

A PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA: EXPERIÊNCIAS DE LUDICIDADE COM ABORDAGEM SENSÍVEL

*UNIVERSITY TEACHING PRACTICE: EXPERIENCES OF
PLAYFULNESS WITH A SENSITIVE APPROACH*

Márcia Mineiro¹
Cristina d'Ávila²

Resumo

A educação superior reflete relações controversas, permeadas por tensões históricas e socioeconômicas. De um lado, há uma produção acadêmica influenciada pelo neoliberalismo e pela espetacularização do conhecimento; de outro, persiste uma abordagem crítica que resiste e desafia a mercantilização da educação. Assim, a prática docente universitária torna-se um campo de disputas, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto promover a emancipação e a consciência crítica dos discentes. Dentro dessa perspectiva, a abordagem pedagógica crítica destaca a necessidade de um ensino baseado na autonomia, no respeito e na construção coletiva do conhecimento. Nesse contexto, a ludicidade emerge, potencialmente, como um elemento capaz de tornar o aprendizado mais significativo, estimulando a interação e o engajamento docente e discente em prol das transformações sociais. Para que essa abordagem seja efetivamente emancipadora, é fundamental que a mediação didática seja sensível às singularidades dos alunos, evitando práticas reprodutoras de estruturas opressivas. Este estudo busca analisar experiências de ludicidade no ensino superior, investigando como os discentes percebem e vivenciam essas práticas. A pesquisa

1. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), na graduação de Ciências Contábeis e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa Interdisciplinar e Crítico (GEPIC). Email: marcia@uesb.edu.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4760-5544>

2. Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Pós-doutorado em Didática pela Universidade de Montréal, Canadá (2005-2006) e Pós-doutorado em Docência universitária pela Universidade Sorbonne Paris 5 (2015-2016). Pesquisadora Visitante Sênior da Universidade de Montréal (2022-2023). Pesquisadora Produtividade do CNPq. (Pq 01). Diretora científica da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino, ANDIPE. Pesquisadora do Laboratório interdisciplinar de pesquisa sobre ensino superior, LIREs, Universidade de Montréal (Atual). Professora Titular de Didática da Faculdade de Educação (UFBA). Professora permanente do Programa de pós-graduação em Educação (PGEDU-UFBA). Coordenadora do Grupo de Estudos e pesquisas sobre Educação, Didática e Ludicidade (GEPED-PGEDU-UFBA). Email: cristdavila@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5946-9178>

fundamenta-se em autores como d'Ávila (2022), Luckesi (2022), Mineiro (2021), Larrosa (2002), Han (2023), Ausubel(2009) e Vygotsky(2001), abordando temas como prática docente, mediação lúdica e experiência docente. Metodologicamente, adota uma abordagem qualitativa e interacionista e o método survey com análise de conteúdo. Espera-se que os resultados contribuam para a transformação da educação superior, promovendo um ensino mais sensível, inclusivo e crítico, no qual a ludicidade potencialize a autonomia e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chave: Prática docente universitária; educação superior; ludicidade; didática sensível; experiência.

Abstract

University education reflects complex relationships shaped by historical and socioeconomic tensions. On one hand, academic production is influenced by neoliberalism and the spectacularization of knowledge; on the other, a critical approach persists, resisting and challenging the commodification of education. Consequently, university teaching practice becomes a contested field, capable of either perpetuating inequalities or fostering the emancipation and critical awareness of students. Within this framework, the critical pedagogical approach emphasizes the need for teaching that prioritizes autonomy, respect, and the collective construction of knowledge. In this context, ludicity emerges as a potential element for enriching learning, stimulating interaction and engagement between teachers and students, and supporting social transformation. For this approach to be genuinely emancipatory, didactic mediation must be attuned to the singularities of students, avoiding practices that replicate oppressive structures. This study seeks to examine experiences of ludicity in higher education, exploring how students perceive and engage with such practices. Grounded in the works of authors such as d'Ávila (2022), Luckesi (2022), Mineiro (2021), Larrosa (2002), Han (2023), Ausubel (2009), and Vygotsky (2001), it addresses themes including teaching practice, ludic mediation, and pedagogical experience. Methodologically, it adopts a qualitative, exploratory, and interactionist approach, incorporating survey data with content analysis. The anticipated outcomes aim to contribute to the transformation of higher education, fostering more sensitive, inclusive, and critical teaching practices, wherein ludicity enhances autonomy and the emancipation of learners.

Keywords: Teaching practice; higher education; ludicity; sensitive teaching; experience.

1 Contexto introdutório

A educação superior está imersa em relações controversas e dicotômicas indissociadas do tempo histórico e do contexto socioeconômico-político. Se de um lado as produções acadêmicas aparecem eivadas de ingenuidade subsidiada pela propaganda e o regime neoliberal, de outro persiste em outras construções literárias a criticidade emancipadora e libertária que mostra e transgrede a mercantilização, o consumismo, a espetacularização, a psicopolítica, o produtivismo, a positividade tóxica e a exploração velada e sutil que deriva dos processos sociais de reprodução da classe. A educação pode ter papel tanto como um instrumento de reprodução e conservação da ordem social existente quanto como um meio de emancipação, redução de desigualdades e transformação social.

A prática docente universitária, portanto, pode ser um campo de tensões, no qual se pode resistir às tendências de mercantilização da educação e promover a formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade social. Nesse campo epistemológico, interagem relações de poder, dinâmicas sociais, práticas pedagógicas e possibilidades de compreender e enfrentar a realidade. Pelo ponto de vista freiriano, a educação deve ser uma prática dialógica voltada à conscientização e à emancipação dos sujeitos, com fito ulterior de construir um mundo mais justo, no qual se construa coletivamente o conhecimento e que a relação entre professor e aluno esteja baseada no respeito, na autonomia, na rigorosidade metódica, na igualdade e no diálogo que parte de uma escuta sensível e desagua na compreensão mútua.

Logo, neste contexto, a abordagem sensível na prática docente pode transformar a experiência acadêmica, promovendo a emergência da ludicidade nas pessoas ativas da sala de aula: professor e discentes. Além disso, talvez possibilite, como epifenômeno, um ambiente de aprendizado mais dinâmico e significativo.

No entanto, para que o processo educativo ensejado na prática docente seja verdadeiramente emancipador, defende-se que a abordagem sensível no ensino e seus processos de mediação sejam implementados com uma abordagem sensível, que considere as particularidades e as necessidades dos discentes, evitando a reprodução de estruturas opressivas e práticas pedagógicas conservadoras-transmissivas e promovendo a autonomia e o senso crítico.

Este artigo tem como objetivo geral analisar experiências de ludicidade na universidade, buscando compreender como ela é percebida e vivenciada pelos discentes. Os objetivos específicos incluem evidenciar a ludicidade na prática docente universitária, classificar as experiências lúdicas relatadas pelos discentes e apresentar a abordagem sensível na prática docente. A pesquisa se fundamenta em uma base teórica sólida, que inclui autores como d'Ávila (2014, 2022), Luckesi, Mineiro (2021), Mineiro e Ferreira (2024), Larrosa (2002), Han (2017, 2023), Ausubel (2009), Vygostky (2007) que oferecem compreensão aprofunda e crítica da ludicidade, das práticas docentes sensíveis, mas que, todavia, não esgotam a temática, permanecendo lacunas a serem exploradas em outras produções acadêmicas.

Destarte, o referencial teórico trazido neste artigo abrange vários tópicos tais como: a experiência; a prática docente universitária; a ludicidade; as experiências lúdicas; a mediação didática lúdica e a abordagem sensível.

