

GAMIFICAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR COMO ESTRATÉGIA PARA O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CURSO DE PSICOLOGIA

GAMIFICATION IN HIGHER EDUCATION AS A STRATEGY TO DEVELOP COMPETENCIES: EXPERIENCE REPORT AT PSYCHOLOGY GRADUATION COURSE

Aline Beckmann de Castro Menezes¹

RESUMO

Educação, a partir do conceito de competência, abrange conhecimentos, habilidades e atitudes. Para o desenvolvimento de competências, pode-se utilizar a *gamificação* do ensino. Para tal, as práticas pedagógicas devem conciliar objetivos e regras claros, com prazer e engajamento. Poucos estudos foram desenvolvidos no Brasil sobre a *gamificação* do ensino, especialmente no ensino superior. É relatada aqui a experiência de aplicação da atividade “Trilhas de intervenção” no curso de graduação de Psicologia. A atividade envolveu interação em equipe, análise de situações, tomada de decisão, interpretação de papéis e proposição de soluções. Foi conduzida por três coordenadores em um dia, com duração de três horas. Participaram 27 alunos matriculados na disciplina em questão. Não havia consequência externa prevista para a participação. Pode-se perceber intenso engajamento; entretenimento; e

¹ Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, Brasil.

aprimoramento de habilidades. Avalia-se a experiência como eficaz, podendo ser útil para o desenvolvimento de novas metodologias ativas pautadas na proposta de *gamificação* do ensino.

Palavras-chave: *Gamificação do ensino. Metodologias ativas. Competências.*

INTRODUÇÃO

O uso de jogos educativos e a *gamificação* da educação são temas cada vez mais discutidos no âmbito educacional, contudo ainda pouco implementados, especialmente no ensino superior.

Considerando a proposição da legislação educacional atual (BRASIL, 1996) de pautar o ensino no desenvolvimento de competências, o professor se depara com o desafio de criar estratégias pedagógicas que possibilitem que o aprendiz ultrapasse o conhecimento, contemplando também habilidades e atitudes coerentes com o perfil profissional a ser desenvolvido.

É possível a utilização de jogos nesse contexto, de modo que, com o planejamento adequado, eles podem contribuir com o preenchimento dessa lacuna, por possibilitar que o “aprender a conhecer” seja complementado por “aprender a fazer”, “aprender a ser” e “aprender a conviver”, tal qual proposto pela UNESCO (1996). Para tal, deve-se considerar a importância

do lúdico na aprendizagem também de adultos, o que favorece o engajamento e a compreensão dos conceitos trabalhados.

O presente relato de experiência tem por objetivo apresentar uma atividade de ensino aqui denominada como “Trilhas de intervenção”, que foi implementada com sucesso em uma disciplina de Psicologia Escolar e Educacional do curso de graduação em Psicologia de uma universidade federal brasileira. Espera-se que este relato contribua com os demais docentes para o desenvolvimento de novas atividades e/ou para a adaptação da atividade aqui descrita à realidade das disciplinas que ministram.

REFERENCIAL TEÓRICO

De acordo com a UNESCO (1996), os quatro pilares da educação são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Esses pilares são coerentes com a proposição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que determina que o ensino seja centrado no desenvolvimento de competências. Dessa forma, percebe-se uma tendência crescente de se discutir a educação a partir de uma perspectiva mais abrangente, e não apenas com foco no conteúdo a ser transmitido. O conceito de competências tem sido utilizado cada vez mais na reflexão acerca de processos de aprendizagem.

Brandão *et al.* (2008, p. 877) definem “competências humanas ou profissionais como combinações sinérgicas de conhecimentos, habilidades e atitudes, expressas pelo desempenho profissional dentro de determinado contexto organizacional, que agregam valor a pessoas e organizações”.

Essas competências não se referem a condições inatas, de modo que podem ser desenvolvidas a partir da relação entre o “saber” e o “saber-fazer” estabelecida em práticas de ensino especificamente desenvolvidas para esse fim (CRUZ; SCHULTZ, 2009).

Essa discussão é ainda mais relevante no cenário do ensino superior. Cunha e Carrilho (2005, p. 215-216) destacam que “é necessário que a universidade reveja seus métodos, suas práticas, objetivos, currículo e até metodologias de aprendizagem”. Para os autores, essa necessidade decorre de um momento em que se espera do graduando que ele possa desenvolver-se de forma integral, desempenhando com excelência o papel social que possui. É em consonância com essa realidade que, nesse processo, o desafio que se impõe ao corpo docente é o de desenvolver práticas didático-pedagógicas que possam contribuir efetivamente com o desenvolvimento de competências.

