desenvolvimento de competências empreendedoras (gestão do tempo) de músicos. Assim, considera-se que a hipótese 2 da pesquisa foi confirmada:

H2) O uso da gamificação aumenta o engajamento de empreendedores da indústria criativa no processo de aprendizagem experiencial.

4.2.6.2 Efeitos da gamificação nos resultados de aprendizagem dos músicos

O efeito da gamificação nos resultados de aprendizagem experiencial dos músicos na capacitação foi verificado com o objetivo de testar a terceira hipótese de pesquisa:

H3) O uso da gamificação melhora o resultado do processo de aprendizagem experiencial de empreendedores da indústria criativa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas competências empreendedoras.

Esta verificação foi realizada, primeiro, pelas notas dos questionários avaliativos respondidos pelos participantes durante a capacitação e, posteriormente, pelos resultados comparativos entre o pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo, realizados por eles.

Quanto às notas dos questionários avaliativos respondidos pelos participantes durante a capacitação, vale lembrar que foram realizados cinco questionários. Contudo, o questionário 5 não será considerado nas análises, pois a média das notas foi idêntica nos dois grupos (nota 10) e o desvio padrão foi zero.

Foi realizado o teste de Mann Whitney para verificar se existe evidência estatística de diferença entre as notas dos questionários dos grupos não gamificado e gamificado. Os resultados são apresentados na Tabela 12.

Tabela 12 - Teste Mann Whitney sobre as notas dos questionários: grupo não gamificado vs. gamificado

Teste	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4
Mann-Whitney	381,000	181,000	168,000	73,000
p	0,213	0,950	0,832	0,207

Fonte: dados da pesquisa

Conforme a Tabela 12, o teste não indicou evidências estatísticas de diferença entre os grupos em relação às notas dos questionários 1 a 4. Na Tabela 13, são detalhados os resultados comparativos dos dois grupos (não gamificado e gamificado), com relação às médias e desvios padrão das notas.

Tabela 13 – Médias e desvios padrão das notas dos questionários: turma não gamificada vs. gamificada

Variável	Turma não gamificada		Turma gamificada	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Nota questionário 1	9,77	0,652	9,94	0,354
Nota questionário 2	9,86	0,535	9,85	0,543
Nota questionário 3	8,57	1,222	8,40	1,500
Nota questionário 4	9,78	0,667	9,24	1,179

Fonte: dados da pesquisa

É possível verificar que as médias das notas em cada um dos questionários é similar entre os grupos e que apenas no questionário 1 a nota do grupo gamificado foi superior ao do não gamificado.

A seguir, analisa-se a melhora, ou não, de aprendizagem dos participantes a partir dos resultados comparativos entre o pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo. Quanto ao comparativo entre pré e pós-teste, os resultados de aprendizagem são verificados, primeiramente, separados por grupo, comparando os grupos não gamificado e gamificado com eles mesmos (não gamificado com não

gamificado e gamificado com gamificado) e, posteriormente, comparando os dois grupos (não gamificado com gamificado).

Para tanto, foi realizado o teste de Wilcoxon, contudo, foram realizados alguns procedimentos prévios. Primeiramente, a escala das respostas do teste foi transformada em uma escala numérica de 0 a 3 e foi criada uma variável numérica referente à média das respostas de cada subconstruto, do pré e do pós-teste, como já mencionado na seção de autoavaliação quantitativa de competências empreendedoras.

Assim, foi realizado o teste de Wilcoxon sobre as médias de cada subconstruto (autoconsciência, planejamento/organização e monitoramento) do pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo e os resultados são apresentados na Tabela 14.

Tabela 14 – Teste Wilcoxon sobre as médias do pré e pós-teste de gestão do tempo: grupo não gamificado vs. gamificado

Turma		Subconstruto autoconsciência	Subconstruto planejamento/ organização	Subconstruto monitoramento
Não gamificada	Z	-1,761	-4,242	-3,358
	Significância	0,078*	0,000**	0,001**
Gamificada	Z	-0,260	-4,347	-4,500
	Significância	0,795	0,000**	0,000**

(**) Grau de significância 0,05

(*) Grau de significância 0,10

Fonte: dados da pesquisa

O teste de Wilcoxon (Tabela 14) indicou evidência estatística nos subconstrutos planejamento/organização e monitoramento em ambas as turmas, a não gamificada e a gamificada, mas não no subconstruto autoconsciência. Portanto, há evidência de diferença na autoavaliação da competência de gestão do tempo entre o pré e pós-teste tanto no grupo gamificado quanto no não gamificado (os participantes com eles mesmos).

Para uma verificação mais detalhada, na Tabela 15 é apresentado o comparativo dos dois grupos (não gamificado e gamificado), com relação às médias e desvios padrão das médias entre pré e pós-teste de cada subconstruto.

Tabela 15 – Médias e desvios padrão das médias do pré e pós teste de autoavaliação de gestão do tempo: grupo não gamificado vs. gamificado

Subconstruto	Grupo não gamificado				Grupo gamificado			
	Pré-teste GT		Pós-teste GT		Pré-teste GT		Pós-teste GT	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Autoconsciência	1,519	0,535	1,294	0,374	1,364	0,568	1,315	0,438
Planejamento/ organização	1,556	0,468	1,953	0,538	1,662	0,424	2,067	0,454
Monitoramento	1,401	0,684	1,856	0,530	1,375	0,633	2,065	0,630

Escala de resposta: 0- Nunca; 1- Às vezes; 2- Quase sempre; 3- Sempre.

Fonte: dados da pesquisa

Ao analisarmos as médias entre o pré e pós-teste (Tabela 15), é possível verificar que nos subconstrutos que apresentaram diferença estatística (planejamento/organização e monitoramento), a média aumentou no pós-teste nas duas turmas, revelando que houve uma diferença positiva de melhora da competência de gestão do tempo em ambos os grupos (de controle e experimental).

A verificação do efeito da gamificação nos resultados de aprendizagem foi realizada, a seguir, comparando os dois grupos (não gamificado com gamificado) e, para tanto, foi realizado o teste de Mann Whitney. Antes da realização do teste, foi realizado o seguinte procedimento: foi calculada a diferença das médias dos pós e pré-teste de gestão do tempo, de cada subconstruto (média do subconstruto no pós-teste MENOS média do subconstruto no pré-teste) em cada um dos grupos em separado, com o objetivo de medir o grau de melhora dos resultados em cada subconstruto (autoconsciência, planejamento/organização e monitoramento).

Então, foi realizado o teste de Mann Whitney considerando a diferença das médias pré e pós-teste de cada subconstruto, em cada um dos grupos, para verificar se existe evidência estatística de diferença do grau de melhora na autoavaliação da competência (gestão do tempo) entre o grupo não gamificado e gamificado. Os resultados desse teste são apresentados na Tabela 16.

Tabela 16 - Teste Mann Whitney sobre a diferença das médias do pré e pós teste de gestão do tempo: grupo não gamificado vs. gamificado

Teste	Subconstruto autoconsciência	Subconstruto planejamento	Subconstruto monitoramento
Mann-Whitney	535,500	611,500	544,500
<i>p</i>	0,291	0,858	0,336

Fonte: dados da pesquisa

Conforme os resultados a Tabela 16, o teste de Mann Whitney não indicou evidências estatísticas de diferença do grau de melhora no aprendizado (níveis superiores na autoavaliação da competência de gestão do tempo) entre os grupos não gamificado e gamificado em todos os subconstrutos: autoconsciência ($p = 0,291$), planejamento/organização ($p = 0,858$) e monitoramento ($p = 0,336$).

Para apreciação mais detalhada dos resultados, na Tabela 17 é apresentado o comparativo dos dois grupos (não gamificado e gamificado), com relação às médias e desvios padrão das diferenças das médias entre o pré e pós-teste de cada subconstruto.

Tabela 17 – Médias e desvios padrão da diferença da média entre o pré e pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo por subconstruto: grupo não gamificado vs. gamificado

Subconstruto	Grupo não gamificado		Grupo gamificado	
	Média	Desvio padrão	Média	Desvio padrão
Autoconsciência	-0,2251	0,79381	-0,0489	0,81916
Planejamento/ organização	0,3967	0,40453	0,4043	0,42990
Monitoramento	0,4545	0,61699	0,6908	0,72930

Fonte: dados da pesquisa

Assim, conforme os dados da pesquisa, não há evidências de que a gamificação, tenha contribuído com a melhora dos resultados de aprendizagem experiencial, no caso, refletida em um desenvolvimento superior da competência empreendedora (gestão do tempo), conforme a autoavaliação dos participantes.

Esses resultados vêm ao encontro de Landers (2014), que aponta que a gamificação não procura afetar diretamente o aprendizado, em vez disso, o seu objetivo é alterar um comportamento ou atitude do aluno (engajamento, por exemplo) que, por sua vez, afetará o aprendizado de alguma maneira (LANDERS,

2014). Segundo o autor, a gamificação faz uso da lógica dos jogos para promover mudança de comportamento, podendo, indiretamente, potencializar o aprendizado.

Dicheva e Dichev (2017) destacam que não há estudos conclusivos quanto às contribuições da gamificação para a aprendizagem, especialmente em contextos educacionais específicos. Assim, novas pesquisas são recomendadas para que diferentes elementos de gamificação possam ser testados, para que o efeito da gamificação sobre os resultados de aprendizagem possa novamente ser averiguado no contexto da indústria criativa.

Portanto, os resultados sugerem que o uso da gamificação, enquanto estratégia de estímulo à aprendizagem, não influencia na melhora dos resultados de aprendizagem experiencial, no caso desta pesquisa, visando ao desenvolvimento de competências empreendedoras (gestão do tempo) de músicos. Assim, considera-se que a hipótese 3 da pesquisa não foi confirmada:

H3) O uso da gamificação melhora o resultado do processo de aprendizagem experiencial de empreendedores da indústria criativa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas competências empreendedoras.

4.2.6.3 Verificações com possíveis variáveis intervenientes

Foi realizada uma análise de correlação não paramétrica com as variáveis intervenientes idade e tempo de carreira, para verificar se havia alguma interferência destas nos resultados encontrados, considerando a média das respostas de cada subconstruto e das notas dos testes de avaliação realizados durante a capacitação, de todos os respondentes (grupo de controle e experimental). Assim, foi obtido o coeficiente de correlação de Spearman, uma medida não-paramétrica que tem por objetivo analisar a intensidade e a direção da relação entre duas variáveis contínuas ou ordinais (SIEGEL, 1975). Optou-se por utilizar somente o coeficiente de correlação e não seu teste de significância, pois o que revela a interferência da variável é sua força e o teste não indicaria esse aspecto.

Nenhuma das 12 variáveis utilizadas no estudo apresentou correlação acima de 0,4 com a variável interveniente idade, o que representa uma correlação fraca

entre variáveis (DANCEY; REIDY, 2006). O resultado das correlações é apresentado na Tabela 18.

Tabela 18 – Coeficiente de Spearman: variável interveniente idade

Variáveis	Coeficiente de correlação
Nota 1	0,083
Nota 2	-0,041
Nota 3	0,107
Nota 4	0,226
Nº atividades realizadas	0,311
Engajamento: subconstruto habilidade	0,285
Engajamento: subconstruto emocional	0,264
Engajamento: subconstruto participação/interação	0,297
Engajamento: subconstruto engajamento no desempenho	0,219
GT: subconstruto autoconsciência	0,190
GT: subconstruto planejamento/organização	-0,062
GT: subconstruto monitoramento	-0,053

Fonte: dados da pesquisa

Este resultado se repetiu com a variável interveniente tempo de carreira, que apresentou uma correlação fraca frente às variáveis utilizadas no estudo, como apresentado na Tabela 19.

Tabela 19 - Coeficiente de Spearman: variável interveniente tempo de carreira

Variáveis	Coeficiente de correlação
Nota 1	-0,039
Nota 2	-0,136
Nota 3	0,094
Nota 4	0,363
Nº atividades realizadas	0,303
Engajamento: subconstruto habilidade	0,263
Engajamento: subconstruto emocional	0,202

Engajamento: subconstruto participação/interação	0,205
Engajamento: subconstruto engajamento no desempenho	0,147
GT: subconstruto autoconsciência	-0,069
GT: subconstruto planejamento/organização	0,028
GT: subconstruto monitoramento	-0,057

Fonte: dados da pesquisa

Também foi realizado um teste Mann Whitney para verificar se havia alguma interferência das variáveis intervenientes gênero e escolaridade nos resultados encontrados em cada subconstruto (média) e nas notas dos testes de avaliação realizados durante a capacitação. Com relação ao gênero, houve evidências estatísticas de diferença para três variáveis: número de atividades realizadas ($p = 0,024$), subconstruto emocional do teste de engajamento ($p = 0,015$) e subconstruto autoconsciência dos testes de gestão do tempo ($p = 0,004$). Para todas as outras variáveis, não foi detectado efeito ($p > 0,05$), como apresentado na Tabela 20.