A relevância social deste estudo reside na possibilidade de contribuir para a transformação da educação superior, promovendo um ambiente de aprendizado mais sensível, inclusivo e crítico. Do ponto de vista acadêmico, a pesquisa aqui trazida busca enriquecer o debate sobre a ludicidade e a abordagem sensível na prática docente, oferecendo uma análise crítica e reflexiva das experiências relatadas pelos discentes. Acredita-se que a leitura do artigo permitirá um prisma mais abrangente crítico-sensível para a compreensão das experiências lúdicas, contribuindo para o avanço do conhecimento nesta área.

Foi empregada a metodologia qualitativa, indutiva e exploratória pelo paradigma interacionista, com procedimentos de pesquisa documental e pesquisa de survey combinada com a análise de conteúdo lexical e categorial. O texto deste artigo está disposto em: contexto introdutório (parte ora apresentada), sustentação literária (subdividido em 2 tópicos), percurso metodológico, interpretações analíticas (com 5 categorias) e (in)conclusão (apontando as apreensões e lacunas para próximos trabalhos).

Vale acrescentar como arremate introdutório que a ludicidade, quando emerge na subjetividade do indivíduo pode muni-lo de clareza cognitiva, eutrapelia, ataraxia e melhor interação (relação consigo, com os outros e com o mundo) de tal forma que sua capacidade de

reflexão crítica, contemplação, equilíbrio racio-sensível, decisão e ação sejam revigoradas e assertivas, permitindo-o a ser centrado e dando-lhe condições de emancipação e autonomia. Por isso, propugna-se que, é crucial que a abordagem sensível na mediação didática seja implementada de maneira a evitar o conteudismo, reproduzitivismo, a mercantilização da educação, o conservadorismo e a reprodução de estruturas opressivas de hegemonia socioeconômica. O intuito é, portanto, contribuir para a construção de uma prática docente universitária que seja verdadeiramente emancipadora, crítica e sensível onde a ludicidade possa surgir e se instalar.

2 Quadro conceitual

2.1 A prática docente na Universidade e a crise da formação pedagógica

Um dos graves problemas que aflige a docência universitária no Brasil é a questão da formação pedagógica. Sem despartar esta discussão das condições materiais de trabalho do professorado brasileiro, de modo geral, a precariedade na formação pedagógica dos professores pode se fazer perceber desde a legislação educacional que é bastante omissa nesse sentido. O artigo 66 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/96) (Brasil, 1996) estabelece que a preparação para o magistério superior deve ocorrer em nível de pós-graduação, preferencialmente em programas de mestrado e doutorado, sem especificar diretrizes para o desenvolvimento da prática docente.

A problemática se agrava quando analisamos o ingresso na carreira universitária, fundamentado exclusivamente na titulação acadêmica, sem a exigência de formação didático-pedagógica. Como resultado, muitos docentes acabam reproduzindo modelos pedagógicos do passado, baseados em uma lógica conteudista e transmissiva, sustentada por uma racionalidade instrumental. A ausência de uma formação específica gera uma prática docente inercial, limitada aos aspectos cognitivos do ensino e negligenciando dimensões fundamentais da experiência humana, como a emoção, a corporeidade, a imaginação e o pensamento crítico e criativo.

Necessário se faz superar a docência amadora e a pedagogia “bancária” no dizer de Paulo Freire (2011, 2021), ao criticar o modelo baseado na transmissão e absorção de conhecimentos abstratos, como depósito tão somente de informações vazias (Freire, 2011). É necessário investir numa experiência formadora crítica e construtiva:

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o formador é o sujeito em relação a quem me considero o objeto, que ele é o sujeito que me forma e eu, o objeto por ele forma-

do, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos (Freire, 2011, p. 17).

Freire (2011), então, tece uma crítica histórica à tradição pedagógica verticalizada que entende o ensino numa perspectiva unívoca e transferencial:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. (Freire, 2000, p. 17).

É necessário refletir a fundo sobre a sabedoria pedagógica de Freire. Ela está na base da grande problemática sobre a perda gradual da qualidade do ensino em nosso país.

Em recente reportagem de um jornal de grande circulação na Bahia, toma-se ciência de uma dura realidade, vejamos a matéria rapidamente:

Mais da metade dos estudantes que ingressam nas instituições de ensino superior na Bahia desistem do curso. Isso é o que revela o Mapa do Ensino Superior do Brasil, divulgado na última quarta-feira (12) pelo Ministério da Educação (MEC). De acordo com a publicação, a taxa de desistência na Bahia é de 57,9%, sendo a quinta pior do país. A taxa de conclusão, por sua vez, é de 18,3%, sendo a quinta menor entre os estados brasileiros (Almeida, 2025 s.p.).

Os índices de evasão são críticos também em outros estados, como o Amapá (64,5%), Mato Grosso do Sul (59,9%), Roraima (59%) e São Paulo (58,8%). A publicação ressalta que, ainda que a educação superior brasileira nunca tenha tido tantos alunos matriculados, os desafios de acesso e permanência seguem os mesmos, e que a taxa elevada de desistência aponta a carência de políticas públicas robustas que favoreçam a permanência dos estudantes na educação superior.

Entre as principais razões da desistência de um curso, estudantes destacaram: condições materiais (morar longe x transporte x horários diversos na Universidade) e a qualidade do ensino. No que tange à qualidade do ensino, a formação pedagógica é razão primeira e se situa no coração desta problemática. Problema que também acomete a formação de futuros professores em cursos de licenciatura que se ressentem da qualidade do curso e da desvalorização social da profissão docente.

Nesse contexto, as diretrizes curriculares atuais, estabelecidas por órgãos federais de educação, refletem concepções neoliberais (Ministério da Educação, 2024). Desde os anos 1980, a educação passou a ser regulamentada com base em uma suposta objetividade e neutralidade nas práticas docentes, resultando em medidas de controle e vigilância sobre o desempenho de professores e alunos. Assim, a lógica pedagógica adotada aproxima-se de uma visão empre-

sarial, voltada para resultados (Pimenta, 2019). No ensino médio e superior, essa tendência se manifesta na busca por novos modelos profissionais alinhados às leis do mercado, estabelecendo um padrão normativo que direciona a atuação dos indivíduos dentro de um modelo educacional ajustado à economia neoliberal.

O pragmatismo técnico e o tradicionalismo acadêmico, muitas vezes presentes na formação de professores, limita a expressão das subjetividades e emoções de docentes e discentes, restringindo a possibilidade de transformação das suas consciências e entorno. A ênfase excessiva em processos cognitivos e na tecnicidade da prática pedagógica exclui a dimensão afetiva e subjetiva do ensino, resultando em uma educação rigidamente pautada no “dever ser”. Tal modelo exclui os sentimentos e as emoções do ambiente educacional, seja na escola ou no ensino superior. Como consequência, a experiência pedagógica torna-se distante das vozes dos sujeitos em formação, dificultando sua transformação em agentes de ação e mudança. O silenciamento das subjetividades na sala de aula impede o desenvolvimento de personalidades críticas e proativas que poderiam contribuir para transformações sociais.

2.2 O Potencial da Ludicidade e da Didática Sensível na Formação Docente

A ludicidade representa dimensão necessária à formação docente e à docência universitária, em si. Tal como a compreendemos, a ludicidade como princípio formativo significa uma força motriz calcada, pedagógica e didaticamente, na vivência da experiência plena. Experiência que atravessa a práxis pedagógica e possibilita aos estudantes e docentes, transformações nos modos de sentir-pensar os objetos de conhecimento. Sem desprezar o pensar crítico, o lúdico permite, transver o mundo, como diria o poeta Manoel de Barros (1998), a partir de uma visão de mundo transformada socialmente, economicamente, politicamente. Uma transformação que só se faz possível porque sentida no âmago das subjetividades por empatia face aos desfavorecidos que sofrem com a gritante desigualdade social brasileira.