Pode-se refletir, assim, que a noção de competência pode interferir diretamente na formação profissional, por torná-la voltada às necessidades sociais e aos problemas reais, indo além de rotinas de trabalho e de técnicas mercadologicamente difundidas (MATTANA, 2004). Essa autora sugere o ensino planejado a partir das competências que se propõem a desenvolver. Para tal, sugere-se que o professor analise a proposta da disciplina pela qual é responsável, indo além dos conhecimentos que pretende que sejam compreendidos pelos alunos. Esse “olhar além” refere-se à visão de qual a contribuição que cada unidade de ensino (podendo ser uma disciplina, um módulo ou mesmo uma unidade temática dentro

de uma disciplina) teria para a formação de um profissional competente.

Dessa forma, “ser competente” em algo refere-se a saber os fundamentos teóricos e epistemológicos de um campo de atuação, saber exercer a atividade derivada desse campo e atuar de forma coerente com aquilo que se espera do profissional da área.

As estratégias tradicionais de ensino são, usualmente, mais focadas na transmissão de conhecimento. Podem ser válidas para o alcance de alguns dos objetivos definidos, mas, para que sejam desenvolvidas competências, o papel do aluno precisa ser mais ativo.

Pode-se considerar, como metodologia ativa, toda e qualquer estratégia de aprendizagem que coloque o aluno como protagonista e corresponsável pelo processo (BARBOSA; MOURA, 2013). Isso representa dizer que o processo de aprendizagem deixa de ser responsabilidade exclusiva do professor e decorrente apenas da postura deste como transmissor de conhecimentos. O docente passa, assim, a assumir um papel de liderança na sala de aula, mediando práticas que reconheçam conhecimentos prévios do alunado e favoreçam a reflexão e a construção de competências a partir da ação dos estudantes em situações planejadas. É, assim, uma mudança do foco sobre o que é ensinado para o foco sobre o que é efetivamente aprendido.

Planejar uma disciplina com metodologias ativas é ainda um desafio ao professor. Contudo, é importante destacar que a criatividade docente deve ser exercida cotidianamente,

elaborando novas propostas ou adaptando as propostas apresentadas à realidade vivenciada por cada professor em sala de aula.

Nessa direção, encontra-se em ascensão a proposta de *gamificação* do ensino. De acordo com Fardo (2013, p. 1), *gamificação* seria a “utilização de elementos dos *games* (mecânicas, estratégias, pensamentos) fora do contexto dos *games*, com a finalidade de motivar os indivíduos à ação, auxiliar na solução de problemas e promover aprendizagens”. Apesar do que o termo possa induzir, a *gamificação* do ensino prescinde de tecnologias digitais, sendo uma estratégia em si mesma que potencializa o aprendizado. Ainda assim, a *gamificação* do ensino ainda possui poucos relatos na literatura. Para Fardo (2013), essa escassez pode ser decorrente da pouca familiaridade docente com o sistema de funcionamento de jogos. Em levantamento nacional recente, realizado por Panosso, Souza e Haydu (2015), foram encontrados apenas seis relatos – nenhum no ensino superior.

Contudo, o estudo de Sheldon (2012, *apud* FARDO, 2013) descreve uma experiência de *gamificação* de uma disciplina no ensino superior nos Estados Unidos. Segundo o autor, a experiência permitiu uma nova forma de construção do conhecimento por parte dos alunos, resultando em maiores níveis de interesse, participação, interação e motivação discente.

Barata *et al.* (2013), por sua vez, relatam um estudo longitudinal de *gamificação* de uma disciplina do ensino superior em Lisboa. Nessa experiência, os autores registraram aumento na participação, na proatividade, no envolvimento com o

material didático e nos resultados da aprendizagem. Apesar de avaliarem as atividades *gamificadas* como trabalhosas, os alunos relataram sentirem-se mais motivados e interessados em se engajarem.

Um dos motivos para esses impactos positivos, segundo Barata *et al.* (2013), é que, nesse tipo de ambiente de ensino, o aluno tem acesso a informações de forma contextualizada e de forma gradual, de acordo com as necessidades reais dos discentes. Essa característica favorece, ainda, o desenvolvimento de habilidades específicas, as quais podem ser generalizadas para outras situações, inclusive em contextos extraescolares (PANOSSO; SOUZA; HAYDU, 2015). Além disso, esses autores destacam que o uso de situações *gamificadas* permite a discussão entre os participantes durante a atividade, de forma lúdica e prazerosa. Pode-se perceber, assim, que a *gamificação* do ensino inclui o componente lúdico, mas é mais que o brincar, pois envolve um criterioso planejamento docente, direcionado aos objetivos da aprendizagem (FARDO, 2013).