Tabela 20 - Teste Mann Whitney: variável interveniente gênero

Variáveis	Significância
Nota 1	0,682
Nota 2	0,588
Nota 3	0,111
Nota 4	0,805
Nº atividades realizadas	0,024*
Engajamento: habilidade	0,202
Engajamento: emocional	0,015*
Engajamento: participação/interação	0,106
Engajamento: envolvimento no desempenho	0,084
GT: autoconsciência	0,004*
GT: planejamento/organização	0,447
GT: monitoramento	0,100

Fonte: dados da pesquisa

Como consequência, a amostra foi dividida em dois grupos conforme o gênero e realizou-se o teste de Mann Whitney separadamente para cada um dos grupos. Os resultados dos testes de Mann Whitney foram os mesmos obtidos no grupo geral, constatando-se que a variável interveniente gênero não afetou os resultados das análises.

Quanto à escolaridade, para todos os subconstrutos e notas, esta variável também não apresentou evidências estatísticas de diferença com relação aos resultados ($p > 0,05$), como apresentado na Tabela 21.

Tabela 21 - Teste Mann Whitney: variável interveniente escolaridade

Variáveis	Significância
Nota 1	0,831
Nota 2	0,924
Nota 3	0,454
Nota 4	1,000
Nº atividades realizadas	0,121
Engajamento: habilidade	0,557
Engajamento: emocional	0,076
Engajamento: participação/ interação	0,341
Engajamento: envolvimento no desempenho	0,335
GT: autoconsciência	0,486
GT: planejamento/ organização	0,858
GT: monitoramento	0,433

Fonte: dados da pesquisa

Assim, não foram encontradas variáveis intervenientes nos resultados do experimento, mais precisamente idade, tempo de carreira, gênero e escolaridade, não havendo influência dessas nos resultados de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse último capítulo, são apresentadas as contribuições teóricas e empíricas do estudo, assim como as limitações e sugestões de estudos futuros.

5.1 CONTRIBUIÇÕES DA TESE

Este estudo teve por objetivo analisar quais são as decorrências da aprendizagem experiencial e do uso da gamificação para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa (IC). Para tanto, a pesquisa foi realizada em duas etapas: exploratória e experimental. A primeira etapa, por meio de uma abordagem qualitativa, buscou atender os dois primeiros objetivos específicos, ou seja (1) identificar quais são as competências empreendedoras que empreendedores da IC têm maior carência de desenvolvimento; e (2) compreender as formas pelas quais empreendedores da IC usualmente aprendem.

O primeiro objetivo específico deste estudo foi identificar quais seriam as competências empreendedoras que os empreendedores da indústria criativa têm maior carência de desenvolvimento, a partir da concepção deles próprios. Assim, contatou-se, por meio de entrevistas com 31 músicos, que a gestão do tempo e a falta de organização são suas maiores dificuldades na administração e gestão de suas carreiras. Também foi possível verificar que gestão do tempo era o que mais desejavam aprender para empreenderem na música, seguida da gestão financeira. Portanto, foi possível verificar que as necessidades de capacitação mais mencionadas pelos músicos se referem à dimensão de “Competências de Negócio e Gestão”, tal como definido por Mitchelmore e Rowley (2010).

Por meio do segundo objetivo específico, buscou-se compreender a forma com que os empreendedores da indústria criativa usualmente aprendem. Compreender este processo é anterior ao ensinar estes profissionais a se tornarem empreendedores (TOSCHER, 2019), visto que a partir do entendimento do seu contexto situado de prática profissional, torna-se possível planejar metodologias e formas de educação empreendedora que se adequem à realidade destes profissionais e os ajudem a superar eventuais dificuldades de aprendizagem.

Os resultados da etapa exploratória apontaram que o meio virtual é o mais acessado para a aprendizagem e que a prática, segundo eles, é a maneira mais eficaz de adquirirem um novo conhecimento, o que vem ao encontro da teoria da aprendizagem experiencial (KOLB, 1984), que destaca o valor dos conhecimentos de caráter vivencial no campo do desenvolvimento profissional. Com relação às suas dificuldades de aprendizagem, foi possível identificar que a impaciência e pressa, assim como a inabilidade de concentração e organização, poderiam comprometer a aprendizagem desses profissionais, especialmente no que concerne às etapas de observação reflexiva e conceituação abstrata do ciclo de aprendizagem proposto por Kolb (1984).

Com a conclusão da etapa exploratória, foi possível realizar o desenho do experimento, segunda etapa do estudo. Na etapa experimental, por meio de uma abordagem quantitativa, foi realizado um experimento verdadeiro (SHADISH; COOK; CAMPBELL, 2002; CRESWELL, 2014), onde buscou-se responder aos demais objetivos específicos deste estudo.

A partir destas informações prévias, foi desenvolvido e aplicado um método de capacitação, baseado na aprendizagem experiencial e na gamificação, para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, atendendo ao terceiro objetivo específico deste estudo. A escolha pelo desenvolvimento de competências empreendedoras deve-se ao fato destas serem consideradas, após as habilidades de desempenho, as competências mais importantes para que os músicos possam sustentar suas carreiras (TOSCHER, 2019).

A competência específica escolhida foi gestão do tempo, apontada pelos músicos (na etapa exploratória) como sua maior dificuldade de gestão em suas carreiras e o formato escolhido foi o online, também destacado por eles em função da facilidade de acesso.

O método de capacitação foi embasado na teoria da aprendizagem experiencial, visto que: 1) os músicos apontaram melhor aprender por meio da prática (etapa exploratória); 2) por esta abordagem considerar a importância do contexto profissional no processo de aprendizagem (KOLB, 1984); 3) por pesquisas apontarem que a aprendizagem experiencial deve ser aplicada à educação para o empreendedorismo (MCFARLAND, 2017); e 4) por existirem poucos estudos que discutem como usar essa abordagem de ensino para o empreendedorismo na

indústria criativa, especialmente no campo das artes (TOSCHER, 2019). Com isso, o experimento buscou testar a primeira hipótese de pesquisa:

H1) O processo de aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, na medida em que oportuniza a estes profissionais aprenderem por meio da prática e em seu contexto profissional.

Com relação à utilização da gamificação como estratégia de aprendizagem, a escolha foi baseada em dois aspectos: 1) pelos músicos apreciarem a relação entre trabalho e diversão (BUJOR; AVASILCAI, 2016); e 2) pelas dificuldades apresentadas pelos músicos em relação ao seu processo de aprendizagem (impaciência, pressa, inabilidade de concentração e organização). Visto que a gamificação utiliza a lógica dos jogos para promover mudança de comportamento (DETERDING; DIXON; KHALED, 2011a; LANDERS, 2014), o que inclui o aspecto diversão, tomou-se como pressuposto que ela poderia contribuir com o engajamento na aprendizagem experiencial, ajudando a superar a falta de persistência, concentração e paciência, mencionadas pelos músicos como suas maiores dificuldades de aprendizagem. Isso se relaciona com a segunda hipótese de pesquisa:

H2) O uso da gamificação aumenta o engajamento de empreendedores da indústria criativa no processo de aprendizagem experiencial.

Também procurou-se investigar no experimento se, além de promover o engajamento, a gamificação também poderia contribuir diretamente com os resultados da aprendizagem, conforme indicado em alguns estudos prévios (AHMED; SUTTON, 2017; ZAINUDDIN et al., 2020), mas ainda de forma inconclusiva na literatura (DICHEVA; DICHEV, 2017). Isso está relacionado com a terceira hipótese de pesquisa:

H3) O uso da gamificação melhora o resultado do processo de aprendizagem experiencial de empreendedores da indústria criativa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas competências empreendedoras.

A partir dos resultados da etapa experimental (aplicação do método de capacitação em gestão do tempo), buscou-se primeiramente analisar como a aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, respondendo ao quarto objetivo específico e à hipótese 1 (H1). De forma geral, a maioria dos participantes do experimento (independente do grupo, de controle ou experimental) afirmaram terem melhorado sua gestão do tempo após a realização da capacitação, citando exemplos concretos sobre mudanças em sua vida diária e tomada de consciência sobre a importância e as possibilidades de melhor gerirem o seu tempo. Com relação aos testes estatísticos, há evidências de melhora significativa no nível de competência em gestão do tempo (em ambos os grupos) nos subconstrutos de gestão do tempo de planejamento/organização e monitoramento, mas não no subconstruto de autoconsciência. Os dois subconstrutos que revelaram melhora, apresentaram resultados melhores no pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo, se comparados aos resultados de pré-teste (antes da capacitação).

Assim, os resultados apontam para uma melhora no nível de competência em gestão do tempo após a capacitação, com exceção do subconstruto autoconsciência, e especial melhora no subconstruto monitoramento. Os dois subconstrutos confirmados correspondem, a partir da proposta de análise, aos estágios de observação reflexiva (monitoramento do uso do tempo) e experimentação ativa (planejamento/organização) do ciclo de aprendizagem de Kolb (1984). Portanto, há evidências de que os participantes tenham tido uma melhora com relação à sua dificuldade no estágio de observação reflexiva, como sugerido na etapa exploratória deste estudo, a partir da utilização da abordagem experimental (Kolb, 1984). Isso sugere que, a partir da abordagem experiencial, os músicos tiveram a oportunidade de refletirem sobre suas experiências, o que parece ter influenciado seus resultados de aprendizagem, sinalizando que esta é uma possível forma de representar a forma com que esses profissionais aprendem e, portanto, desenvolvem suas competências empreendedoras.

Sequencialmente, buscou-se analisar em que medida a gamificação aumenta o engajamento de empreendedores da indústria criativa no processo de aprendizagem experiencial de competências empreendedoras, atendendo o quinto objetivo específico. A gamificação foi utilizada somente com o grupo experimental, verificando-se o seu efeito com relação ao grupo controle. No campo da gamificação, foram utilizados dois elementos, narrativa e recompensa, afastando-se dos elementos corriqueiramente utilizados - pontos, emblemas e quadros de classificação (DICHEVA; DICHEV, 2017).

O resultado do emprego desses elementos indicou evidências estatísticas de diferença significativa entre os resultados da turma gamificada e não-gamificada no subconstruto participação/interação (significância 0,05), que se refere a participação do aprendiz em aula e interações com instrutores e outros alunos (HANDELSMAN et al., 2005). Por não terem sido disponibilizados espaços de interação na capacitação, este subconstruto foi adaptado no instrumento de pesquisa, e englobou, especificamente, os aspectos divertimento e participação dos participantes na capacitação. Assim, as evidências parecem indicar que a utilização de elementos de gamificação que promovam a percepção de divertimento dos aprendizes (como narrativa e conquistas de títulos), contribui com o seu engajamento na aprendizagem experiencial, neste caso, com foco no desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa.

Com relação aos subconstrutos emocional e engajamento no desempenho, estes sinalizam um possível direcionamento positivo quanto ao efeito da gamificação sobre estes aspectos, uma vez que estes subconstrutos revelam evidências estatísticas de diferença entre os grupos ($p = 0,060$ e $p = 0,054$, respectivamente), quando considerado um grau de significância 0,10. Ainda há evidências estatísticas de diferença da média entre o grupo não gamificado e gamificado em itens distribuídos em todos os quatro subconstrutos de engajamento e apenas em um dos itens de todo o instrumento a média do grupo gamificado não foi superior à do não gamificado (item 4). Assim, considera-se que a segunda hipótese de pesquisa (H2) foi confirmada, uma vez que os resultados sugerem que o uso da gamificação como estratégia de aprendizagem influencia positivamente o engajamento no processo aprendizagem experiencial, especialmente no aspecto

participação/interação, no desenvolvimento de competências empreendedoras (gestão do tempo) de músicos.

Por fim, foi possível analisar em que medida a gamificação contribuiu positivamente com os resultados de aprendizagem experiencial de empreendedores da indústria criativa no desenvolvimento de suas competências empreendedoras, atendendo ao sexto objetivo específico deste estudo. Os resultados da etapa experimental não revelaram evidências estatísticas de diferença na melhora nos resultados de aprendizagem da turma gamificada e não-gamificada em nenhum dos subconstrutos de autoavaliação da competência de gestão do tempo, comparando-se pré e pós-teste, ou nas notas dos questionários avaliativos realizados ao longo da capacitação. Contudo, foi possível verificar que houve diferença de média nos subconstrutos planejamento/organização e monitoramento, onde a turma gamificada apresentou uma média superior em relação à não gamificada, no pós-teste de autoavaliação de gestão do tempo. Com relação às notas dos questionários avaliativos, apesar de terem sido similares entre os dois grupos, apenas no questionário 1 a nota do grupo gamificado foi superior à do não gamificado. Assim, considera-se que a terceira hipótese de pesquisa (H3) não foi confirmada, uma vez nenhum dos três subconstrutos de autoavaliação da competência de gestão do tempo foi confirmado.

Dessa forma, com os resultados apresentados, foi possível responder à questão que norteou a pesquisa: *Quais as decorrências da aprendizagem experiencial e da gamificação para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa (IC)?* A partir do desenvolvimento e aplicação do método de capacitação proposto, esta tese estabeleceu contribuições teóricas e empíricas, descritas nas seções que seguem.

5.1.1 Contribuições teóricas

A principal contribuição teórica da tese é apresentar uma possível explicação sobre como os profissionais da indústria criativa aprendem, por meio do emprego conjunto de uma abordagem experiencial de aprendizagem e da gamificação (enquanto uma estratégia para estimular a aprendizagem), apresentando assim, possíveis caminhos sobre como desenvolver as competências empreendedoras destes profissionais.