A ludicidade ao contrário do que muitos pensam e professam no senso comum, está para além das suas manifestações mais objetivas: o jogo, a brincadeira, a recreação, o lazer. A ludicidade, para Luckesi (2022), significa a sensação de plenitude ou de inteireza para aquele que vive determinadas atividades, determinadas experiências. Estas que são potencialmente lúdicas, e que se constituem lúdicas desde que o sujeito que as vivencia assim as perceba e sinta. São atividades prosaicas, presentes na cotidianidade de qualquer pessoa, desde que praticadas de modo inteiro podem despertar o estado lúdico. A ludicidade é substantiva. Não se reduz a adjetivo de uma dada atividade, ela é intrínseca àquele que vive a experiência. É um estado de espírito, espécie de ânima que anima inclusive as relações pedagógicas -- entendendo que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (Larrosa, 2002, p. 21).

São, portanto, duas as dimensões que atravessam o humano na sala de aula e que se quer destacar aqui como necessárias à educação não só dos sentidos mas do pensar crítico transformador. Só transforma aquele que sente. Discursos vazios não transformam, mesmo que sejam muito bem arquitetados pela lógica racional.

Advoga-se, pois, ao lado do necessário estado de inteireza despertado pela ludicidade, a dimensão do sensível quem em si sintetiza aspectos sensoriais, emocionais e experienciais.

A Didática Sensível representa uma abordagem teórica complexa e multirreferencial, fundamentada em paradigmas emergentes, como a epistemologia complexa (Morin, 1999) e a teoria raciovitalista (Maffesoli, 1998). Além disso, incorpora princípios psicopedagógicos que entendem a inteligência humana como a integração entre cognição, corporeidade e emoções (Damásio, 2006; Gardner, 1995).

Pela abordagem raciosensível (pois não se considera possível a dicotomia entre razão e sensibilidade) a construção do pensamento crítico não pode ser dissociada das dimensões subjetivas e emocionais que constituem a experiência humana. O desenvolvimento cognitivo ocorre de maneira integrada à afetividade, pois é por meio do sentir que o indivíduo atribui significado ao que aprende. A racionalidade, quando isolada da emoção, tende a produzir uma compreensão fragmentada da realidade, limitando o potencial de reflexão e ação. Assim, a formação do pensamento crítico, para ser verdadeiramente transformadora, deve estar alicerçada em uma educação que reconheça a importância do sentir como parte constitutiva do saber.

A tríade sentir-pensar-agir representa, pois, um caminho metodológico que permite uma formação complexa, inteira, voltada não apenas para a aquisição de conhecimento, mas também para a construção de uma consciência ética e social. Quando o pensar crítico está conectado ao sentir, a aprendizagem se torna significativa, promovendo um envolvimento genuíno do sujeito com o conhecimento e, conseqüentemente, estimulando sua capacidade de agir no mundo de maneira reflexiva e transformadora. A educação, nesse contexto, não deve se limitar à transmissão de conteúdos, mas possibilitar a vivência de experiências que despertem a sensibilidade, a empatia e a imaginação criativa.

A educação que integra cognição, emoção e prática estimula sujeitos capazes de questionar estruturas, criar novas perspectivas e construir alternativas para os desafios contemporâneos. Dessa forma, o sentir-pensar-agir não se limita à esfera individual, mas constitui um eixo fundamental para mudanças estruturais, contribuindo para uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

3 Percurso metodológico

Esse artigo é subsidiado por dados provenientes de investigação doutoral e teoria reunida proveniente de pesquisa institucional intitulada “Ludicidade no ensino de Ciências Contá-

beis na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)”, ambas pesquisas foram submetidas e aprovadas no comitê de ética em pesquisa.

Metodologicamente elas adotaram abordagem qualitativa, exploratória quanto aos objetivos, sustentadas pelos paradigmas interacionista, dialógico e crítico (Mineiro; Silva; Ferreira, 2022), que significa a crença de que a investigação científica é produzida em conjunto com os colaboradores de pesquisa e as pesquisadoras, com intuito de compreender o fenômeno a partir da perspectiva dos indivíduos envolvidos.

Foi utilizada como principal estratégia investigativa a pesquisa de survey (Mineiro, 2020) – conhecida também como pesquisa de opinião – que se baseou na produção de dados diretos dos discentes do curso de Ciências Contábeis da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, regularmente matriculados do 5º ao 10º semestre juntamente com os dessemestralizados (127 alunos no total) por meio de questionário eletrônico misto, respondidos por 91 discentes. Deste questionário as respostas obtidas à pergunta aberta (“No Ensino Superior, mais precisamente no curso de Ciências Contábeis, você já viveu alguma experiência lúdica? Em caso afirmativo, conte como foi essa vivência... conte como se sentiu, sua relação com o tempo, com a aprendizagem, com os colegas...”) tornaram-se o corpus investigativo deste artigo, cuja interpretação se deu pela análise de conteúdo (Bardin, 2011) lexical e por categoria temática com categorias e subcategorias levantadas a posteriori (definidas a partir da análise dos dados coletados).

Quadro 1: Categorias e Subcategorias

Categoria	Subcategorias:
Experiências	Escassez, Negativas, Positivas.
Papel docente	Criatividade e envolvimento, Feedback e avaliação, Inflexibilidade e desencorajamento.
Posicionamentos Freirianos	Diálogo e sensibilidade, Hegemonia e luta de classes, Sensibilidade e rigorosidade metódica, Transformação social e igualdade.
Posicionamentos neoliberais	Adequação, Engajamento e motivação, Produtividade e resultados.
Abordagem Sensível	Adaptação às necessidades, Ambiente inclusivo e acolhedor, Consideração pelo discente, Incentivo, interação e colaboração, Razão e sensibilidade, Reconhecimento e valorização emocional.

Fonte: Elaboração própria.

Para tal análise – desde a codificação até a categorização, geração de primeiros gráficos e relatórios – utilizaram-se os softwares AntConc³ e QualCoder 3.5⁴. Ao codificar o corpus foram extraídos 262 códigos, agrupados em 28 subcategorias, que foram organizadas em 8 categorias, delas foram trazidas a este artigo 5, as quais estão relacionadas no Quadro 1.

3. Site para download: <https://www.laurenceanthony.net/software/antconc/> - Programa *freeware* - protegido por direitos autorais, porém disponível gratuitamente para uso ilimitado - que dispõe de um conjunto de instrumentos de identificação de concordância e análise de texto de um *corpus* investigativo

4. Site para download: <https://github.com/ccbogel/QualCoder/releases/tag/3.5> - Programa livre e de código aberto para análise de dados qualitativos

4 Interpretações analíticas

A análise lexical do corpus permitiu identificar palavras que mais se repetiam (aula, professor, atividade, turma, experiência, jogo, aprender, sentir, interagir, tempo) e os principais conceitos e ideias presentes em todas as respostas discentes, aqui chamadas de palavras-chave (ludicidade, aprendizado, interação, motivação, envolvimento, colaboração, diversão). Sinteticamente, o corpus permite depreender que os universitários investigados, consideram importantes as atividades potencialmente lúdicas para seu aprendizado e a interação e colaboração entre os pares; e relatam impacto emocional das experiências (uma relação estreita entre experiência e a abordagem sensível).

A grande maioria dos colaboradores relatou ter vivido experiências lúdicas no curso de Ciências Contábeis e uma pequena parcela deles (4%) disseram que essa experiência não existiu até o momento em seu curso universitário. Aliás há ainda relatos de escassez da mediação didática lúdica. Classificando as experiências lúdicas existentes (em 96% das respostas) elas se dividem em Experiências Positivas (há relatos que as descrevem como sendo positivas, enriquecedoras e “eficazes”⁵) e Experiências Negativas (outros relatos que as descrevem como sendo negativas, inócuas⁶ ou “ineficazes”).