Essa discussão entre os participantes ocorre, inclusive, utilizando-se dispositivos móveis, que permitem que os discentes estejam continuamente conectados e que os processos de aprendizagem deles possam ser coletivos, independentemente de espaço físico comum (MORETTI; MALIZIA, 2015). Essas formas de interlocução são tradicionalmente vistas como dificultadoras do processo pedagógico, ao invés de serem percebidas como novos meios de interação e produção de conhecimento. As autoras destacam, ainda, que a *gamificação* deve ser vista “como uma possibilidade de inovação no âmbito dos processos de ensino

e de aprendizagem” (MORETTI; MALIZIA, 2015, p. 145), a partir da qual os alunos sentem-se mais participativos, motivados e envolvidos no contexto acadêmico.

Tendo em vista esse cenário brevemente apresentado aqui, acredita-se que a *gamificação* pode ser uma estratégia válida para o eficaz desenvolvimento de competências no ensino superior. Desse modo, será relatada uma experiência denominada “Trilhas de intervenção”, desenvolvida na disciplina de Psicologia Escolar e Educacional do curso de graduação em Psicologia de uma universidade federal brasileira, com o objetivo de trabalhar competências profissionais relacionadas à atuação do psicólogo na escola.

METODOLOGIA

O presente trabalho caracteriza-se como um relato de experiência, de corte focal e análise qualitativa dos dados.

A experiência foi desenvolvida na disciplina Psicologia Escolar e Educacional do curso de graduação em Psicologia de uma universidade federal brasileira. A disciplina caracteriza-se como o primeiro contato dos graduandos com a temática, sendo eminentemente teórica. Historicamente, os alunos queixavam-se da dificuldade em perceber a aplicabilidade dos conceitos trabalhados em sala. Por ser uma disciplina introdutória, torna-se inviável o contato direto com o contexto escolar. Dessa forma, a “Trilha de intervenção” foi elaborada como um jogo educativo, de caráter cooperativo, com o objetivo de propiciar contato indireto com o contexto de atuação profissional e proporcionar a construção de contextos

que favorecessem a emissão de comportamentos específicos, como sugerido por Skinner (1972).

O objetivo didático do jogo era o desenvolvimento de habilidades de análise de situação; de interação pró-social e empática; de articulação de diferentes informações em diagnóstico; e de planejamento de estratégia de intervenção. O formato criado implicava a interpretação de papéis na forma de simulação e a necessidade de cooperação intraequipe, visando aliar as regras da atividade com o componente do entretenimento, como previsto por Panosso, Souza e Haydu (2015).

Participaram da experiência 27 alunos regularmente matriculados na disciplina. Como coordenadores da atividade, participaram um docente e dois mestrandos da instituição, em situação de prática de ensino.

A “Trilha de intervenção” foi aplicada em um único dia, com duração de três horas, em uma sala de aula da própria universidade.

Para o desenvolvimento da atividade, a turma foi dividida em cinco equipes (sendo três com cinco alunos e duas, com seis alunos). A todas as equipes, a atividade foi apresentada simultaneamente, sendo explicitadas as regras:

1—um caso será lido perante todas as equipes simultaneamente, descrevendo uma situação-problema hipotética levada a um psicólogo escolar;

2 – a equipe deverá atuar de forma cooperativa, discutindo a situação-problema e desenvolvendo coletivamente estratégias de solução que seriam implementadas pelo psicólogo;

3 – ao decidir a ação a ser tomada pelo psicólogo escolar da situação-problema, a equipe deverá chamar um dos coordenadores da atividade, que apresentará o impacto da ação;

4 – após uma ação realizada pela equipe, não será possível cancelar a ação – apenas realizar novas ações;