Este estudo contribuiu, essencialmente, em dois aspectos. Um aspecto está relacionado à significativa importância de um processo contínuo de ação e reflexão durante a aprendizagem de profissionais da indústria criativa. As evidências revelam que estes profissionais aprendem essencialmente por meio de um ciclo contínuo de ação (aprendizagem na prática) e reflexão sobre sua experiência contextualizada (refletir sobre o resultado da ação).

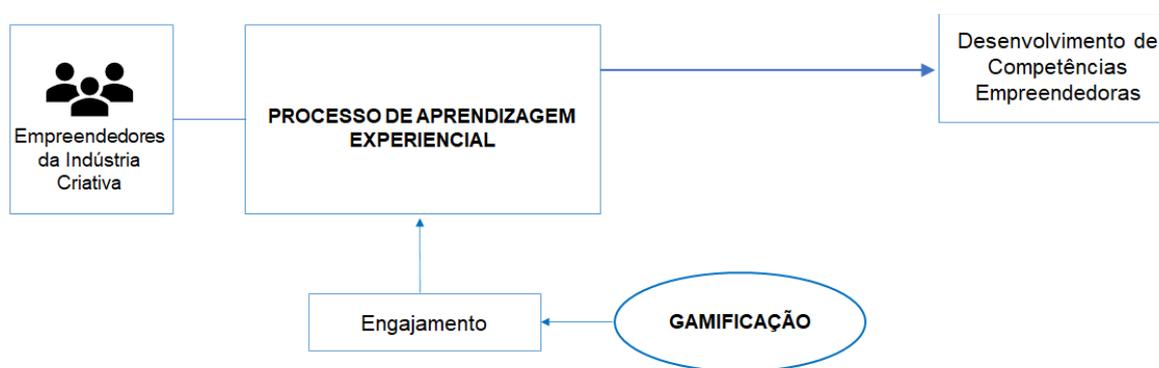
Este aspecto vem ao encontro da relação que esses profissionais fazem entre o aprender na prática e a possibilidade de errarem e improvisarem (como revelado na etapa exploratória da pesquisa). Estes dois aspectos remetem a um processo de testagem, onde eles têm a oportunidade de fazer, errar e tentar novamente. Na situação do imprevisto, da mesma forma, pressupõe-se que no ato de agir/fazer ele “não tem certeza”, “não domina totalmente a técnica”, levando-o a “executar com os conhecimentos que tem até aquele dado momento”.

Nesse sentido, apesar dos estudos indicarem a abordagem da aprendizagem experiencial como uma possibilidade coerente para o desenvolvimento de competências empreendedoras (POLITIS, 2005; ANTONELLO, 2006; PIMENTEL, 2007; JORGE; SUTTON, 2017), de profissionais imersos no contexto da indústria criativa (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MATETSKAYA, 2015) e no setor artístico (BIS RESEARCH REPORT, 2015; BENNETT, 2016; GHAZALI; BENNETT, 2017; TOSCHER, 2019), especialmente por permitir um aprendizado baseado na prática (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MATETSKAYA, 2015; BENNETT, 2016; GHAZALI; BENNETT, 2017) e no contexto profissional do aprendiz (RAE, 2004; FLACH; ANTONELLO, 2011; MIETZNER; KAMPRATH, 2013), esta tese contribui no sentido de destacar o emprego desta abordagem, no contexto da indústria criativa, por ela permitir ao aprendiz agir e refletir recursivamente reforçando os estudos, como de Jorge e Sutton (2017), que destacam que o modelo proposto por Kolb (1984) enfatiza a natureza contínua da aprendizagem e o processo de *feedback*, fornecendo a base para um processo contínuo de ação direcionada por objetivos.

O segundo aspecto que este estudo contribuiu refere-se à busca por estratégias que possam contribuir com as dificuldades específicas de aprendizagem desses profissionais, como falta de concentração, persistência e paciência (revelado na etapa exploratória) e que sejam coerentes com a relação estreita que revelam ter entre trabalho e diversão (BUJOR; AVASILCAI, 2016);

Nesse sentido, utilizou-se a gamificação como estratégia de estímulo à aprendizagem com o intuito de atender a estas especificidades. Os resultados sinalizam que a utilização de elementos de gamificação, que promovam a percepção de divertimento dos participantes (como narrativa e conquistas de títulos), parece contribuir com seu engajamento em uma proposta de aprendizagem baseada em uma abordagem experiencial. Isso, em função dos aspectos ludicidade e divertimento (KOLB; KOLB, 2010) parecerem estimular os músicos a permanecer no ciclo de aprendizagem experiencial. Esta relação é apresentada na Figura 21.

Figura 21 – Contribuição da tese



Fonte: elabora pela autora.

Em síntese, as hipóteses da tese foram testadas e os resultados são apresentados no Quadro 38.

Quadro 38 - Resultados das hipóteses de pesquisa

Hipóteses	Resultado
1- O processo de aprendizagem experiencial contribui para o desenvolvimento de competências empreendedoras de empreendedores da indústria criativa, na medida em que oportuniza a estes profissionais aprenderem por meio da prática e em seu contexto profissional.	Confirmada
2- O uso da gamificação aumenta o engajamento de empreendedores da indústria criativa no processo de aprendizagem experiencial.	Confirmada
3- O uso da gamificação melhora o resultado do processo de aprendizagem experiencial de empreendedores da indústria criativa, contribuindo, assim, para o desenvolvimento de suas competências empreendedoras.	Não confirmada

Fonte: elabora pela autora

Assim, a partir destas contribuições teóricas, buscou-se atender as lacunas referentes à: 1) necessidade de estudos que procurem entender quais abordagens se mostram mais eficazes para o desenvolvimento de competências empreendedoras de profissionais criativos (BENNETT, 2016; TOSCHER, 2019) e 2) necessidade de estudos que discutam como usar a abordagem experiencial no ensino do empreendedorismo no campo das artes (TOSCHER, 2019). Além disso, esta contribuição vem ao encontro de pesquisas recentes que apontam a importância das competências empreendedoras para que os músicos possam sustentar suas carreiras e obter uma renda digna de sua atividade profissional (BENNETT, 2016; GANGI, 2017; ALBINSSON, 2018; TOSCHER, 2019).

5.1.2 Contribuições para a prática

Este estudo traz contribuições práticas relacionadas à educação empreendedora no contexto da indústria criativa, na medida em que discute as necessidades de aprendizagem de profissionais dessa indústria no que concerne às suas competências empreendedoras, a partir do entendimento desses profissionais. Neste sentido, os resultados apontam as seguintes necessidades de desenvolvimento de competências: gestão do tempo (como tratado neste estudo), gestão financeira, organização, gestão de equipes, gestão e desenvolvimento pessoal. Ainda, citam necessidades com relação à administração das redes sociais e aperfeiçoamento técnico relativo à sua prática artística.

A partir desta contribuição empírica, buscou-se atender a lacuna no ensino do empreendedorismo no setor artístico, uma vez que os estudos deste campo, em sua grande maioria, apresentam quadros genéricos das necessidades de aprendizagem empreendedora destes profissionais (BENNETT, 2016; GHAZALI; BENNETT, 2017; TOSCHER, 2019), mesmo a literatura reforçando a necessidade de entender o que deve ser considerado na formação de profissionais criativos (GHAZALI; BENNETT, 2017).

Com relação ao método de capacitação proposto, algumas contribuições práticas podem ser mencionadas para a elaboração de novas propostas com foco no desenvolvimento de competências empreendedoras de profissionais da indústria criativa, especialmente do setor das artes. A primeira delas refere-se à disponibilização de espaços de interação para que os participantes possam trocar

experiências, aprender uns com os outros e tirar dúvidas com professores ou facilitadores. Estes espaços não precisam, necessariamente, oportunizar uma interação presencial, podendo ser utilizado outros meios como grupos em redes sociais e fóruns, conforme apontado pelos participantes.

Nesta mesma perspectiva, sugere-se o compartilhamento de depoimentos de profissionais, no caso desta pesquisa, músicos, para que os participantes possam se inspirar em casos reais de colegas de profissão que tenham encontrado novas formas de superar dificuldades similares às suas. Apesar da capacitação ter disponibilizado quatro vídeos de depoimentos, um por semana, esses foram acessados apenas pelo grupo gamificado como recompensa pelo cumprimento das atividades realizadas, portanto, não foram acessados pelos participantes do grupo não gamificado.

O formato do conteúdo e a duração da capacitação também são pontos a serem considerados. Para futuras propostas, sugere-se uma maior atenção aos aspectos visuais do material didático, com apresentação de figuras, gráficos, esquemas e resumos que sejam de fácil compreensão visual. Também se recomenda que o processo de capacitação seja mais longo, como apontado pelos participantes, apesar de a capacitação ter sido realizada durante 30 dias.

Vale destacar que a didática do professor ou facilitador deve atender às dificuldades de aprendizagem dos participantes. No caso dos músicos, estes revelaram ter dificuldade com a falta de método com que alguns conteúdos são apresentados nos cursos que costumam acessar, por exemplo, em canais de vídeos. Assim, recomenda-se que os conteúdos didáticos sejam apresentados de forma clara, sem termos obscuros e estruturados em um “passo a passo” que conduza o participante ao objetivo de aprendizagem. Além disso, sugere-se a utilização de dicas aplicáveis, como as utilizadas na capacitação, as quais foram destacadas pelos participantes como o segundo aspecto que mais gostaram, depois da didática da instrutora.

Com relação à processos de aprendizagem experiencial, podem ser mencionadas algumas **contribuições** práticas deste estudo. Primeiramente, é necessário compreender a forma com que os participantes aprendem. Este entendimento prévio favoreceu o desenho dos aspectos experienciais da capacitação, tais como: atividades práticas aplicadas ao contexto profissional dos participantes; instrumentos que permitiram os participantes controlarem e

monitorarem a realização de suas atividades; e mecanismos que possibilitaram os participantes a realizarem algumas atividades mais de uma vez, podendo, assim, aprender com seus possíveis erros.

Por fim, ao se propor um método de capacitação de desenvolvimento de competências empreendedoras, esta pesquisa buscou apontar caminhos para minimizar a falta de experiência em gestão de profissionais da indústria criativa (CHASTON; SADLER-SMITH, 2012), neste caso, músicos. Com isso, vale destacar que os resultados práticos percebidos pelos participantes durante a capacitação, os estimularam a finalizar as atividades propostas, como mencionado por eles. Assim, entende-se que este aspecto foi atendido pela proposta elaborada e que a abordagem experiencial possa ter contribuído neste sentido, uma vez que possibilitou aos participantes desenvolverem uma habilidade necessária por meio da prática no seu contexto profissional, conseguindo perceber, segundo eles, os resultados do desenvolvimento da sua competência empreendedora, no caso deste estudo, gestão do tempo.

Quanto ao uso da gamificação, sugere-se que novas elementos sejam testados, sendo recomendado a utilização daqueles que possam promover um ambiente de divertimento e integração. Mesmo que a gamificação não tenha influenciado diretamente nos resultados da aprendizagem, o engajamento se revelou positivo, o que faz com que os participantes sigam envolvidos nas atividades, aumentando a possibilidade de aprenderem.

5.2 LIMITAÇÕES DE PESQUISA

Com relação às competências empreendedoras no contexto da indústria criativa, trata-se de um estudo sobre músicos. Portanto, não se recomenda a generalização dos resultados para todos os profissionais desta indústria, tanto com relação às suas necessidades de aprendizagem, quanto às suas formas de aprendizagem. Além disso, por se tratar de músicos brasileiros, os resultados não podem ser generalizados para profissionais de outros países.

Quanto à escolha da plataforma para realização da capacitação, entende-se que o Moodle é limitado para aplicação dos elementos de gamificação escolhidos. Contudo, o Moodle foi escolhido visando garantir maior controle sobre o experimento, uma vez que permite acessar e rastrear a realização de atividades.

Neste sentido, sugere-se a utilização de plataformas gamificadas que possuam uma interface mais lúdica e com mecanismos visuais e de jogos possivelmente mais envolventes. Outra limitação identificada foi a narrativa de gamificação utilizada, a qual poderia ter sido desenvolvida no contexto da música. Apesar do universo dos Magos do Tempo fazer sentido com o tema gestão do tempo, poderia ter sido mais bem trabalhada no contexto da música.

Por fim, entende-se que a escala utilizada para medir o engajamento dos participantes na capacitação (HANDELSMAN et al., 2005) apresentou algumas limitações, como já mencionado anteriormente, especialmente por ter sido originalmente desenvolvida com foco em outro contexto (educação formal em formato presencial). Assim, sugere-se que, em pesquisas futuras, se avalie com mais precisão o engajamento gerado por meio do uso da gamificação em ambientes online com foco no desenvolvimento profissional.