Como defendem os pesquisadores da ludicidade (Guimarães; Ferreira, 2022; Mineiro, 2021; Mineiro; d'Ávila, 2019; Mineiro; Ferreira, 2024) as atividades não “são inexoravelmente” lúdicas, elas apenas têm a possibilidade (o potencial) de fazer emergir no sujeito a ludicidade, por isso a denominação mais acurada é que se trata de Atividades de Potencial Lúdico ou mesmo, Atividades Potencialmente Lúdicas (APL). Quando elas estão atreladas a um conteúdo didático, são ditas Atividades Potencialmente Lúdico-Pedagógicas (APLP). Nesse rol, foram catalogadas nas respostas as seguintes APLPs: Jogos e brincadeiras educativas; Encenações teatrais; Estudos de Caso; Júris Simulados; Debates; Apresentações e Dinâmicas.

As respostas dos discentes universitários no universo amostral investigado também apontam que a abordagem sensível e lúdica no ensino superior parece ter impacto no aprendizado, pois mencionam: Facilidade de Compreensão (dizem que as atividades potencialmente lúdicas facilitaram a compreensão e fixação do conteúdo; Aumento do Interesse (originalmente chamado de “motivação” pelos colaboradores. Eles indicam que as atividades potencialmente lúdicas aumentaram seu interesse para estudar e participar das aulas); Interação e Colaboração (há falas que destacam a promoção da interação e colaboração entre os alunos); e o Envol-

5. Forte influência neoliberal na linguagem encontrada.

6. Forte desontologização da experiência lúdica. Esta ancora sua ontologia na autotelia, a qual vem sendo subsumida na sociedade produtivista para dar lugar a uma finalidade/ função/ utilidade premente.

vimento (prevalentemente chamado de “engajamento”⁷ pela sociedade neoliberal. Os colaboradores apontam que estavam mais envolvidos durante as atividades de potencial lúdico).

A continuação apresenta-se a síntese das análises, inferências e apreensões realizadas a partir dos dados trianguladas à literatura pertinente, sem, contudo, ter a pretensão de esgotar o assunto, nem deter a última palavra no diálogo sobre a ludicidade e a abordagem sensível na docência.

4.1 Experiências - Subcategorias: Escassez, Negativas, Positivas.

As experiências relatadas pelos discentes são diversas e variam entre escassas, positivas e negativas. Embora alguns alunos mencionem que tiveram poucos momentos lúdicos durante o curso, dizem reconhecer a importância desses momentos para um aprendizado mais dinâmico e significativo no contexto universitário.

As respostas permitem inferir que no contexto universitário não há uma cultura de ludicidade, nem de abordagem sensível na prática docente, talvez por isso, aparecem relatos sobre dificuldades iniciais, como desconforto e receio, ou mesmo surpresa diante de atitudes sensíveis e de potencial lúdico. Muitos ressaltaram satisfação resultante de aulas mais interativas e inovadoras. Assim, a categoria evidencia a dualidade entre a carência de mediação didática lúdica e sensível e o impacto predominantemente positivo que ela gera, quando presente.

Quadro 2 - Características e sentimentos

Subcategoria	Características Principais	Sentimentos Relatados
Escassez	Poucas raras e pontuais experiências ao longo do curso.	Frustração por sua raridade; surpresa pela novidade.
Positivas	Experiências dinâmicas e inovadoras, que proporcionaram aprendizado enriquecedor.	Sentimentos de satisfação, surpresa positiva, diversão e valorização da experiência.
Negativas	Experiências que causaram desconforto, insegurança e ansiedade	Sentimentos de desconforto, receio e ansiedade.

Fonte: Elaboração própria com base nos dados.

Mencionaram o 1º e o 8º semestres como períodos em que mais sentiram a sensibilidade docente e inovação na mediação didática – citam, por exemplo, jogos ou brincadeiras. Em relação às experiências positivas consideraram esses momentos como satisfatórios, surpreendentes e marcantes, contrastantes com os “métodos tradicionais”. Já, sobre as experiências negativas destacaram a falta de familiaridade com atividades de potencial lúdico, com consequente desconfiança, receio e ansiedade.

7. Etmologicamente do francês “gage” caixa de penhor, “engager” penhorar. Empenhar-se voluntariamente para saldar uma dívida com juros, sem que o dono do capital tenha que se desgastar. Trabalhar/agir/produzir/estudar comprometida e voluntariamente com o resultado que não fica consigo, mas é entregue ao poder hegemônico (patrão, dono da rede social, “professor” - na relação educacional conservadora/tradicional), sem que ele tenha qualquer esforço.

4.1.1 Escassez

Os discentes relataram que experiências lúdicas no curso de Ciências Contábeis foram raras, limitadas a alguns momentos específicos, como no primeiro semestre ou, excepcionalmente, no oitavo. Houve referências às poucas ocasiões em que os professores incorporaram jogos ou brincadeiras às aulas. Alguns declararam que as aulas que lhes fizeram sentir a ludicidade foram surpreendentes e diferentes do padrão habitual. Ressaltaram que seus professores demonstram pouca inclinação para buscar inovações em suas mediações didáticas. A ausência de maior regularidade nessas práticas evidencia uma lacuna entre a abordagem lúdico-sensível idealizada e sua implementação nas práticas docentes universitárias, corroborando o objetivo da pesquisa de evidenciar a ludicidade na prática docente, segundo os discentes.

Os sentimentos predominantes refletem frustração e descontentamento diante da baixa frequência de práticas de potencial lúdico no curso. Apesar da surpresa em alguns relatos, a falta de continuidade nas experiências lúdicas suscitou um sentimento de insatisfação nos discentes. Os dados sugerem que a abordagem sensível e lúdica na atuação docente são pontuais e não fazem parte do planejamento estruturado/cotidiano das aulas. Essa escassez pode estar associada a uma cultura pedagógica tradicional, pragmática, conteudista, transmissional e à ausência de formação docente voltada para abordagens sensíveis e lúdicas.

4.1.2 Negativas

Houve menções a sentimentos de desconforto, ansiedade e receio relacionados às experiências lúdicas. Os seres humanos costumam demonstrar esses sentimentos diante do “novo”, do “inusitado” e do “não-comum”. Alguns estudantes relataram dificuldade inicial para se permitirem sentir-se lúdicos, demonstrando resistência devido à falta de familiaridade com essas dinâmicas. Tais respostas refletem a influência de uma pedagogia produtivista e tradicional, como criticado por Paulo Freire, em especial em um curso universitário de raízes pragmáticas e mercadológicas. Acredita-se que a ludicidade é vista como algo desafiador em um ambiente marcado pela busca de resultados imediatos, produtivismo e suposta “seriedade”.

Os estados emocionais nessa subcategoria refletem uma dificuldade inicial para lidar com a sensibilidade nas ações e atividades docentes e resistência às práticas potencialmente lúdicas. A falta de familiaridade com isso e a pressão associada ao ambiente universitário contribuem para que alguns alunos enfrentem barreiras emocionais durante essas experiências, tais como receio, desconforto e ansiedade.

4.1.3 Positivas

Por outro lado, vários discentes descreveram suas experiências lúdicas como extremamente positivas. Termos como “enriquecedora”, “excelente” e “divertida” foram amplamen-

te usados, indicando uma percepção de que essas práticas contribuíram para momentos de plenitude, contentamento, evasão do tempo e do espaço (características do fenômeno interno e subjetivo da ludicidade). Ademais relatam aprendizado (epifenômeno lúdico) mais significativo e dinâmico. A surpresa foi também um sentimento recorrente, já que muitos estavam acostumados com a prática docente ligada à Pedagogia Tradicional. Relatos de satisfação e envolvimento destacam a relevância dessas experiências no fomento à interação e à aprendizagem. Para Ausubel (2009) a aprendizagem significativa é um dos efeitos da ativação cognitiva e para Vygotsky (2001) a interação (ou a sócio interação) é componente do processo de desenvolvimento humano que está condicionado à “interação do organismo com o meio” (Vygotsky, 2001, p. 108), havendo pois, “uma interação constante entre as operações externas e internas” (Vygotsky, 2001, p. 138), tal como a ludicidade fomenta em seu caráter relacional (consigo, com os outros e com o mundo que como destacam Mineiro e Ferreira (2024), é reflexo da ludicidade, assim como, entre outros, a ativação cognitiva (ativador da reflexão, do diálogo silente, da atenção com efeitos emancipadores).