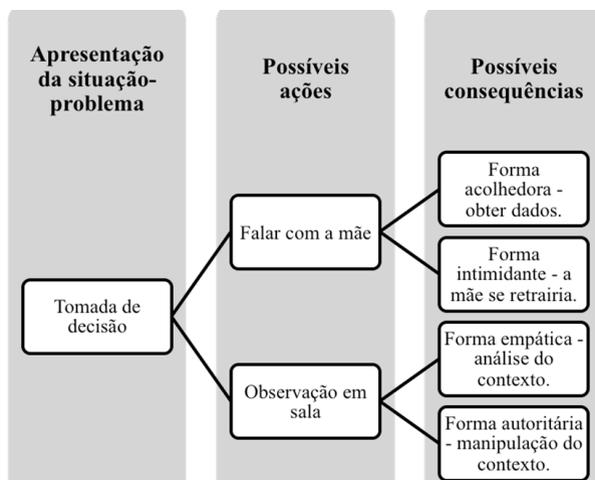
5 – todas as equipes terão até três horas para apresentar uma compreensão estruturada da situação-problema e propostas de intervenção para ela.

Após a compreensão da estrutura da atividade, foi lida a seguinte situação-problema: “Você trabalha em uma escola somente de educação infantil, com aproximadamente 500 alunos, classe socioeconômica C. Um dia, a professora Ana da educação infantil o procura para pedir ajuda com a situação da aluna Maria. Maria tem 5 anos, filha única, entrou para a escola neste ano. Até o momento, apenas a mãe veio em uma reunião, mas ficou calada a maior parte do tempo. Maria tem dificuldade em desenvolver as atividades, sendo muito agitada, sem concentração alguma. Outro problema descrito pela Prof^a. Ana é que Maria costuma pegar objetos de outros alunos e colocar entre as coisas dela. No dia em que a professora resolveu procurar o setor de Psicologia, Maria havia mordido um colega na classe. Sem saber como proceder, a professora pede que você resolva a situação”.

Enquanto as equipes tinham acesso apenas a essa informação em um primeiro momento, os coordenadores da atividade possuíam o caso completo, com todas as informações detalhadas em fichas organizadas. A condução da atividade foi inspirada em um modelo de jogo conhecido como “Aventuras fantásticas”, publicado inicialmente por Jackson e Livingstone (1988-1996). Dessa forma, ao tomar uma decisão, a equipe precisava definir uma ação, que por sua vez ampliaria o cenário em questão, demandando nova etapa de discussão e decisão. Após a tomada de decisão, havia uma interação simulada, com um dos coordenadores da atividade, e, assim, a equipe teria acesso à consequência específica daquela ação. No problema em questão, pode-se exemplificar da seguinte forma: se a equipe optasse por “chamar a mãe à escola para conversar sobre o caso”, seria simulado como ocorreria a interação e, dependendo da condução da interação, o grupo poderia receber diferentes informações por parte da mãe.

Desse modo, para favorecer o desenvolvimento de habilidades e atitudes relacionadas à atuação do psicólogo, os coordenadores da atividade consequenciavam a ação de acordo com a forma como ela havia sido descrita pela equipe. Por exemplo, caso a equipe descrevesse um profissional acolhedor, ela receberia mais informações da mãe do que se descrevesse uma conduta agressiva ou intimidante. A Figura 1 ilustra exemplos de “Trilha de intervenção” que poderiam ser adotados.

Figura 1 – Exemplos de “Trilha de intervenção”



Fonte: elaborado pela autora, 2016.

A atividade proposta era não competitiva e não estava prevista pontuação inerente aos resultados. O objetivo da ausência de consequências externas e arbitrarias era avaliar os efeitos da estratégia pedagógica sobre o engajamento e o envolvimento discente com a atividade sem que houvesse outros fatores intervenientes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Durante a execução da atividade, foi possível observar o engajamento discente e o interesse em se concluir a tarefa. Não houve nenhuma ausência de sala de aula ou emissão de comportamentos concorrentes (como conversas paralelas,

fora do tópico). Vale ressaltar que a ausência de outras formas de consequenciação da participação discente (como prêmios ou notas) não afetou a adesão à atividade, indicando que a ação em si era gratificante para os envolvidos.

O componente lúdico e prazeroso da atividade foi percebido principalmente durante as interpretações de papéis nas interações simuladas, mas esteve presente também nos processos de tomada de decisão e análise das informações pelas equipes. Apesar do volume de atividades proposto ser elevado e o tempo ser restrito, não foi observada a ocorrência de alguns comportamentos característicos de ansiedade ante situações avaliativas (como sudorese, tremer das mãos, verbalizações de frustração etc.). Ao contrário, havia discussão entre os participantes, anotações recorrentes e momentos de descontração (especialmente nas simulações), em que os envolvidos riam de situações inusitadas.