5.3 SUGESTÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

Quanto às competências empreendedoras, no contexto da indústria criativa, recomenda-se compreender as necessidades de aprendizado de outros profissionais desta indústria, com especial enfoque no setor das artes e cultura. Os estudos neste campo também avançariam a partir da compreensão das formas de aprendizado destes profissionais, como atores, pintores e escritores, por exemplo. Ainda, sugere-se a busca por novas estratégias de ensino que contribuam com o desenvolvimento das competências empreendedoras dos músicos e que sejam coerentes com a forma com que estes profissionais revelaram melhor aprender.

Quanto aos estudos ainda no setor da música, recomenda-se: 1) estudos longitudinais que identifiquem as necessidades de competências empreendedoras de músicos de forma mais específica, de acordo com diferentes momentos de carreira; 2) propostas de capacitação relacionadas ao desenvolvimento pessoal dos músicos, aspecto também citado pelos entrevistados (etapa exploratória); e 3) estudos *cross* culturais, que levem em conta as especificidades culturais destes profissionais e seu contexto de trabalho.

Com relação ao uso da gamificação, sugere-se a utilização de outros elementos, além de narrativa e recompensa, para o desenvolvimento de

competências empreendedoras de músicos, com especial foco em elementos que possibilitem interação entre os participantes e os professores ou facilitadores.

Quanto à utilização de uma teoria de aprendizagem que embase a experiência gamificada, sugere-se a utilização de outras possibilidades, além da aprendizagem experiencial, mas que também considerem os aspectos da aprendizagem na prática e no contexto profissional. Por fim, recomenda-se ainda estudos longitudinais que possibilitem uma experiência de maior duração, para que os músicos possam consolidar sua mudança de comportamento frente à competência empreendedora trabalhada a longo prazo.

REFERÊNCIAS

ABATECOLA, G.; ULI, V. Entrepreneurial competences, liability of newness and infant survival: Evidence from the service industry. *Journal of Management Development*, v. 3, 2016.

ABDUL MOHSIN, A. M. B.; HALIM, H. A.; AHMAD, N. H.; FARHANA, N. Assessing the Role of Entrepreneurial Competencies on Innovation Performance: A Partial Least Squares (PLS) Approach. *Journal of Business Inquiry: Research, Education & Application, Special Issue*, v. 16, n. 1, p. 88-101, 2017.

AHMAD, N. H.; RAMAYAH, T.; WILSON, C.; KUMMEROW, L. Is entrepreneurial competency and business success relationship contingent upon business environment? A study of Malaysian SMEs. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, v. 16, n. 3, p. 182-203, 2010.

AHMED, A.; SUTTON, M. J. D. Gamification, serious games, simulations, and immersive learning environments in knowledge management initiatives. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, v. 14, n. 2/3, 2017.

AL MAMUN, A.; SUBRAMANIAM, P.; CHE NAWI, N. B.; ZAINOL, N. R. B. Entrepreneurial Competencies and Performance of Informal Micro-Enterprises in Malaysia. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, v. 7, n. 3, 2016.

ALBINSSON, S. Musicians as entrepreneurs or entrepreneurs as musicians? *Creativity and Innovation Management*. p. 1-10, 2018.

ANTONACI, A.; DAGNINO, F. M.; OTT, M.; BELLOTTI, F.; BERTA, R.; DE GLORIA, A.; LAVAGNINO, E.; ROMERO, M.; USART, M.; MAYER, I. A gamified collaborative course in entrepreneurship: Focus on objectives and tools. *Computers in Human Behavior*, v. 51, p. 1276-1283, 2015.

ANTONELLO, C. S. Aprendizagem na ação revisitada e sua relação com a noção de competência. *Comportamento Organizacional e Gestão*, v. 12, n. 2, p. 199-220, 2006.

ARNAUT, P. G.; PICCHIAI, D. Presence of entrepreneurial skills in productive and oriented microcredit borrowers. *Revista de Gestão e Projetos*, v. 7, n. 1, p. 83-94, 2016.

ARNOLD, E.; PULICH, M. Improving Productivity Through More Effective Time Management. *The Health Care Manager*, v. 23, n. 1, p. 65-70, 2004.

BANDURA, A.; CERVONE, D. Differential engagement of self-reactive influences in cognitive motivation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, v. 38, p. 92-113, 1986.

BARATA, G.; GAMA, S.; JORGE, J.; GONÇALVES, D. Studying student differentiation in gamified education: A long-term study. *Computers in Human Behavior*, n. 71, p. 550-585, 2017.

BARBOSA, C. *A tríade do tempo*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

- BARTLE, R. (1996). Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs. *Journal of MUD Research*, 1 (1). Disponível em: <http://www.mud.co.uk/richard/hclds.htm> Acesso em: 20 fev. 2020.
- BEECHING, A. M. Who is audience? Arts and Humanities in Higher Education, v. 15, n. 3–4, p. 395–400, 2016.
- BENNETT, D. Developing employability in higher education music. Arts and Humanities in Higher Education, v. 15, n. 3-4, p. 386–395, 2016.
- BIRD, B. Toward a theory of entrepreneurial competency”, In Katz, J. A., Brockhaus, R. H. *Advances in Entrepreneurship, Firm emergence, and Growth*, v. 2, p. 51-72, 1995.
- BÍRÓ, G. I. Didactics 2.0: A Pedagogical Analysis of Gamification Theory From a Comparative Perspective With a Special View to the Components of Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, p. 148 – 151, 2014.
- BIS RESEARCH REPORT. Entrepreneurship Skills: Literature and Policy Review. Department for Business and Innovation Skills, n. 236, 2015.
- BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. *RAE*, v. 44, n. 1, 2004.
- BLOEMER, J.; PLUYMAEKERS, M.; ODEKERKEN, A. Trust and affective commitment as energizing forces for export performance . *International Business Review*, v. 22, n. 2, p. 363-380, 2013.
- BLOHM, I; LEIMEISTER, J.M. “Gamification: Design of IT-based enhancing services for motivational support and behavioral change”, *Business and Information Systems Engineering*, v. 5, n. 4, p. 275–278, 2013.
- BOGOST, I. (2011), *Persuasive Games: Exploitationware*. Disponível em: https://www.gamasutra.com/view/feature/134735/persuasive_games_exploitation_ware.php. Acesso em: 8 fev. 2020.
- BOSCAI, B.; DANAIATA, D.; ABRUDAN, D. E-training for entrepreneurship development in higher education institutions. *Annals of Eftimie Murgu University Resita, Fascicle II, Economic Studies*, p. 371-377, 2012.
- BRITTON, B.K.; TESSER, A. Effects of time-management practices on college grades. *Journal of Educational Psychology*, v. 83, p. 405-10, 1991.
- BROWN, S.J.; WHITE S.; BOWMAR, A.; POWER, N. Student Engagement in a Compulsory Introductory Physiology Course. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, v. 17, n. 1, p. 52-62, 2017.
- BUJOR, A.; AVASILCAI, S. The Creative Entrepreneur: a framework of analysis. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, v. 221, p. 21-28, 2016.
- BUL, K. C. M.; FRANKEN, I. H. A.; VAN DER OORD, S.; PAMELA M. KATO, P. M.; DANCKAERTS, M.; VREEKE, L. J.; WILLEMS, A.; VAN OERS, H. J. J.; HEUVEL, R. V. D.; SLAGMAAT, R. V.; MARAS, A. Development and User Satisfaction of "Plan-It Commander," a Serious Game for Children with ADHD. *Games for Health Journal*, v. 4, n. 6, p. 502-512, 2015.

BURKE, B. (2012) Gamification 2020: What Is the Future of Gamification? Disponível em: <https://www.yumpu.com/en/document/view/12000546/gamification-2020-what-is-the-future-of-gamification> Acesso em: 20 fev. 2020.

CAMUFFO, A.; GERLI, F.; GUBITTA, P. Competencies matter: modeling effective entrepreneurship in northeast of Italy small firms. *Cross Cultural Management: An International Journal*, v. 19, 2012.

CHANG, W., J.; WYSZOMIRSKI, M. What is arts entrepreneurship? Tracking the development of its definition in scholarly journals. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, v. 4, n. 2, p. 11-31, 2015.

CHAPMAN, J. R.; RICH, P. J. Does educational gamification improve students' motivation? If so, which game elements work best? *Journal of Education for Business*, v. 93, n. 7, p. 314–321, 2018.

CHASTON, I.; SADLER-SMITH, E. Entrepreneurial Cognition, Entrepreneurial Orientation and Firm Capability in the Creative Industries. *British Journal of Management*, v. 23, n. 3, p. 415-432, 2012.

CHEN, M.; CHANG, Y.; LEE, C. Creative entrepreneurs' guanxi networks and success: Information and resource. *Journal of Business Research*, v. 68, n. 4, p. 900-905, 2015a.

CHEN, M.; CHANG, Y.; LO, Y. Creativity cognitive style, conflict, and career success for creative entrepreneurs. *Journal of Business Research*, v. 68, n. 4, p. 906-910, 2015b.

CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

CLAESSENS, B.J.C.; EERDE, W.V.; RUTTE, C.G.; ROE, R.A. A review of the time management literature. *Personnel Review*, v. 36, n. 2, p. 255-276, 2007.

COVEY, S. R.; MERRILL, A. R.; MERRILL, R. R. *First Things First: To Live, to Love, to Learn, to Leave a Legacy*. New York: Simon and Schuster, 1994.

CRESWELL, J. W. *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage Publications, Fourth Edition, 2014.

DANCEY, C.; REIDY, J. (2006) *Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed.

DCMS - Department for Culture, Media and Sport. Creative industries mapping document. 2001. Disponível em: http://www.culture.gov.uk/global/publications/archive_1998/Creative_Industries_Mapping_Document_1998.htm. Acesso em: 02 de maio de 2020.

DETERDING, S. Skill Atoms as Design Lenses for User Centered Gameful Design. *Workshop Papers CHI*, 2013.

DETERDING, S. The Lens of Intrinsic Skill Atoms: A Method for Gameful Design. *Human-Computer Interaction*, v. 30, n. 3-4, p. 294–335, 2015.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R. Gamification: toward a definition. *The ACM CHI Conference on Human Factors in Computing Systems*, p. 12-15, 2011a.

DETERDING, S.; DIXON, D.; KHALED, R.; NACKE, L. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining "Gamification". Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference Envisioning Future Media Environments, ACM, New York, USA, p. 9, 2011b.

DETERDING, S.; SICART, M.; NACKE, L.; O'HARA, K.; DIXON, D. Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts. Proceedings of the 2011 Annual Conference Extended Abstracts on Human Factors in Computing Systems - CHI EA '11, 2011c.

DICHEV, C.; DICHEVA, D. Gamifying education: what is known, what is believed and what remains uncertain: a critical review. International Journal of Educational Technology in Higher Education, v. 14, n. 1, 2017.

DIMITRATOS, P.; LIOUKA, I.; YOUNG, S. A Missing Operationalization: Entrepreneurial Competencies in Multinational Enterprise Subsidiaries. Long Range Planning, v. 47, n. 1-2, p. 64-75, 2014.

DOMÍNGUEZ, A.; SAENZ-DE-NAVARRETE, J.; DE-MARCOS, L.; FERNÁNDEZ-SANZ, L.; PAGÉS, C.; MARTÍNEZ-HERRÁIZ, J. Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. Computers & Education, v. 63, p. 380–392, 2013.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO (FIRJAN). Mapeamento da Indústria Criativa no Brasil 2016. Disponível em: <http://www.firjan.com.br/economicriativa/download/mapeamento-industria-criativa-sistema-firjan-2016.pdf>. Acesso em: 02 de maio de 2020.

FIELD, Andy. Descobrimo a estatística usando o SPSS. 2. ed. – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLACH, L.; ANTONELLO, C.S. Cultural organizations and practice-based learning. Cadernos EBAPE.BR, v. 9, n. 1, p.155-176, 2011.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002

FOX, M.L.; DWYER, D.J. Stressful job demands and worker health: an investigation of the effects of self-monitoring. Journal of Applied Social Psychology, v. 25, p. 1973-95, 1996.

GANGI, J. Towards consensus: suggested foundational building blocks for arts entrepreneurship research and pedagogy. Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts, v. 6, n. 1, p. 46-62, 2017.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. Métodos de pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHAZALI, G.; BENNETT, D. Employability for music graduates: Malaysian educational reform and the focus on generic skills. International Journal of Music Education, v. 35, n. 4, p. 588–600, 2017. <https://doi.org/10.1177/0255761416689844>

GHOSH, N. B.; RAJARAM, G. Developing Emotional Intelligence for Entrepreneurs: The Role of Entrepreneurship Development Programs. South Asian Journal of Management, v. 22, n. 4, p. 85-100, 2015.

HAIR, J. F. et al. *Análise Multivariada de Dados*. 6. ed. Porto Alegre: Bookman, 2009.

HAMARI, J. Transforming homo economicus into homo ludens: A field experiment on gamification in a utilitarian peer-to-peer trading service. *Electronic Commerce Research and Applications*, v. 12, n. 4, p. 236–245, 2013.

HAMARI, J.; KOIVISTO, J.; SARSA, H. Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. 2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences, 2014.

HAMIDON, Z. The Learner's Engagement in the Learning Process Designed Based on the Experiential Learning Theory in Post Graduate Program at Open University Malaysia. *Proceedings of the 2018 2nd International Conference on Education and E-Learning – ICEEL*, 2018.