Os sentimentos destacados foram positivos, como satisfação, surpresa e entusiasmo. Este último é um considerado uma denotação do fenômeno lúdico: quando a pessoa se sente lúdica ela relata sentir entusiasmo, sentir-se plena(o), em “estado de graça” (Mineiro; d'Ávila, 2019). O termo entusiasmo deriva do grego antigo “enthousiasmos” (ἐνθουσιασμός), vinda de “entheos” (ἐνθεος), que combina “en-”, que significa “em”, e “theos”, que significa “deus”. Portanto, originalmente, “entheos” significava algo como “ter um deus dentro de si” e estava associada a um estado de inspiração ou exaltação divina, como se a pessoa estivesse repleta de uma força divina e atualmente perdeu esse caráter religioso representando um estado de grande empolgação.

Os discentes elogiaram a contribuição das práticas de potencial lúdico para tornar o processo de aprendizagem mais significativo e menos monótono corroborando ideias supramencionadas. As experiências positivas apontam para o potencial transformador da ludicidade no ensino, que idealmente seja emancipatório promovedor de criticidade entusiasmo e reforçando a percepção de que o aprendizado pode ser prazeroso, ou melhor dito, eutrapélico (Mineiro; Ferreira, 2024) - outro reflexo da ludicidade.

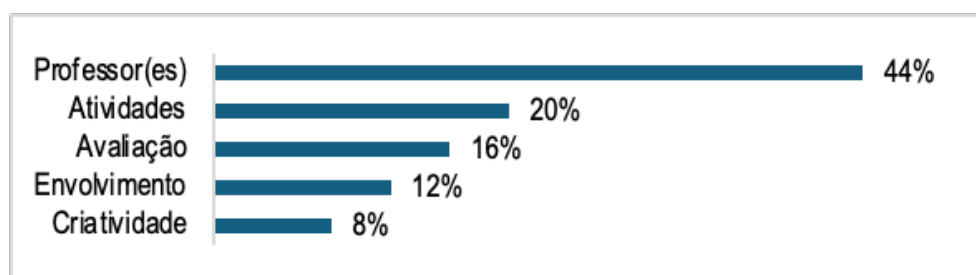
4.2 Papel docente - Subcategorias:

Criatividade e envolvimento, *Feedback* e avaliação, Inflexibilidade e desencorajamento.

Analisando-se os códigos extraídos do corpus ligados a esta categoria depreende-se que em números aproximados (visto tratar-se de dado qualitativo) os temas preponderantes nas falas foram: Cansaço (10%); Inflexibilidade e desencorajamento (15%); *Feedback* e avaliação (35%) e Criatividade e envolvimento (40%).

E nas palavras que mais se repetiram preponderam três termos que sugerem uma mediação didática enriquecida com atividades, saindo da ação tradicional oral, conteudista e verbalista. Tal prática suscita o discente ativo, em atividade. Ademais duas outras palavras prevalentes “envolvimento” e “criatividade” se sobressaem na ação docente (a palavra mais prevalente é professor) quando são solicitados a mencionar suas experiências lúdicas, como se pode conferir no Gráfico 1.

Gráfico 1: Palavras prevalentes sobre o Papel docente



Fonte: Elaboração própria com base nos dados.

Houve destaque ao papel docente na implementação de práticas pedagógicas lúdicas, enfatizando a criatividade, o feedback imediato que suas atividades costumam ensejar e a avaliação diferenciada – os relatos mencionam instrumentos avaliativos que se apresentam sob formato de artefatos de potencial lúdico (jogos, por exemplo).

Em contrapartida, também surgem em suas respostas críticas a professores cuja ação didático-pedagógica é considerada inflexível e ao desencorajamento que alguns docentes aportam a seus alunos, revelando a influência significativa que o perfil e as atitudes dos professores exercem sobre a experiência educacional dos discentes. Aliás, a palavra que denota a ação do professor: “ensinar” pode ser decomposta em “in-” (em, dentro) e “signare” (marcar, assinalar), o que significa literalmente “colocar uma marca dentro”. No contexto de didático, essa marca é simbólica e interna – é intelectual e emocional (razão e emoção). Logo, um professor marca profundamente seus alunos – seja de forma positiva, seja de forma negativa. Daí, a defesa por uma abordagem sensível do ensino (d’Ávila, 2022), que equilibre conteúdos e emoções, razão e sensibilidade em equilíbrio na prática docente.

4.2.1 Criatividade e envolvimento

Atividades que despertaram o interesse dos alunos e incluíram cenários criativos foram apontadas como marcantes. A presença de personagens e narrativas cativantes contribuiu para um maior envolvimento dos estudantes, ilustrando a capacidade docente de suscitar a ludicidade por meio de criatividade em sua mediação didática.

Os relatos evidenciam que a curiosidade e o envolvimento dos estudantes, e a criatividade docente contribuíram para um ambiente de aprendizado mais interativo e significativo. Ausubel (2009) estabelece na Teoria da Aprendizagem Significativa o papel sine qua non da

aprendizagem é da atitude aprendente do aluno - sem o desejo e empenho em aprender do estudante - nenhum professor, nenhum método, nem instrumento digital/analógico ou abordagem conseguem promover aprendizagem duradoura em que a assimilação realmente ocorra. A criatividade e a rigorosidade metódica (Freire, 2011) no planejamento das aulas reforça a conexão entre a ludicidade e o envolvimento e entusiasmo dos alunos, podendo ter como epifenômeno⁸ uma possível estratégia didática que desperte o interesse latente e o incentivo à participação.

4.2.2 *Feedback* e avaliação

Os discentes relataram que atividades avaliativas potencialmente lúdicas, como jogos, proporcionaram feedback imediato e uma forma menos estressante de demonstrar o aprendido. Essas práticas foram reconhecidas como formas inovadoras e que funcionam muito bem para identificar se os objetivos de aprendizagem foram ou não atendidos. Essa maneira diferente de avaliar, baseada em instrumentos menos tradicionais demonstram, segundo os estudantes, a preocupação dos professores com o fornecimento imediato de informações para os alunos (sobre sua aprendizagem e a famigerada “nota” - pertencente ao universo tradicional de ensino e exigida pedagogicamente pelas instituições) e para o próprio professor que já adquire dados para traçar suas próximas atitudes didáticas (retomar a explicação do que não ficou compreendido - objetivo não atendido - ou dar seguimento para o próximo conteúdo da unidade) .

Os estudantes manifestaram alívio e satisfação ao se depararem com formas de avaliação mais leves e imediatas, que suavizaram a pressão frequentemente associada a provas tradicionais, ressaltando a importância de uma abordagem sensível na prática docente permitindo uma demonstração mais natural do conhecimento construído e assimilado.

4.2.3 Inflexibilidade e desencorajamento

Os discentes destacaram atitudes inflexíveis por parte de alguns professores, que, ao subestimar as capacidades dos alunos, reforçaram uma cultura de desencorajamento. Tais práticas revelam uma postura desmotivadora que pode comprometer a confiança dos estudantes e dificultar seu envolvimento e compromisso em atividades, sejam elas de potencial lúdico-inovador ou não, desconsiderando a defesa de Paulo Freire (2011) pelos saberes críticos e sensíveis (de “boniteza”) que acompanham o docente bem formado.