Pôde-se perceber que as dificuldades enfrentadas para a resolução da situação-problema diferiam inter e intragrupo, o que pode ser acompanhado pelos coordenadores da atividade de forma pontual e gradual. Como descreveram Barata *et al.* (2013), as informações e orientações eram fornecidas de acordo com a necessidade.

As diferenças entre as consequências de acordo com a forma como era conduzida a ação permitiram que a equipe constantemente reavaliasse e refinasse as práticas, desenvolvendo, em curto espaço de tempo, habilidades de interação social pertinentes à condução da situação proposta.

Ao final da atividade, os objetivos pedagógicos foram alcançados, e todas as equipes (com desempenho variável) conseguiram concluir a tarefa a contento. Ao ser levada a experiência para a avaliação do grupo, os alunos destacaram perceber as diferenças entre as trilhas desenvolvidas por cada equipe e o impacto das escolhas no resultado produzido. Além disso, disseram sentir a atividade como um contato com a prática profissional, pois puderam colocar-se no papel do psicólogo e precisaram considerar múltiplos aspectos para planejar a “Trilha de intervenção”.

Esse aspecto destacado pelos alunos merece atenção em razão da dificuldade que o professor de disciplinas iniciais enfrenta em desenvolver estratégias de ensino que aproximem o aluno da prática profissional. Tradicionalmente, nessas disciplinas, o aluno tende a assumir um papel passivo, de receptor de conteúdos teóricos que virão a ser aplicados apenas em disciplinas posteriores. Mesmo em disciplinas mais avançadas, o contato com a prática muitas vezes é prejudicado por barreiras físicas ou financeiras, mantendo a formação no nível superior essencialmente restrita à teoria. Pode-se hipotetizar, assim, que a *gamificação* do ensino favorece esse contato com a prática sem incorrer em questões éticas (como o desenvolvimento de intervenções por alunos iniciantes) nem em questões operacionais (já que podem ser desenvolvidas na própria sala de aula). Não se propõe aqui a substituição do contato direto com a atuação profissional, mas, sim, o uso de jogos educativos como forma de se diversificar e se antecipar esse contato.

Houve apenas um aspecto negativo destacado nessa avaliação, que seria a restrição temporal. Os alunos relataram interesse que a atividade tivesse se estendido por mais aulas ou mesmo contemplado outros tópicos da disciplina, de modo a possibilitar maior contato com a experiência e, assim, aprofundar o desenvolvimento das habilidades ali propostas.

Ao final da disciplina, foi solicitado que os alunos avaliassem a disciplina como um todo. Várias verbalizações nesse momento foram direcionadas à atividade “Trilha de intervenção”, sendo ela identificada pelo grupo como a aula mais marcante da disciplina.

Tais avaliações permitem considerar a experiência como bem sucedida quanto aos objetivos propostos, contribuindo tanto para o desenvolvimento de competências quanto para a motivação discente, a partir do interesse e o engajamento na atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente relato de experiência permite perceber a pertinência da *gamificação* do ensino no contexto do ensino superior, sendo, assim, uma possível estratégia pedagógica para o desenvolvimento de competências profissionais no âmbito da sala de aula.

Como características dessa experiência, é importante ressaltar a necessidade de um planejamento criterioso das regras e da situação-problema, bem como das diferentes consequências possíveis para as ações escolhidas e da forma de condução das

ações. Esse planejamento requer tempo e dedicação docentes, bem como certa familiaridade com a estrutura de jogos. Essa é uma dificuldade já apontada por Fardo (2013) para a ampla utilização de estratégias pedagógicas gamificadas. Contudo, acredita-se que versões adaptadas da atividade aqui apresentada são passíveis de serem desenvolvidas de acordo com os objetivos de cada disciplina e as habilidades de cada docente.

Entretanto, é importante elencar duas limitações dessa experiência. A primeira refere-se ao fato de ela ter sido restrita a uma única aula em vez de ter se constituído em um sistema geral que contemplasse a disciplina como um todo. Sheldon (2012, *apud* FARDO, 2013) defende que a efetiva *gamificação* do ensino não deveria ser restrita a conteúdos programáticos, mas, sim, deveria abranger toda a estrutura da disciplina. Experiências futuras podem buscar expandir essa proposta. A segunda refere-se à necessidade de múltiplos coordenadores da atividade. Acredita-se que a presença de monitores pode ser suficiente para a solução desse aspecto, viabilizando o acompanhamento gradual e individualizado. Mas o docente deve estar ciente de que a participação de múltiplos coordenadores requer o devido treinamento e a orientação da equipe para estarem todos aptos a reagir adequadamente e prontamente às ações das equipes e a orientá-las nessas ações.