HANDELSMAN, M. M.; BRIGGS, W. L.; SULLIVAN, N.; TOWLER, A. A Measure of College Student Course Engagement. *The Journal of Educational Research*, v. 98, n. 3, p. 184–192, 2005.

HAO JIAO; YU CUI. An empirical study of mechanisms to enhance entrepreneurs' capabilities through entrepreneurial learning in an emerging market. *Journal of Chinese Entrepreneurship*, v. 2, 2010.

HINDLE, K.; YENCKEN, J. Public research commercialization, entrepreneurship and new technology-based firms: an integrated model. *Technovation*, v. 24, n. 10, p. 793-803, 2004.

HOSSEINI, S. M.; POURATASHI, M. Entrepreneurial competencies of agricultural students: The influence of entrepreneurship courses. *African Journal of Business Management*, v. 5, n. 6, p. 2159-2163, 2011.

HUANG, B.; HEW, K. F. Implementing a theory-driven gamification model in higher education flipped courses: Effects on out-of-class activity completion and quality of artifacts. *Computers & Education*, v. 125, p. 254–272, 2018.

HUNICKE, R.; LEBLANC, M.; ZUBEK, R. "MDA: A formal approach to Game Design and Game Research", *Proc. AAAI Workshop on Challenges in Game*, AAAI Press, p. 1–5, 2004.

INYANG, B. J.; ENUOH, R. O. (2009). Entrepreneurial Competencies: The Missing Links to Successful Entrepreneurship in Nigeria. *International Business Research*, v. 2, n. 2, 2009.

JAGODIC, G.; DERMOL, V. Ict Tools for the Development of Entrepreneurial Competencies. *Managing, Knowledge and Learning*, Joint International Conference. p. 2123-2129, 2015

JANESLÄTT, G. K.; HOLMQVIST, K. L.; WHITE, S.; HOLMEFUR, M. Assessment of time management skills: psychometric properties of the Swedish version. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, v. 25, n. 3, p. 153–161, 2017.

JOHNSON, D.; DETERDING, S.; KUHN, K.-A.; STANEVA, A.; STOYANOV, S.; HIDES, L. Gamification for health and wellbeing: A systematic review of the literature. *Internet Interventions*, v. 6, p. 89–106, 2016.

JORGE, C. F. B.; SUTTON, M. J. D. Funification 2.0: Knowledge mobilization model for corporate and educational game-based learning. *World Journal of Science Technology and Sustainable Development*, v. 14, n. 2-3, p. 84-110, 2017.

JOY, S.; KOLB, D. A. Are there cultural differences in learning style? *International Journal of Intercultural Relations*, v. 33, p. 69–85, 2009.

KARK, R. Games Managers Play: Play as a Form of Leadership Development. *Academy of Management Learning & Education*, v. 10, n. 301, 2011.

KASURINEN, J.; KNUTAS, A. Publication trends in gamification: A systematic mapping study. *Computer Science Review*, v. 27, p. 33-44, 2018.

KIILI, K. Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model. *The Internet and Higher Education*, v. 8, n. 1, p. 13–24, 2005.

KIZINA, O. New Formats of Work With Creative Entrepreneurs and Sociocultural Project Initiatives. *Conferência: 9th European Conference on Innovation and Entrepreneurship (ECIE) Local: Univ Ulster Business Sch, Sch Social Enterprises Ireland, Belfast, IRELAND Data: SEP 18-19, 2014.*

KLOCK, A. C. T.; DA CUNHA, L. F.; DE CARVALHO, M. F.; EDUARDO ROSA, B.; JAQUELINE ANTON, A.; GASPARINI, I. Gamification in e-Learning Systems: A Conceptual Model to Engage Students and Its Application in an Adaptive e-Learning System. *Learning and Collaboration Technologies*, p. 595–607, 2015.

KOIVISTO, J.; HAMARI, J. The Rise of Motivational Information Systems: A Review of Gamification Research. *SSRN Electronic Journal*, 2017.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy of Management Learning & Education*, v. 4, n. 2, p. 193-212, 2005.

KOLB, D. A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J, 1984.

KOLB, A. Y.; KOLB, D. A. 2010. Learning to play, playing to learn: Case study of a ludic learning space. *Journal of Organizational Change Management*, 23: 26–50.

KOTINI, I.; TZELEPI, S. A Gamification-Based Framework for Developing Learning Activities of Computational Thinking. *Gamification in Education and Business*, p. 219–252, 2014.

LANDERS, R. N. Developing a Theory of Gamified Learning. *Simulation & Gaming*, v. 45, n. 6, p. 752–768, 2014.

LANDERS, R. N.; ARMSTRONG, M. B. Enhancing instructional outcomes with gamification: An empirical test of the Technology-Enhanced Training Effectiveness Model. *Computers in Human Behavior*, v. 71, p. 499–507, 2015.

LARSON, K. *Serious Games and Gamification in the Corporate Training Environment: a Literature Review*. TechTrends, 2019.

LAVE J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.

LAZZARO, N. (2004). Why We Play Games: Four Keys to More Emotion Without Story. Disponível em: https://xeodesign.com/xeodesign_whyweplaygames.pdf
Acesso em: 20 fev. 2020.

LE BOTERF, G. Desenvolvendo a Competência dos Profissionais. Porto Alegre: Bookman-Artmed, 2003.

LE DEIST, F. D.; WINTERTON, J. What Is Competence? Human Resource Development International, v. 8, n. 1, p. 27–46, 2005.

LECUNA, A.; COHEN, B.; CHAVEZ, R. Characteristics of high-growth entrepreneurs in Latin America. International Entrepreneurship and Management Journal, v. 13, n. 1, p. 141-159, 2017.

LICHTENSTEIN, G. A.; LYONS, T. S. The entrepreneurial development system: transforming business talent and community economics. Economic Development Quarterly, February, v. 15, n. 1, p. 3–20, 2001.

MACAN, T. H.; SHAHANI, C.; DIPBOYE, R. L.; PHILLIPS, A. P. College students' time management: Correlations with academic performance and stress. Journal of Educational Psychology, v. 82, n. 4, p. 760–768, 1990.

MACAN, T.H. Time management: test of a process model. Journal of Applied Psychology, v. 79, p. 381-91, 1994.

MACAN, T.H. Time-management training: effects on time behaviours, attitudes, and job performance. The Journal of Psychology, v. 130, p. 229-36, 1996.

MAJURI, J.; KOIVISTO, J.; HAMARI, J. Gamification of education and learning: A review of empirical literature. Proceedings of the 2nd International GamiFIN Conference, p. 11-19, 2018.

MAN, T. W. Y. Exploring the behavioural patterns of entrepreneurial learning: A competency approach. Education e Training, v. 48, n. 5, p. 309-321, 2006.

MAN, T. W. Y.; LAU, T. Entrepreneurial competencies of SME owner/managers in the Hong Kong services sector: A qualitative analysis. Journal of Enterprising Culture, v. 8, n. 3, p. 235-254, 2000.

MAN, T. W. Y.; LAU, T.; CHAN, K. F. Home-grown and abroad-bred entrepreneurs in china: a study of the influences of external context on entrepreneurial competencies. Journal of Enterprising Culture, v. 16, n. 2, p. 113–132, 2008.

MAN, T. W. Y.; LAU, T.; CHAN, K. F. The competitiveness of small and medium enterprises A conceptualization with focus on entrepreneurial competencies. Journal of Business Venturing, v. 17, p. 123–142, 2002.

MAN, T. W. Y.; LAU, T.; CHAN, K. F. The context of entrepreneurship in Hong Kong An investigation through the patterns of entrepreneurial competencies in contrasting industrial environments. Journal of Small Business and Enterprise Development, v. 12, n. 4, p. 464-481, 2005.

MANDERNACH, B. J. Assessment of Student Engagement in Higher Education: A Synthesis of Literature and Assessment Tools. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research v. 12, n. 2, p. 1-14, 2015.

MARCZEWSKI, A. (2014). *Gamification design vs game design*. Disponível em: https://www.gamasutra.com/blogs/AndrzejMarczewski/20140422/215939/Gamification_Design_vs_Game_Design.php Acessado em: 14 fev. 2020

MARGHERITA, A.; SECUNDO, G. Density, diversity, openness and speed: is management development aligned? *Journal of Management Development*, v. 28, 2009.

MAROCO, J.; GARCIA-MARQUES, T. Qual a fiabilidade do alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, v. 4, n. 1, p. 65-90, 2006.

MARX, A. A.; SIMONSEN, J. C.; KITCHEL, T. Undergraduate Student Course Engagement and the Influence of Student, Contextual, and Teacher Variables. *Journal of Agricultural Education*, v. 57, n. 1, p. 212-228, 2016. doi: 10.5032/jae.2016.01212

MATETSKAYA, M. Education programmes for entrepreneurs in the creative industries in St. Petersburg. *Entrepreneurship and Sustainability Issues*, v. 3, n. 1, p. 66-73, 2015.

MATTAR, F. N. *Pesquisa de marketing*. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MCFARLAND, K. Entrepreneurship Education and Experiential E-Learning: A Literature Review. *Developments in Business Simulation and Experiential Learning*, v. 44, p. 267-273, 2017.

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

MIETZNER, D.; KAMPRATH, M. A Competence Portfolio for Professionals in the Creative Industries. *Creativity and Innovation Management*, v. 22, n. 3, 2013.

MITCHELMORE, S.; ROWLEY, J. Entrepreneurial competencies: a literature review and development agenda. *International Journal of Entrepreneurial Behaviour & Research*, v. 16, n. 2, p. 92-111, 2010.

MOHAMMED, K.; IBRAHIM, H. I.; MOHAMMAD SHAH, K. A. Empirical evidence of entrepreneurial competencies and firm performance: a study of women entrepreneurs of Nigeria. *International Journal of Entrepreneurial Knowledge*, v. 5, n. 1, p. 49-61, 2017.

MORA, A.; RIERA, D.; GONZÁLEZ, C.; ARNEDO-MORENO, J. (2017). Gamification: a systematic review of design frameworks. *Journal of Computing in Higher Education*, v. 29, n. 3, 2017.

MORA, A.; ZAHARIAS, P.; GONZA'LEZ, C.; ARNEDO-MORENO, J. FRAGGLE: A Framework for Agile Gamification of Learning Experiences, Rome, Italy, p. 530–539, 2016.

MOREAU, C.; MERTENS, S. Managers' competences in social enterprises: which specificities? *Social Enterprise Journal*, v. 9, 2013.

MOREIRA, M. A. *Teorias da aprendizagem*. São Paulo: E. P. U, 1999.

MORRIS, T. H. Experiential learning: a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, p. 1–14. 2019.

MORSCHHEUSER, B.; WERDER, K.; HAMARI, J.; JULIAN ABE, J. How to gamify? A method for designing gamification. Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences, 2017.

NACKE, L. E.; DETERDING, S. The maturing of gamification research, Computers in Human Behavior, 2017.

NAH, F. F.H.; Telaprolu, V. R.; Rallapalli, S.; Venkata, P. R. Gamification of Education Using Computer Games. Lecture Notes in Computer Science, p. 99–107, 2013.

NASSIF, V. M. J.; ANDREASSI, T.; SIMÕES, F. Competências empreendedoras: Há diferenças entre empreendedores e intraempreendedores? RAI Revista de Administração e Inovação, v. 8, p. 33-54, 2011.

NIELSEN-ENGLYST, L. Game design for imaginative conceptualisation. Proceedings of the international workshop on experimental interactive learning in industrial management, Allborg, p. 149–164, 2003.

OBSCHONKA, M.; HAKKARAINEN, K.; LONKA, K.; SALMELA-ARO, K. Entrepreneurship as a twenty-first century skill: entrepreneurial alertness and intention in the transition to adulthood. Small Business Economics, v. 48, n. 3. p. 487-501, 2017.

OHN, M. H.; YUSOF, S.; LANSING, M. G.; RAVINDRAN, B.; NISAR, K., MCHUCHA, I. Gamified Online Active Learning Theory. 2018 IEEE International Conference on Artificial Intelligence in Engineering and Technology (IICAIET), 2018.

PARASSURAMAN V.; ZEITHAMI, V.A.; BERRY, L. L. A. SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality, Journal of Retailing, v. 64, n. 1, p. 12-40, 1989.

PARAVIZO, E.; CHAIM, O. C.; BRAATZ, D.; MUSCHARD, B.; ROZENFELD, H. Exploring gamification to support manufacturing education on industry 4.0 as an enabler for innovation and sustainability. Procedia Manufacturing, v. 21, p. 438–445, 2018.

PATTEN, T. "Creative?"... "Entrepreneur?" Understanding the creative industries entrepreneur. A Journal of Entrepreneurship in the Arts, v. 5, n. 2, p. 23-42, 2016.

PIMENTEL, A. A teoria da aprendizagem experiencial como alicerce de estudos sobre desenvolvimento profissional. Estudos de Psicologia, v. 12, n. 2, p. 159-168, 2007

PLASS, J. L.; HOMER, B. D.; KINZER, C. K. Foundations of Game-Based Learning. Educational Psychologist, v. 50, ed. 4, p. 258-283, 2015.