Entre os alunos que relataram essa postura inflexível docente, prevaleceu um sentimento de desânimo e frustração devido à postura desencorajadora dos professores, o que dificulta a

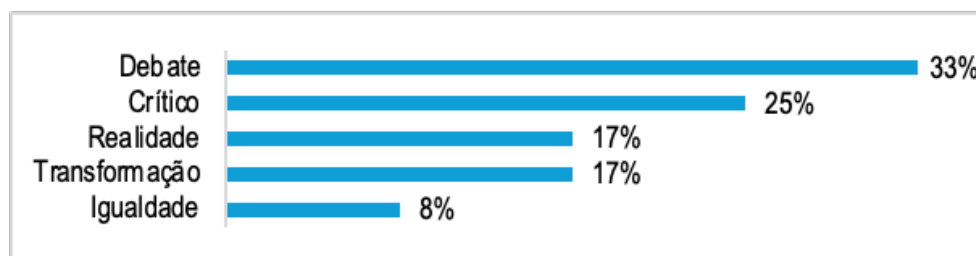
8. Refere-se a um fenômeno acessório ou secundário que acompanha outro principal, sem influenciá-lo diretamente, uma espécie de “efeito colateral” (não necessariamente negativo).

construção de um ambiente educativo acolhedor e estimulante. Essas práticas inflexíveis indicam a necessidade de reconfigurar o papel docente para incluir abordagens mais humanistas, cognitivo-interacionistas e críticas, visando uma maior valorização dos estudantes como sujeitos ativos do aprendizado e seres humanos integrais (dotados de razão e emoção).

4.4 Posicionamentos Freirianos - Subcategorias: Diálogo e sensibilidade, Hegemonia e luta de classes, Sensibilidade e rigorosidade metódica, Transformação social e igualdade.

Chamou a atenção a escassa quantidade de códigos extraídos do corpus para esta categoria. Percentualmente 3,1% aproximadamente do total de códigos, isto sugere que os ideais freirianos, libertários e progressistas não parecem ressoar no grupo universitário investigado, o qual é eminentemente imerso na lógica mercadológica, pragmática e neoliberal, seja pelo material literário estudado no curso, seja pela prática profissional voltada para entronizar e consolidar o capitalismo contemporâneo (Nepomuceno, 2021) na sociedade, assegurando a conservação do capital junto à elite hegemônica. Depreende-se, pois que o papel sócio-ético-político do professor que leciona neste curso (e nos outros de semelhante caráter de mercado) é reforçado pela premente necessidade de fomentar debates críticos sobre o papel desses futuros profissionais na sociedade, tendo em vista a busca pela igualdade socioeconômica. Não à toa as palavras prevalentes nos códigos desta categoria apontam para o debate e para a criticidade (vide Gráfico 2).

Gráfico 2: Palavras prevalentes em Posicionamentos Freirianos



Fonte: Elaboração própria com base nos dados.

As práticas docentes relatadas pelos discentes como sensíveis e/ou de potencial lúdico demonstram consonância com os princípios pedagógicos de Paulo Freire através de termos como diálogo, crítica social e reflexão. Atividades como júris simulados, debates e vivências de realidades sociais foram mencionadas como estímulos ao senso crítico e à conscientização sobre temas como igualdade e transformação social.

4.4.1 Diálogo e sensibilidade

A interação promovida por meio do diálogo entre docentes e discentes foi relatada como uma prática enriquecedora. Atividades como debates em grupo evidenciaram a importância

de práticas dialógicas na construção coletiva do conhecimento, alinhando-se aos princípios freirianos de uma educação humanista e emancipadora.

Os relatos expressam sentimentos de valorização e pertencimento, evidenciando uma conexão mais forte entre alunos e professores por meio do diálogo sensível e do fenômeno da ludicidade. A presença do diálogo na prática pedagógica fortalece o aprendizado coletivo, promovendo maior envolvimento e troca de ideias entre os discentes, uma relação mais igualitária e horizontalizada.

4.4.2 Hegemonia e luta de classe

Atividades como júris simulados foram descritas pelos discentes como oportunidades para explorar questões relacionadas à hegemonia e à luta de classes, um aumento da criticidade e da consciência política. Debates estruturados sobre sistemas socioeconômicos e interpretações da Contabilidade estimularam o senso crítico e a reflexão, em consonância com os valores emancipatórios defendidos por Paulo Freire.

Os discentes demonstraram interesse e envolvimento, destacando a relevância das práticas para a construção de uma consciência crítica sobre questões sociais e econômicas. A utilização de debates críticos reforça a importância da pedagogia freiriana na promoção da reflexão sobre desigualdades e estruturas de poder. Trata-se de uma manifestação da sensibilidade, emoção, sobressaindo-se da razão – costumeiramente mais valorizada no contexto universitário.

4.4.3 Sensibilidade e rigorosidade metódica

Os relatos ressaltaram a importância da organização metódica no processo pedagógico, indicando que uma abordagem rigorosa e bem estruturada facilita o aprendizado e promove uma educação mais eficaz e significativa.

Os discentes expressaram sentimentos de confiança e clareza ao vivenciarem aulas organizadas, bem planejadas, sugerindo que a metodologia rigorosa contribui para um ambiente de aprendizado estruturado que enseja segurança ao aluno. A combinação de sensibilidade e rigor metodológico é essencial para criar um espaço educativo equilibrado e profícuo, conforme a perspectiva freiriana. É justamente Freire (2011) quem explica que autoridade é diferente de autoritarismo. Aquela é típica do professor bem formado didaticamente para sua atuação, é chamada também de autoridade intelectual, a qual não tem nenhum caráter opressivo.

4.4.4 Transformação social e igualdade

Os discentes relataram experiências que os colocaram em contato direto com a realidade social (através de dinâmicas e vivências de potencial lúdica), ampliando o senso crítico e fo-

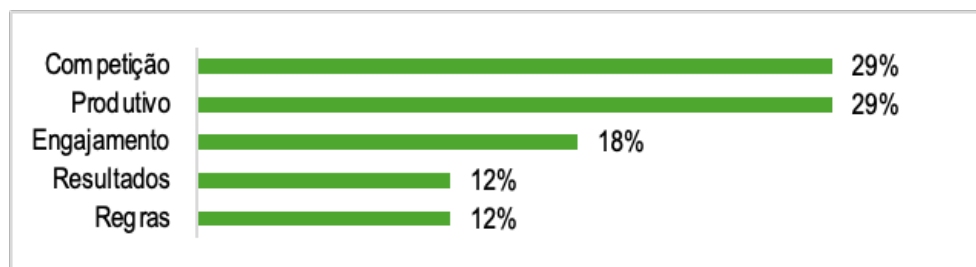
mentando reflexões sobre igualdade e transformação social. Essas práticas apontam para uma educação comprometida com mudanças concretas na sociedade.

Os sentimentos predominantes foram de conscientização e envolvimento, indicando que os discentes reconheceram a relevância de tais práticas para sua formação como cidadãos críticos. As práticas pedagógicas que dialogam com a realidade dos alunos promovem um senso de responsabilidade social e a busca por igualdade.

4.5 Posicionamentos neoliberais - Subcategorias: Adequação, Engajamento e motivação, Produtividade e resultados.

O quantitativo percentual aproximado dos códigos nessa categoria foi de 13,03% (mais de 4 vezes maior que o percentual dos posicionamentos freirianos). Disto, facilmente depreende-se que o posicionamento neoliberal é muito mais presente nas respostas dos investigados, denotando que este é o embasamento teórico-prático dos conteúdos e ideias do curso pesquisado. Termos do universo neoliberal aparecem incoerentemente associados à sensibilidade e à ludicidade (vide Gráfico 3), pois não fazem parte da mesma essência (ontologia), corroborando que o neoliberalismo usurpa a natureza das atitudes e fenômenos autotélicos e emancipatórios e os coloca a serviço de seus interesses, o que Mineiro e Ferreira (2024) chamam de desontologização da ludicidade.