Outras formas de aplicação desse tipo de estratégia, como o modelo de “aventura solo”, podem possibilitar a construção de variações dessa atividade, utilizando-se ferramentas digitais e/ou materiais impressos. Todavia, tais recursos apresentariam

como limitação a impossibilidade de acesso ao componente atitudinal.

Mais experiências precisam ser desenvolvidas para que sejam avaliados, de forma sistemática, a viabilidade e os impactos da utilização desse tipo de estratégia no desenvolvimento de competências em cursos de graduação. Espera-se que o presente relato seja uma contribuição inicial nesse sentido e suscite novos debates e o desenvolvimento de outras estratégias inovadoras de metodologias ativas de ensino.

REFERÊNCIAS

BARATA, G. *et al.* Melhorando o ensino universitário com a gamificação. In: PORTUGUESE CONFERENCE ON HUMAN-MACHINE INTERACTION, 5, 2013, Vila Real. *Interacção*. 2013. Disponível em: <http://web.ist.utl.pt/~daniel.j.goncalves/publications/2013/paper_34.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. *Boletim Técnico do Senac*, v. 29, n. 2, p. 48-67. 2013. Disponível em: <http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRANDÃO, H. P. *et al.* Gestão de desempenho por competências: integrando a gestão por competências, o *balanced scorecard* e a avaliação 360 graus. *Revista de Administração Pública*, v. 42, n. 5, p. 875-898. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rap/v42n5/a04v42n5.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de diretrizes e bases da educação*

nacional. Brasília. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 18 jan. 2016.

CRUZ, R. M.; SCHULTZ, V. Avaliação de competências profissionais e formação de psicólogos. *Arquivo Brasileiro de Psicologia*, v. 61, n. 3, p. 117-127. 2009. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/arbp/v61n3/v61n3a13.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016

CUNHA, S. M.; CARRILHO, D. M. O processo de adaptação ao ensino superior e o rendimento acadêmico. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 215-224. 2005.

FARDO, M. L. A gamificação aplicada em ambientes de aprendizagem. *Novas Tecnologias da Educação*, v. 11, n. 1, p. 1-9. 2013. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/viewFile/41629/26409>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

JACKSON, S.; LIVINGSTONE, I. *Aventuras fantásticas*. (série). Belo Horizonte: Editora Saraiva. 1988-1996.

MATTANA, P. E. *Comportamentos profissionais do terapeuta comportamental como objetivos para sua formação*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/88195>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

MORETTI, G.; MALIZIA, P. Aprendizagem e virtualidade: práticas possíveis na sociedade do conhecimento. *Revista Docência Ensino Superior*, v. 5, n. 2, p. 129-152, 2015.

PANOSSO, M. G.; SOUZA, S. R. D.; HAYDU, V. B. Características atribuídas a jogos educativos: uma interpretação analítico-comportamental. *Psicologia*

Escolar e Educacional, v. 19, n. 2, p. 233-242, 2015.
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v19n2/2175-3539-pee-19-02-00233.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. São Paulo: E.P.U., 1972.

UNESCO. Comissão Internacional da Educação para o Século XXI. *Learning: the treasure withing*. Paris, 1996.
Disponível em: <http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

ABSTRACT

Education, from the competence perspective, involves knowledge, skills and attitude. Teaching gamification can be used to develop competencies. For such, pedagogical practices should merge clear goals and rules with fun and engagement. Few studies have been conducted in Brazil regarding teaching gamification, especially in higher education. This work describes the experiment made with the activity “Intervention Paths” in the Psychology course. The activity provided team interaction, situation analysis, decision making, roleplaying and problem solving. Three coordinators led the activity during three hours in one day. 27 students took part in the activity and there were no external rewards planned. Intense engagement, fun and skills improvement were observed. The experience was found effective and could be useful for developing new

Menezes ABC

Gamificação no ensino superior como estratégia para o desenvolvimento de competências: um relato de experiência no curso de Psicologia

active teaching methodologies based on the propositions of teaching gamification.

Keywords: *Teaching gamification. Active methodologies. Competence.*

Aline Beckmann de Castro Menezes

Professora adjunta da Faculdade de Psicologia da Universidade Federal do Pará.

alinebcm@gmail.com