PLUMLY JR., L. W.; MARSHALL, L. L.; EASTMAN, J.; IYER, R.; STANLEY, K. L.; BOATWRIGHT, J. Developing entrepreneurial competencies: a student business. Journal of Entrepreneurship Education, v. 11, pp. 17-28, 2008.

POLIT, D. F.; BECK, C. T.; HUNGLER, B. P. Fundamentos de pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação e utilização. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

POLITIS, D. The process of entrepreneurial learning: A conceptual framework. Entrepreneurship Theory and Practice, p. 399-424, 2005.

PRÓ-MÚSICA BRASIL (2018). Relatório do Mercado Fonográfico Brasileiro e Mundial em 2018. Pró-Música Brasil: produtores fonográficos associados. Disponível em: <https://pro-musicabr.org.br/wp-content/uploads/2019/04/release-brasil-GMR2019-e-mercado-brasileiro-2018.pdf> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

RAE, D. Entrepreneurial learning: a practical model from the creative industries. *Education and Training*, v. 46, n. 8/9, p. 492-500, 2004.

RAHMAN, S. A.; AMRAN, A.; AHMAD, N. H.; TAGHIZADEH, S. K. Supporting entrepreneurial business success at the base of pyramid through entrepreneurial competencies. *Management Decision*, v. 53, n. 6, p. 1203-1223, 2015.

RAPP, A. Designing interactive systems through a game lens: An ethnographic approach. *Computers in Human Behavior*, v. 71, p. 455-468, 2017.

RASMUSSEN, E.; MOSEY, S.; WRIGHT, M. The Evolution of Entrepreneurial Competencies: A Longitudinal Study of University Spin-Off Venture. *Journal of Management Studies*, v. 48, n. 6, p. 1314-1345, 2011.

RASMUSSEN, E.; MOSEY, S.; WRIGHT, M. The transformation of network ties to develop entrepreneurial competencies for university spin-offs. *Entrepreneurship and Regional Development*, v. 27, n. 7-8, p. 430-457, 2015.

RAZMERITA, L. V.; KIRCHNER, K.; HOCKERTS, K.; TAN, C.W. Modeling collaborative intentions and behavior in Digital Environments: The case of a Massive Open Online Course (MOOC). *Academy of Management Learning & Education*, 2019.

REDONDO-DUARTE, S.; SÁNCHEZ-MENA, A.; ASECIO, E. N.; VEJA, S. G. Design of a pedagogical model to promote knowledge generation in virtual communities. *International Journal of Learning Technology*, v. 12, ed. 1, p. 3-25, 2017.

REVELL-LOVE, C.; REVELL-LOVE, T. Competencies of women entrepreneurs utilizing information marketing businesses. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, v. 23, ed. 3, pp. 831-853, 2016.

REVISTA EXAME (2019). Com mercado fonográfico brasileiro em constante expansão, rapper desponta no cenário internacional. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/negocios/dino/com-mercado-fonografico-brasileiro-em-constante-expansao-rapper-desponta-no-cenario-internacional/> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

REZAEIZADEH, M.; HOGAN, M.; O'REILLY, O.; MURPHY, E. Core entrepreneurial competencies and their interdependencies: insights from a study of Irish and Iranian entrepreneurs, university students and academics. *International Entrepreneurship and Management Journal*, v. 13, n. 1, p. 35-73, 2016.

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

ROBERTSON, M. (2010). Can't play, won't play. Disponível em: <https://kotaku.com/cant-play-wont-play-5686393> Acessado em: 8 fev. 2020.

ROBLES, L.; ZÁRRAGA-RODRÍGUEZ, M. Key competencies for entrepreneurship. *Procedia Economics and Finance*, v. 23, p. 828-832, 2015.

SALDAÑA, J. *The coding manual for qualitative researchers*. London: Sage, 2013.

SANCHEZ, J. C. University training for entrepreneurial competencies: Its impact on intention of venture creation. *International Entrepreneurship and Management Journal*, v. 7, n. 2, p. 239-254, 2011.

SANDBERG, J. Understanding human competence at work: An interpretative approach. *Academy of Management Journal*, v. 43, n. 1, p. 9-25, 2000.

SCHELL, J. *The art of game design: A book of lenses*. Burlington, MA: Elsevier Inc., 2008.

SEABORN, K.; FELLS, D. I. Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, v. 74, p. 14–31, 2015.

SHADISH, W. R.; COOK, T. D.; CAMPBELL, D. T. *Experimental and Quasi-Experimental Designs: For Generalized Causal Inference*, New York: Houghton Mifflin, 2002.

SHPAKOVA, A.; DÖRFLER, V.; MACBRYDE, J. Changing the game: a case for gamifying knowledge management. *World Journal of Science, Technology and Sustainable Development*, v. 14, n. 2/3, 2017.

SIEGEL, Sidney. (1975) *Estatística não-paramétrica: Para as ciências do comportamento*. 2 ed. São Paulo: McGraw-Hill.

SIEMENS, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. Disponível em http://www.itdl.org/journal/jan_05/article01.htm. Acesso em: 5 maio 2018.

SILVERMAN, D. *Analysis talk and text*. *Handbook of qualitative research*. London: Sage Publications Inc, 2000.

SILVERMAN, D. *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analysing Talk, TExt and Interaction*. SAGE Publications Ltd, 2001.

SILVERMAN, D. Qualitative research: meanings or practices. *Information Systems Journal*, v. 8, n. 1, p. 3-20, 1998.

SIMÕES, J.; REDONDO, R. D.; VILAS, A. F. A social gamification framework for a K-6 learning platform. *Computers in Human Behavior*, v. 29, n. 2, p. 345–353, 2013.

SKINNER, B. F. *Science and human behavior*. Simon and Schuster, 1953.

SKINNER, B. F. The origins of cognitive thought. *American Psychologist*, v. 44, n. 1, p. 13, 1989.

SMITH, B.; MORSE, E. *Entrepreneurial Competencies: Literature Review and Best Practices*, Small Business Policy Branch, Industry Canada, Ottawa, 2005.

SMITH, W. L. Choosing an entrepreneurial development system: the concept and the challenges. *International Journal of Management and Enterprise Development*, v. 2, n. 4, p. 349–359, 2005.

SMITH, W. L.; SCHALLENKAMP, K. A.; EICHHOLZ, D. E. Entrepreneurial skills assessment: An exploratory study. *International Journal of Management and Enterprise Development*, v. 4, n. 2, p. 179–201, 2007.

SU, C. H.; CHENG, C. H. A mobile gamification learning system for improving the learning motivation and achievements. *Journal of Computer Assisted Learning*, v. 31, ed. 3, p. 268-286, 2015.

TOSCHER, B. Entrepreneurial learning in arts entrepreneurship education: a conceptual framework. *Artivate: A Journal of Entrepreneurship in the Arts*, v. 8, n. 1, p. 3-22, 2019.

UNCTAD - United Nations Conference on Trade and Development (2010). Disponível em: http://unctad.org/en/Docs/ditctab20103_en.pdf. Acessado em: 02 de maio de 2020.

UNESCO - UNITED NATIONS EDUCATION, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2013). *Creative Economy Report 2013 Special Edition; Widening Local Development Pathways*, Disponível em: <http://www.unesco.org/culture/pdf/creative-economy-report-2013.pdf> Acesso em: 20 de outubro de 2019.

VILAS BOAS, A. A.; VASCONCELLOS DIAS, T. R. F.; AMTMANN, R. A comparative study of entrepreneurial competencies of small business' owners in the upper peninsula of Michigan, USA and companies winning the top prize in Brazil. *Entrepreneurial Executive*, v. 19, p. 47-66, 2014.

VYGOTSKY, L. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, SP: Ícone/EDUSP, 1988.

WATSON, S.; MOIRA HUGHES, M. M. C. Scottish visitor attractions: managerial competence requirements. *Journal of European Industrial Training*, v. 28, 2004.

WERBACH, K.; HUNTER, D. *For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business*. Philadelphia, PA, USA: Wharton Digital Press, 2012.

WHITE, S. M.; RILEY, A.; FLOM, P. Assessment of Time Management Skills (ATMS): A Practice-Based Outcome Questionnaire. *Occupational Therapy in Mental Health*, v. 29, n. 3, 215–231, 2013. doi:10.1080/0164212x.2013.819481

WONGSO, O.; ROSMANSYAH, Y.; BANDUNG, Y. Gamification framework model, based on social engagement in e-learning 2.0. 2014 2nd International Conference on Technology, Informatics, Management, Engineering & Environment, 2014.

WRATCHER, M.A.; JONES, R.O. A time management workshop for adult learners. *Journal of College Student Personnel*, v. 27, p. 566-7, 1988.

WYSZOMIRSKI, M. J.; CHANG, W. Professional Self-Structuration in the Arts: Sustaining Creative Careers in the 21st Century. *Sustainability*, v. 9, n. 6, p. 1-20, 2017.

YUE CHOW, C.; RIZKI RIANTININGTYAS, R.; BOJER KANSTRUP, M.; PAPAVALASILEIOU, M.; GIE LIEM, D.; OLSEN, A. Can games change children's eating behaviour? A review of gamification and serious games. *Food Quality and Preference*, 2019.

ZABALA, A.; ARNAU, L. Como aprender e ensinar competências. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ZAINUDDIN, Z.; WAH CHU, S. K.; SHUJAHAT, M.; PERERA, C. J. The impact of gamification on learning and instruction: A systematic review of empirical evidence. *Educational Research Review*, 2020.

ZAMAWA, F. C. The Implication of Using NVivo Software in Qualitative Data Analysis: Evidence-Based Reflections. *Malawi Medical Journal*, v. 27, n. 1, p. 13-15, 2015.

ZAMPIER, M. A.; TAKAHASHI, A. R. W. Competências empreendedoras e processos de aprendizagem empreendedora: modelo conceitual de pesquisa. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 9, p. 564-585, 2011.

ZARIFIAN, P. *Objectif compétence*. Paris: Liaisons, 1999.

ZARIFIAN, P. *Objetivo competência: por uma nova lógica*. São Paulo: Atlas, 2001.

ZICHERMAN, G.; CUNNINGHAM, C. *Gamification by Design*, O'Reilly Media, Sebastopol, CA, 2011.

ZIJLSTRA, F.R.H.; ROE, R.A.; LEONORA, A.B.; KREDIET, I. Temporal factors in mental work: effects of interrupted activities. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, v. 72, p. 163-85, 1999.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Ao participar do curso de Gestão do Tempo para Artistas, você estará, automaticamente, sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa acadêmica, a qual tem como objetivo estudar o desenvolvimento de competências empreendedoras de profissionais da indústria criativa.

Os dados de andamento do curso, como atividades realizadas e desempenhos nas atividades, serão analisados por esta pesquisa. No entanto, esses dados não serão, de maneira alguma, divulgados nominalmente, ou seja, seus dados pessoais não serão divulgados publicamente. Todos os dados serão analisados de forma anônima e agregada.

Durante o curso serão disponibilizados vídeo aulas e um conjunto de atividades práticas. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será totalmente preservada.

Você não terá nenhum gasto e nenhum ganho financeiro por participar do curso (e da pesquisa). O benefício será você ter acesso a um curso de gestão do tempo, gratuito e específico para artistas.

Não será emitido certificado do curso. Você é livre para interromper a sua participação a qualquer momento.

Em caso de dúvidas, você poderá contatar a pesquisadora responsável (Tatiane Reis, e-mail gestaodotempoparaartistas@gmail.com).

Entendi os termos e aceito participar.

Participante da pesquisa

APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS

IDENTIFICAÇÃO DO ENTREVISTADO

1. Nome:
2. Em qual cidade você mora?
3. Em qual estado mora
4. Gênero? () Masculino () Feminino
5. Idade:
6. Nível de escolaridade?
 - () Ensino fundamental (9º ano) incompleto
 - () Ensino fundamental (9º ano) completo
 - () Ensino médio (1º a 3º ano ou ensino técnico) incompleto
 - () Ensino médio (1º a 3º ano ou ensino técnico) completo
 - () Ensino superior incompleto. Qual seu curso?
 - () Ensino superior completo. Qual seu curso?
 - () Pós-graduação. Qual seu curso?

ENTENDENDO COMO O MÚSICO APRENDE

1. Quando você precisa aprender algo, onde você procura as informações/conhecimentos?
2. Qual a melhor forma de você aprender algo novo?
3. Qual sua maior dificuldade para aprender alguma coisa?

NECESSIDADES DE APRENDIZAGEM DO MÚSICO

1. Em se percebendo enquanto um empreendedor da música, quais as suas maiores dificuldades em relação à administração do seu negócio? Poderia dar exemplos dos desafios que enfrenta no dia a dia?
2. O que você gostaria de aprender para poder empreender na música?

APÊNDICE C - PRÉ-TESTE DE AUTOAVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DO TEMPO

SEUS DADOS CADASTRAIS

Nome e sobrenome:

Qual seu e-mail? (use sempre o mesmo desde a inscrição no curso):

Telefone (DDD) número:

Qual seu gênero: () Masculino () Feminino () Prefiro não informar

Qual sua idade, em anos?