Gráfico 3: Palavras prevalentes no Posicionamentos Neoliberais



Fonte: Elaboração própria com base nos dados.

Atentando-se aos termos que os discentes usaram em suas respostas percebe-se que a linguagem é colonizada pelo neoliberalismo e assimilada por eles. Os respondentes sequer percebem que as palavras já informam a lógica mercadológica, muito embora creiam ser o melhor vocabulário, o mais atual e “adequado” ao “progresso” e “boas” práticas. Os discentes informam que as práticas “competitivas” e orientadas para “resultados” “engajaram” os alunos e promoveram maior “produtividade”.

As palavras aspeadas são do universo léxico hegemônico da sociedade do cansaço (Han, 2017) em que vigora a positividade tóxica e a psicopolítica (Han, 2023), como sutil elemento de dominação, a busca pela produtividade e consumismo a todo custo. Outros relatos consideram também o impacto dessas abordagens na formação acadêmica. A competitividade foi

vista como uma “ferramenta motivadora”, que demanda cuidado para não comprometer o ambiente corporativo.

4.5.1 Adequação

Os relatos ressaltaram a ênfase na adequação dos alunos e dos futuros profissionais às normas, sem contestá-las, apenas se “moldar” e se “adequar” ao que é determinado de cima para baixo, conservando a hegemonia de poder. Retondar (2007) esclarece que jogos são especialmente úteis para colonizar subjetividades às regras já postas, advertindo que o docente que media ludicamente precisa estar atento ao poder que as características dos jogos (manifestação potencialmente lúdica) podem servir a propósitos de dominação e manipulação, apegando-se à concepção utilitarista da ludicidade, contrária à sua essência autotélica e subjetiva, se o docente for descolado de consciência ético-política.

Destarte, regras de jogos e outras características das manifestações/dispositivos potencialmente lúdicos podem ser exploradas para vincular conteúdos às práticas empresariais e ao atendimento de demandas mercadológico-lucrativas específicas. Os sentimentos predominantes foram de conformidade e aceitação, sugerindo uma adesão às normas estipuladas pelos docentes, que em derivação/ metaforicamente são como as regras da sociedade neoliberal. A adequação às regras reflete uma abordagem pedagógica que busca alinhar a formação acadêmica com as exigências do mercado.

4.5.2 Engajamento e motivação

Os discentes descreveram experiências motivadoras⁹ e competitivas, que estimularam o engajamento e a dedicação. A competição foi apontada como um fator que dinamizou as aulas e incentivou a participação ativa de todos. Pergunta-se: a que custo? Qual é o custo social das práticas competitivas? Aumentar a animosidade, as diferenças sociais e a desunião dentro da mesma classe? Isso atende à máxima evocada no livro *A arte da guerra* (Tzu, 2012): dividir para dominar (criar a desunião, a competição) para manter o domínio e conservar o poder. Os sentimentos expressos incluem motivação e um senso de desafio, associados à dinâmica competitiva e ao engajamento coletivo. A competição pode ser uma “ferramenta eficaz” para promover o “engajamento” e a “motivação” discente.

4.5.3 Produtividade e resultados

Os relatos destacaram a produtividade e os resultados alcançados por meio de metodologias “inovadoras e ativas” e “práticas lúdicas”¹⁰. Os discentes relataram maior aproveitamen-

9. As palavras usadas aqui são propositalmente do universo léxico neoliberal.

10. As expressões destacadas por aspas foram usurpadas pelo neoliberalismo e perderam seu sentido original e converteram-se em “ferramentas” para a produtividade e rendimento. O problema é que esse resultado não favorece àquele que produz e, na realidade, aprofunda as desigualdades socioeconômicas.

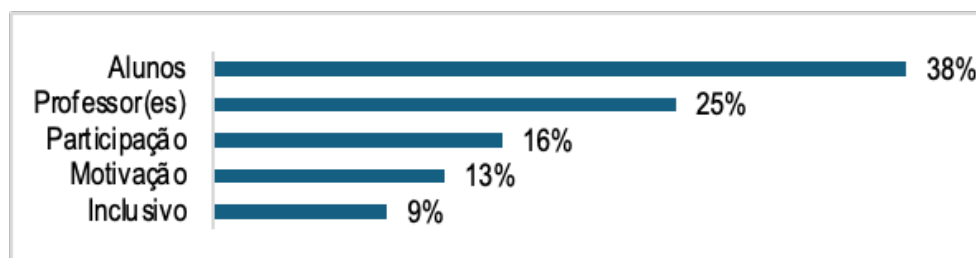
to das aulas, com uma fixação mais “eficaz” dos conteúdos e um aprendizado significativo. Os sentimentos foram predominantemente positivos, com discentes expressando satisfação e reconhecimento pela “eficiência” das práticas adotadas. Práticas pedagógicas que priorizam resultados e produtividade podem alcançar maior eficiência no aprendizado, sem comprometer a qualidade das aulas.

4.6 Abordagem Sensível - Subcategorias:

Adaptação às necessidades, Ambiente inclusivo e acolhedor, Consideração pelo discente, Incentivo, interação e colaboração, Razão e sensibilidade, Reconhecimento e valorização emocional.

A defesa pela busca da sensibilidade que se equilibre com a razão puramente cognitiva mediante uma abordagem didática sensível encontra amparo em Maffesoli, para quem “É preciso, imediatamente, mobilizar todas as capacidades que estão em poder do intelecto humano, inclusive as da sensibilidade” (1998, p. 26). Nesta visão o equilíbrio entre razão e emoção é a tônica da relação professor-aluno-conteúdo-sociedade, todavia não é o que se encontra empiricamente no ensino superior – lugar de pura racionalidade, neutralidade, ciência “pura” e sisudez (sob o nome de seriedade) – qualquer abordagem diferente, causa estranheza pela não familiaridade. Para as prevalências vide Gráfico 4.

Gráfico 4: Abordagem sensível - Palavras prevalentes



Fonte: Elaboração própria com base nos dados.

A abordagem sensível é amplamente valorizada pelos discentes, que destacaram aspectos como incentivo, acolhimento e a adaptação às necessidades individuais. Professores que demonstraram empatia e flexibilidade foram vistos como pessoas capazes de estimular positivamente seus alunos, promovendo ambientes inclusivos e colaborativos que fortaleceram a confiança dos discentes e incentivaram sua participação ativa, eles passam a sentir-se realmente pertencentes ao ambiente acadêmico.

4.6.1 Adaptação às necessidades

Os docentes, cuja abordagem didática é tida como sensível, foram descritos como sensíveis às necessidades dos discentes, adaptando os conteúdos a contextos cotidianos e apresen-

tando-os de forma didática e descontraída. Essa abordagem flexível possibilitou, segundo os alunos, maior compreensão e conexão com os temas trabalhados na universidade.

Os discentes expressaram sentimentos de alívio e satisfação, enfatizando a leveza e a clareza proporcionadas por uma abordagem sensível que seja adaptada às suas realidades. A adaptação dos conteúdos às vivências cotidianas dos discentes torna o aprendizado mais significativo, evidenciando a importância de uma abordagem sensível. O discente passa a se sentir valorizado e respeitado em suas individualidades.

4.6.2 Ambiente inclusivo e acolhedor

A criação de um ambiente inclusivo e acolhedor foi amplamente destacada pelos discentes, que valorizaram práticas que promovem bom humor, liberdade de expressão e interação entre colegas. Essas ações estimularam a participação e fortaleceram a confiança dos alunos. Ressalta-se a simplicidade da escolha didática: bom humor, leveza na comunicação, bem como o efeito: diminuição de distâncias hierárquicas que promovem a sensação de fazer parte do processo, de que sua colaboração é realmente reconhecida.