Em qual estado você mora?

Qual seu nível de escolaridade?

- () Ensino fundamental (9º ano) incompleto
- () Ensino fundamental (9º ano) completo
- () Ensino médio (1º a 3º ano ou ensino técnico) incompleto
- () Ensino médio (1º a 3º ano ou ensino técnico) completo
- () Ensino superior incompleto.
- () Ensino superior completo.
- () Pós-graduação.

Caso tenha feito ou esteja fazendo algum curso superior ou de pós-graduação, informe qual o curso.

SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL NA MÚSICA

Qual seu tempo de carreira na música, em anos?

Qual você considera sua principal atividade na música?

- () Cantor () Instrumentista () Compositor () Outro

Se você respondeu "outra" na pergunta anterior, especifique qual sua principal atividade na música.

Antes do início do período de confinamento e cancelamento das atividades culturais em função do Corona Vírus, quantos shows, em média, você fazia por mês?

- () Nenhum show por mês () 1 a 5 shows por mês () 5 a 10 shows por mês () 10 a 15 shows por mês () 15 a 20 shows por mês () Mais de 20 shows por mês

Você vive apenas da música?

- () Sim () Não

Se você NÃO vive apenas da música, qual sua outra atividade?

Qual o percentual do seu rendimento mensal vem de atividades que NÃO são ligadas a música?

() 5% a 10% () 10% a 15% () 15% a 20% () 20% a 30% () 30% a 40%
 () 40% a 50% () 50% a 60% () 60% a 70% () 70% a 80% () 80% a 90% () 90% a 100%

EXPERIÊNCIA PRÉVIA EM CURSOS DE GESTÃO DO TEMPO

Você já participou de algum curso, treinamento ou capacitação de gestão do tempo?

() Sim () Não () Não tenho certeza/não lembro

SE SIM:

Quanto tempo (em horas) durou o curso, treinamento ou capacitação que você participou?

AUTOAVALIAÇÃO DA SUA GESTÃO DO TEMPO

Nas questões abaixo, marque a resposta que indica com que frequência a afirmativa se aplica a você. Responda: 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Quase sempre; 4- Sempre.

Autoconsciência do uso do tempo				
1. Sinto que administro bem meu tempo.	1	2	3	4
2. Estou sempre correndo enquanto estou realizando meu trabalho.	1	2	3	4
3. Acho que estou sobrecarregado(a) com minha rotina diária.	1	2	3	4
4. Acho que, apesar de querer ser pontual, geralmente estou atrasado(a).	1	2	3	4
5. Mesmo que eu não goste de fazer alguma tarefa, ainda assim eu a concluo pontualmente.	1	2	3	4
6. Adio até o último minuto as atividades que não gosto de fazer.	1	2	3	4
7. Sei calcular corretamente o tempo necessário para concluir minhas tarefas.	1	2	3	4
8. Eu aprendo com meus erros.	1	2	3	4
9. Sinto-me confiante de que posso completar minha rotina diária.	1	2	3	4
10. Fico sem tempo antes de terminar as coisas importantes.	1	2	3	4
11. Sinto que não administro bem meu tempo.	1	2	3	4
Planejamento e organização do uso do tempo				
12. Eu uso um calendário para marcar meus compromissos.	1	2	3	4
13. Eu carrego uma agenda (de papel ou digital).	1	2	3	4
14. Paro e planejo os meus próximos passos.	1	2	3	4
15. Eu planejo minhas atividades diárias.	1	2	3	4
16. Faço o meu trabalho mais difícil na hora do dia em que tenho mais energia.	1	2	3	4
17. Eu sou organizado nas minhas tarefas.	1	2	3	4
18. Limpo meu espaço de trabalho antes de iniciar uma tarefa.	1	2	3	4

19. Faço listas de tarefas.	1	2	3	4
20. Somente realizo minhas tarefas quando me sinto disposto.	1	2	3	4
21. Eu me proporciono uma boa noite de sono.	1	2	3	4
22. Coloco minhas coisas de volta no lugar ou de onde eu as peguei.				
Monitoramento do uso do tempo				
23. Confiro o calendário ou a agenda durante o dia para acompanhar meu cronograma diário.	1	2	3	4
24. Uso relógio ou carrego um celular para monitorar o tempo.	1	2	3	4
25. Concluo as tarefas que estão no meu cronograma ou agenda de compromissos para minha satisfação.	1	2	3	4
26. Eu me recompenso por fazer um bom trabalho.	1	2	3	4
27. Sinto-me competente na administração do meu tempo quando anoto/escrevo meus compromissos.	1	2	3	4
28. Meu humor afeta minha capacidade de gerenciar meu tempo.	1	2	3	4
29. Esforço-me mais para seguir minha agenda quando vejo outras pessoas seguindo suas agendas.	1	2	3	4

APÊNDICE D - PÓS-TESTE DE AUTOAVALIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS EM GESTÃO DO TEMPO E FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO

AUTOAVALIAÇÃO DA SUA GESTÃO DO TEMPO

Nas questões abaixo, marque a resposta que indica com que frequência a afirmativa se aplica a você. Responda: 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Quase sempre; 4- Sempre.

Autoconsciência do uso do tempo				
1. Sinto que administro bem meu tempo.	1	2	3	4
2. Estou sempre correndo enquanto estou realizando meu trabalho.	1	2	3	4
3. Acho que estou sobrecarregado(a) com minha rotina diária.	1	2	3	4
4. Acho que, apesar de querer ser pontual, geralmente estou atrasado(a).	1	2	3	4
5. Mesmo que eu não goste de fazer alguma tarefa, ainda assim eu a concluo pontualmente.	1	2	3	4
6. Adio até o último minuto as atividades que não gosto de fazer.	1	2	3	4
7. Sei calcular corretamente o tempo necessário para concluir minhas tarefas.	1	2	3	4
8. Eu aprendo com meus erros.	1	2	3	4
9. Sinto-me confiante de que posso completar minha rotina diária.	1	2	3	4
10. Fico sem tempo antes de terminar as coisas importantes.	1	2	3	4
11. Sinto que não administro bem meu tempo.	1	2	3	4
Planejamento e organização do uso do tempo				
12. Eu uso um calendário para marcar meus compromissos.	1	2	3	4
13. Eu carrego uma agenda (de papel ou digital).	1	2	3	4
14. Paro e planejo os meus próximos passos.	1	2	3	4
15. Eu planejo minhas atividades diárias.	1	2	3	4
16. Faço o meu trabalho mais difícil na hora do dia em que tenho mais energia.	1	2	3	4
17. Eu sou organizado nas minhas tarefas.	1	2	3	4
18. Limpo meu espaço de trabalho antes de iniciar uma tarefa.	1	2	3	4
19. Faço listas de tarefas.	1	2	3	4
20. Somente realizo minhas tarefas quando me sinto disposto.	1	2	3	4
21. Eu me proporciono uma boa noite de sono.	1	2	3	4
22. Coloco minhas coisas de volta no lugar ou de onde eu as peguei.				
Monitoramento do uso do tempo				
23. Confiro o calendário ou a agenda durante o dia para acompanhar meu cronograma diário.	1	2	3	4
24. Uso relógio ou carrego um celular para monitorar o tempo.	1	2	3	4
25. Concluo as tarefas que estão no meu cronograma ou agenda de compromissos para minha satisfação.	1	2	3	4
26. Eu me recompenso por fazer um bom trabalho.	1	2	3	4
27. Sinto-me competente na administração do meu tempo quando anoto/escrevo meus compromissos.	1	2	3	4

28. Meu humor afeta minha capacidade de gerenciar meu tempo.	1	2	3	4
29. Esforço-me mais para seguir minha agenda quando vejo outras pessoas seguindo suas agendas.	1	2	3	4

AUTOAVALIAÇÃO DO SEU ENGAJAMENTO NA CAPACITAÇÃO

Nas questões abaixo, marque a resposta que melhor caracterize suas ações. Responda: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo plenamente.

Fator: Habilidade					
1- Estudei regularmente durante o curso.	1	2	3	4	5
2- Me esforcei durante o curso.	1	2	3	4	5
3- Realizei todas as atividades do curso.	1	2	3	4	5
4- Mantive o acompanhamento dos conteúdos do curso em dia.	1	2	3	4	5
5- Revisei os conteúdos entre as aulas para garantir que eu estava entendendo-o.	1	2	3	4	5
6- Fui organizado durante o curso.	1	2	3	4	5
7- Assisti atentamente aos vídeos de conteúdo.	1	2	3	4	5
8- Atendi às atividades diárias propostas pelo curso.	1	2	3	4	5
Fator: Emocional					
9- Encontrei maneiras de tornar o material do curso relevante para minha vida.	1	2	3	4	5
10- Apliquei o material do curso na minha vida.	1	2	3	4	5
11- Encontrei maneiras de tornar o curso interessante para mim.	1	2	3	4	5
12- Pensava sobre o curso durante minhas práticas diárias.	1	2	3	4	5
13- Realmente desejei aprender com o curso.					
Fator: Participação/interação					
14- Eu me diverti durante o curso.	1	2	3	4	5
15- Eu participei ativamente de todas as atividades propostas pelo curso.	1	2	3	4	5
Fator: Engajamento no desempenho					
16- Obtive um bom desempenho no curso.	1	2	3	4	5
17- Tive confiança de que poderia aprender e me sair bem no curso.	1	2	3	4	5

3- Após a realização do curso em gestão do tempo, o que você considera que aprendeu?

4- Daquilo que você aprendeu, o que conseguiu colocar em prática?

5- Após a realização do curso, você acredita que melhorou sua gestão do tempo? Se sim, ou se não, por favor nos explique por quê.

6- O que você mais gostou no curso? Por quê?

7- O que você menos gostou no curso? Por quê?

8- O que mais te motivou a realizar o curso até o final?

9- O que você sugere para melhorarmos este curso?

10- Você recomendaria esse curso para um amigo músico?

APÊNDICE E – FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA EM GESTÃO DO TEMPO³

Autoconsciência do uso do tempo
1. Sinto que administro bem meu tempo.
2. Estou sempre correndo enquanto estou realizando meu trabalho***
3. Acho que estou sobrecarregado(a) com minha rotina diária***
4. Acho que, apesar de querer ser pontual, geralmente estou atrasado(a)***
5. Mesmo que eu não goste de fazer alguma tarefa, ainda assim eu a concluo pontualmente.
6. Adio até o último minuto as atividades que não gosto de fazer***
7. Sei calcular corretamente o tempo necessário para concluir minhas tarefas.
8. Eu aprendo com meus erros.
9. Sinto-me confiante de que posso completar minha rotina diária.
10. Fico sem tempo antes de terminar as coisas importantes***
11. Sinto que não administro bem meu tempo***
Planejamento e organização do uso do tempo
12. Eu uso um calendário para marcar meus compromissos.
13. Eu carrego uma agenda (de papel ou digital).
14. paro e planejo os meus próximos passos.
15. Eu planejo minhas atividades diárias.
16. Faço o meu trabalho mais difícil na hora do dia em que tenho mais energia.
17. Eu sou organizado nas minhas tarefas.
18. Limpo meu espaço de trabalho antes de iniciar uma tarefa.
19. Faço listas de tarefas.
20. Somente realizo minhas tarefas quando me sinto disposto.
21. Eu me proporciono uma boa noite de sono.
22. Coloco minhas coisas de volta no lugar ou de onde eu as peguei.
Eu carrego uma caneta ou lápis diariamente
Monitoramento do uso do tempo
23. Confiro o calendário ou a agenda durante o dia para acompanhar meu cronograma diário.
24. Uso relógio ou carrego um celular para monitorar o tempo.
25. Concluo as tarefas que estão no meu cronograma ou agenda de compromissos para minha satisfação.
26. Eu me recompenso por fazer um bom trabalho.
27. Sinto-me competente na administração do meu tempo quando anoto/escrevo meus compromissos***
28. Meu humor afeta minha capacidade de gerenciar meu tempo.
29. Esforço-me mais para seguir minha agenda quando vejo outras pessoas seguindo suas agendas.

Nota 1 – Os itens da escala de White, Riley e Flom (2013), foram organizados em três categorias e distribuídos da seguintes forma: i) categoria “Autoconsciência do uso do tempo”: itens 1, 7, 9, 10, 11, 18, 19, 20, 24, 26 e 30 da escala; ii) Categoria “Planejamento e organização do uso do tempo”: itens 2, 4, 5, 6, 8, 12, 13, 15, 16, 21, 27 e 29 da escala; e iii) categoria “Monitoramento do uso do tempo”: itens 3, 14, 17, 22, 23, 25, 28.

Nota 2 - Escala de respostas: 1- Nunca; 2- Às vezes; 3- Quase sempre; 4- Sempre.

Nota 3 – (***) Questões com pontuação inversa

Nota 3 – A questão destacada na cor azul refere-se a um item excluído do instrumento utilizado com os participantes da capacitação.

³ Baseado em White, Riley e Flom (2013).

APÊNDICE F - FORMULÁRIO DE AUTOAVALIAÇÃO DO ENGAJAMENTO DO PARTICIPANTE⁴

Fator: Habilidade
1- Estudei regularmente durante o curso.
2- Me esforcei durante o curso.
3- Realizei todas as atividades do curso.
4- Mantive o acompanhamento dos conteúdos do curso em dia.
5- Revisei os conteúdos entre as aulas para garantir que eu estava entendendo-o.
6- Fui organizado durante o curso.
7- Assisti atentamente aos vídeos de conteúdo.
8- Atendi às atividades diárias propostas pelo curso.
Obtive boas notas durante a aula
Fator: Emocional
9- Encontrei maneiras de tornar o material do curso relevante para minha vida.
10- Apliquei o material do curso na minha vida.
11- Encontrei maneiras de tornar o curso interessante para mim.
12- Pensava sobre o curso durante minhas práticas diárias.
13- Realmente desejei aprender com o curso.
Fator: Participação/interação
14- Eu me diverti durante o curso.
15- Eu participei ativamente de todas as atividades propostas pelo curso.
Participo ativamente das aulas
Faço perguntas quando não entendo o instrutor
Participo ativamente nos pequenos grupos de discussões
Vou ao escritório do professor para revisar tarefas ou fazer perguntas
Fator: Engajamento no desempenho
16- Obtive um bom desempenho no curso.
17- Tive confiança de que poderia aprender e me sair bem no curso.
Obtenho boas notas
Saio-me bem nos testes

Nota 1 - Escala de respostas: 1- Discordo totalmente; 2- Discordo; 3- Não concordo nem discordo; 4- Concordo; 5- Concordo plenamente.

Nota 2 - As questões destacadas na cor azul referem-se à itens excluídos do instrumento utilizado com os participantes da capacitação.

⁴ Baseado em Handelsman et al. (2005).

APÊNDICE G - PLANILHA DIAGNÓSTICA DO USO DO TEMPO

Quais os 3 hábitos que me fazem perder mais tempo durante o meu dia? *	Quanto tempo desperdiço, por dia, com esse hábito? **
1.	
2.	
3.	

* Exemplo: jogar vídeo game.

** Exemplo: 1 hora/dia.

Em qual período do dia me sinto mais produtivo? *

* Exemplo: no período da manhã, das 7h às 12h.

APÊNDICE H - TESTE DIAGNÓSTICO DO USO DO TEMPO⁵

Para cada declaração abaixo, circule o número que indica com que frequência a declaração se aplica a você. Responda: 1– nunca; 2- raramente; 3- às vezes; 4– quase sempre; e 5- sempre.

Perguntas para a composição da tríade do tempo					
1- Costumo ir a eventos, festas ou cursos, mesmo sem ter muita vontade, para agradar ao chefe, aos amigos ou à família.	1	2	3	4	5
2- Não consigo realizar tudo o que me propus a fazer no dia e preciso cumprir hora extra ou levar trabalho para casa.	1	2	3	4	5
3- Quando recebo um e-mail, costumo dar uma olhada para checar o conteúdo.	1	2	3	4	5
4- Costumo visitar com regularidade pessoas relevantes em minha vida – amigos, parentes, filhos.	1	2	3	4	5
5- É comum aparecerem problemas inesperados no meu dia a dia.	1	2	3	4	5
6- Assumo compromissos com outras pessoas ou aceito novas posições na empresa, mesmo que não goste muito da nova atividade, se for para aumentar meus rendimentos ou obter uma promoção.	1	2	3	4	5
7- Tenho um tempo definido para dedicar a mim mesmo e nele posso fazer o que quiser.	1	2	3	4	5
8- Costumo deixar para fazer relatórios, imposto de renda, compras de Natal, estudar para provas e outras tarefas perto do prazo de entregar.	1	2	3	4	5
9- Nos dias de descanso, costumo passar boa parte do tempo assistindo à televisão, jogando ou acessando a internet.	1	2	3	4	5
10- Faço um planejamento por escrito de tudo o que preciso fazer durante a semana.	1	2	3	4	5
11- Posso afirmar que estou conseguindo realizar tudo o que gostaria em minha vida e que o tempo está passando na velocidade correta.	1	2	3	4	5
12- Costumo participar de reuniões sem saber direito o conteúdo, o porquê da minha presença ali ou a que resultado aquele encontro pode levar.	1	2	3	4	5
13- Consigo melhores resultados e me sinto mais produtivo quando estou sob pressão ou quando o prazo é curto	1	2	3	4	5
14- Quando quero alguma coisa, defino esse objetivo por escrito, estabeleço prazos em minha agenda, monitoro os resultados obtidos e os comparo com os esperados					
15- Leio muitos e-mails desnecessários, com piadas, correntes, propagandas, apresentações, produtos, etc.	1	2	3	4	5
16- Estive atrasado com minhas tarefas ou reuniões nas últimas semanas	1	2	3	4	5
17- Faço exercícios com regularidade, alimento-me de forma adequada e desfruto horas suficientes de lazer.	1	2	3	4	5
18- É comum reduzir meu horário de almoço ou até mesmo comer enquanto trabalho para concluir um projeto ou uma tarefa.	1	2	3	4	5

⁵ Fonte: Barbosa (2011).

Agora some os resultados, conforme o número da pergunta:

Conjunto A		Conjunto B		Conjunto C	
Nº da pergunta	Valor	Nº da pergunta	Valor	Nº da pergunta	Valor
1		4		2	
3		7		5	
6		10		8	
9		11		13	
12		14		16	
15		17		18	

Some os valores totais dos três conjuntos. Repare que o valor máximo obtido não pode ultrapassar 90 e o valor mínimo não pode ser inferior a 18.

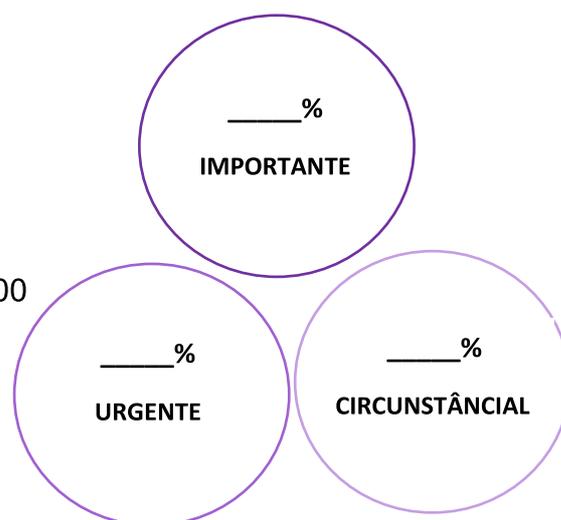
Total A: _____ + Total B: _____ + Total C: _____ = Total Geral: _____

Muito bem! Agora que você chegou ao total geral, vamos ao último passo, que é descobrir a porcentagem do seu tempo em cada esfera da tríade. Para descobrir isso, siga as instruções a seguir, faça as contas com a calculadora e escreva a porcentagem de cada esfera no campo correspondente da tríade:

Esfera da importância: $\frac{\text{Total B}}{\text{Total geral}} \times 100$

Esfera da urgência: $\frac{\text{Total B}}{\text{Total geral}} \times 100$

Esfera das circunstâncias: $\frac{\text{Total B}}{\text{Total geral}} \times 100$



APÊNDICE I - LISTA DE ATIVIDADES REALIZADAS DURANTE A SEMANA

Minhas atividades profissionais*	Tempo necessário para eu realizar estas atividades**

* Exemplos: impulsionar conteúdos no Instagram.

** Exemplo: 2 horas.

Minhas atividades familiares*	Tempo necessário para eu realizar estas atividades**

* Exemplo: fazer mercado.

** Exemplo: 2 horas.

Minhas atividades pessoais*	Tempo necessário para eu realizar estas atividades**

* Exemplo: meditar.

** Exemplo: 1 hora e 30 minutos.

APÊNDICE K - AGENDA SEMANAL DE ATIVIDADES

	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta	Sábado	Domingo
01:00							
02:00							
03:00							
04:00							
05:00							
06:00							
07:00							
08:00							
09:00							
10:00							
11:00							
12:00							
13:00							
14:00							
15:00							
16:00							
17:00							
18:00							
19:00							
20:00							
21:00							
22:00							
23:00							
24:00							

**APÊNDICE L - CRONOGRAMA DE MONITORAMENTO E CONTROLE DAS
ATIVIDADES SEMANAIS**

Controle das minhas atividades da semana				
Atividades de segunda-feira	Fiz	Não fiz	Atrasei	Transferi
Atividades de terça-feira	Fiz	Não fiz	Atrasei	Transferi
Atividades de quarta-feira	Fiz	Não fiz	Atrasei	Transferi
Atividades de quinta-feira	Fiz	Não fiz	Atrasei	Transferi
Atividades de sexta-feira	Fiz	Não fiz	Atrasei	Transferi
Atividades de sábado	Fiz	Não fiz	Atrasei	Transferi
Atividades de domingo	Fiz	Não fiz	Atrasei	Transferi

APÊNDICE M - DIÁRIO DE BORDO

MEU DIÁRIO DE BORDO DA SEMANA
Minha segunda-feira
O que deu certo? O que deu errado? O que poderia ser melhor? Como poderia ser melhor?
Minha terça-feira
O que deu certo? O que deu errado? O que poderia ser melhor? Como poderia ser melhor?
Minha quarta-feira
O que deu certo? O que deu errado? O que poderia ser melhor? Como poderia ser melhor?
Minha quinta-feira
O que deu certo? O que deu errado? O que poderia ser melhor? Como poderia ser melhor?
Minha sexta-feira
O que deu certo? O que deu errado? O que poderia ser melhor? Como poderia ser melhor?
Meu sábado
O que deu certo? O que deu errado? O que poderia ser melhor? Como poderia ser melhor?
Meu domingo
O que deu certo? O que deu errado? O que poderia ser melhor? Como poderia ser melhor?

APÊNDICE N - NARRATIVA UTILIZADA DA VERSÃO GAMIFICADA DA CAPACITAÇÃO EM GESTÃO DO TEMPO

Em um passado não muito distante o dia tinha 24 horas. Entretanto, os moradores de *Kezés*⁶ abandonaram seu cuidado com o tempo, e sem perceberem, o dia passou a ter apenas 10 horas. Agora, as pessoas não conseguem mais realizar tudo que desejam fazer, não têm tempo para vencer os desafios de suas carreiras e realizar os seus sonhos. Além disso, desperdiçam suas preciosas horas procrastinando e deixando tudo para a última hora. Essa sensação de não terem tempo suficiente fez com que os moradores de *Kezés* se sentissem cada dia mais ansiosos.

Nesta terra mora o casal de gêmeos *Lunárium*⁷ e *Solárium*⁸. *Lunárium* é uma jovem curiosa, cheia de disposição e que adora desafios. Porém, tem dificuldade de organização e é pouco persistente. *Solárium* é um jovem imaginativo, sonhador e cheio de criatividade. Contudo, tem dificuldade de se concentrar e é um pouco impaciente.

Certa noite, eles encontraram o diário secreto de *Sir Ampuletus*, seu avô materno. Nele descobriram que *Sir Ampuletus* era um Mago do Tempo e que fazia parte da Sociedade dos Magos do Tempo. Os membros dessa Sociedade eram capazes de acessar a *Terra Zamã*⁹, onde um dia tem 24 horas.

No diário, *Sir Ampuletus* revela que eles também poderiam se tornar um Mago do Tempo e fazer parte da Sociedade dos Magos do Tempo podendo, assim, acessar a *Terra Zamã* mas, para isso, precisariam encarar um desafio:

“Queridos Lunárium e Solárium. Vocês podem não saber, mas vocês têm o poder de se tornarem magos do seu próprio tempo. Ao se tornarem Magos do Tempo, vocês farão parte da milenar Sociedade dos Magos do Tempo e poderão acessar a Terra Zamã, mas para isso, vocês precisarão cumprir com sucesso a jornada dos Magos do Tempo.

Essa jornada estará dividida em 5 fases e nelas vocês encontrarão diversas missões que, ao serem completadas com sucesso, darão a vocês incríveis poderes sobre o

⁶ Kezés: significa atraso em Húngaro.

⁷ Lunárium: referente à noite.

⁸ Solárium: referente ao dia.

⁹ Zamã: significa tempo em Turco.

tempo. Ao vencerem a fase 1, vocês se tornarão Aprendizes do Tempo; ao vencerem as fases 2 e 3, se tornarão Artistas do Tempo; ao completarem a fase 4, vocês se tornarão Maestros do Tempo; e por fim, ao vencerem a fase 5, vocês se tornarão Magos do Tempo!

E somente assim, enfrentando as missões e desafios, vocês poderão integrar a Sociedade dos Magos do Tempo! Como membros da Sociedade vocês terão permissão de acessar a Terra Zamã onde os dias têm 24 horas. Façam seu melhor e nunca desistam, pois será uma jornada de novas descobertas, missões desafiadoras e preciosas recompensas. E não esqueçam, gratas surpresas acompanham aqueles que não desistem de seus sonhos!

Que os poderem mágicos da Terra Zamã estejam com vocês. Com carinho, Sir Ampuletus”.

Naquela mesma noite, os irmãos decidiram partir para a jornada que iria mudar suas vidas.