Os relatos demonstram sentimentos de pertencimento, alegria e segurança, indicando que a criação de um ambiente acolhedor contribuiu para um aprendizado mais leve e prazeroso. Um ambiente inclusivo e acolhedor promove, não apenas a aprendizagem, mas também a interação social e o bem-estar dos discentes. O discente percebe claramente que não está assistindo a aula, está construindo-a com o professor e seus colegas.

4.6.3 Consideração pelo discente

Os discentes relataram que mediante a abordagem sensível e lúdica de alguns professores tiveram experiências em que se sentiram valorizados e respeitados pelos docentes. Práticas que demonstraram dedicação e atenção às necessidades dos alunos favoreceram a participação ativa e fortaleceram as relações interpessoais no ambiente acadêmico.

Os sentimentos predominantes foram de valorização e gratidão, indicando a percepção dos discentes de que os docentes se preocupavam genuinamente com seu bem-estar e aprendizado. A consideração pelo discente cria um ambiente universitário mais humano e acolhedor, promovendo a construção de laços positivos entre professores e alunos. Houve relatos de sentimento de desvalorização em que professores desencorajaram seus alunos, causando-lhes frustração, mencionado anteriormente na categoria das experiências negativas.

4.6.4 Incentivo, interação e colaboração

Os relatos evidenciam que práticas potencialmente lúdicas contribuíram significativamente para incentivar a interação e a colaboração entre os discentes. Essas atividades fomen-

taram o interesse, tanto para a participação em sala de aula quanto para o estudo fora dela, e proporcionaram um estímulo adicional para continuar no curso. Além disso, as experiências relataram que os professores sensíveis e cuja mediação didática lúdica se faz presente conseguiram persuadir os alunos a se envolver mental e fisicamente, resultando em um ambiente mais participativo e colaborativo. A lógica não é de competição – que favorece a motivação e produtividade – mas sim, de colaboração – que favorece o entusiasmo, envolvimento e compromisso mútuo.

Os sentimentos predominantes incluem envolvimento, entusiasmo e pertencimento, reforçando a importância de práticas pedagógicas que incentivem a interação social e acadêmica. As práticas potencialmente lúdicas que estimulam a interação e a colaboração fortalecem o vínculo entre alunos-alunos e alunos-docentes, além de aumentar o compromisso com a própria mediação cognitiva.

4.6.5 Razão e sensibilidade

Os discentes destacaram professores que equilibravam bom humor e conhecimento profundo dos conteúdos, i.e., saberes sensíveis e saberes técnicos (d'Ávila, 2014; d'Ávila; Sonnevile, 2008; Gauthier et al., 2013; Tardif, 2010), utilizando didática simples e espontânea. Essa abordagem contribuiu para manter o interesse e a atenção dos alunos – mesmo em um tempo de ubiquidades e digitalidades em que a atenção do ser humano é um ativo escasso e de alto valor e – além de evidenciar o prazer dos docentes no ato de ensinar (Freire, 2011).

Os sentimentos relatados incluem admiração e inspiração, com os discentes reconhecendo a sensibilidade e o saber técnico (conhecido popularmente como domínio de conteúdo) dos professores como elementos de grande estímulo. A integração de razão e sensibilidade na prática docente é essencial para reencantar e envolver os alunos, fomentando a possibilidade de um aprendizado mais significativo.

4.6.6 Reconhecimento e valorização emocional.

Os discentes enfatizaram a importância do reconhecimento e não desprezo das emoções e afetos elogiando tais atitudes nos professores, especialmente quando eles elevaram a confiança e a segurança dos alunos mediante palavras, gestos e ações. Essas práticas fortaleceram o vínculo emocional, incentivaram a busca por soluções criativas e o comprometimento com os estudos e execução das atividades.

Os sentimentos expressos foram de gratidão e valorização, reforçando a importância de práticas pedagógicas que reconhecem o esforço dos alunos, ainda quando eles erraram respostas. O reconhecimento emocional dos discentes contribui para o fortalecimento da autoestima e do envolvimento acadêmico.

5 Considerações finais

Os resultados desta pesquisa evidenciam que as experiências de ludicidade no ensino superior, quando mediada por uma abordagem sensível, tem o potencial de transformar a experiência acadêmica, tornando-a mais significativa, envolvente e humanizada. A análise das respostas dos discentes fez emergir entre outras categorias e subcategorias: Experiências (Escassez, Negativas, Positivas); Papel docente (Criatividade e envolvimento, Feedback e avaliação, Inflexibilidade e desencorajamento.); Posicionamentos Freirianos (Diálogo e sensibilidade, Hegemonia e luta de classes, Sensibilidade e rigorosidade metódica, Transformação social e igualdade); Posicionamentos neoliberais (Produtividade e resultados.) e Abordagem sensível (Adaptação às necessidades, Ambiente inclusivo e acolhedor, Consideração pelo discente, Incentivo, interação e colaboração, Razão e sensibilidade, Reconhecimento e valorização emocional). Revelou que as atividades potencialmente lúdicas não apenas contribuem para o aprendizado, mas também promovem interação, eutrapelia e um envolvimento emocional que fortalece o processo de construção do conhecimento.

Dessa forma, reafirma-se a necessidade de repensar a prática docente universitária para que ela não se limite à transmissão de conteúdos, mas abarque dimensões sensíveis e subjetivas que envolvem o ensino e a aprendizagem. A ludicidade, quando integrada de maneira intencional e reflexiva, pode ser um elemento catalisador da criticidade e da autonomia dos estudantes, favorecendo uma formação mais emancipadora e alinhada à perspectiva freiriana de educação como prática da liberdade.

Contudo, ainda há desafios a serem superados. A resistência à ludicidade na universidade, muitas vezes enraizada em concepções conservadoras e reprodutivistas, bem como a estruturação do ensino superior dentro de uma lógica produtivista, neoliberal e mercantilizada, são obstáculos que demandam reflexão e enfrentamento. Assim, este estudo não encerra a discussão, mas abre caminhos para novas investigações que possam aprofundar a compreensão da relação entre ludicidade, abordagem sensível e pensamento crítico-transformador.

Por fim, reafirma-se que a transformação educacional exige um compromisso com a integração entre razão e sensibilidade. A construção de um ambiente acadêmico mais inclusivo e humano depende do reconhecimento de que o aprendizado é um processo que envolve não apenas a cognição, mas também o sentir. Afinal, discursos vazios não transformam realidades; somente aqueles que sentem profundamente podem gerar mudanças significativas no mundo.

Referências

ALMEIDA, Larissa. Bahia: taxas de conclusão e desistência no ensino superior estão entre as cinco piores do país. *Jornal Correio da Bahia*, Salvador, 14 mar. 2025. Minha Bahia. Disponível em: <https://www.correio24horas>.

com.br/minha-bahia/bahia-taxas-de-conclusao-e-desistencia-no-ensino-superior-estao-entre-as-cinco-piores-do-pais-0325. Acesso em: 25 mar. 2025.

AUSUBEL, David Paul. **Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva**. Cognición y desarrollo humano. Barcelona: Paidós Iberica, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2011. BARROS, Manoel de. **Livro Sobre Nada**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 mar. 2025.

D'ÁVILA, Cristina M. Didática lúdica: saberes pedagógicos e ludicidade no contexto da educação superior. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 87-100, 2014.

D'ÁVILA, Cristina. **Didática Sensível: Contribuição para a Didática na Educação Superior**. 1. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2022.

D'ÁVILA, Cristina ; SONNEVILLE, Jacques Jules. Trilhas percorridas na formação de professores: da epistemologia da prática à fenomenologia existencial. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma P. A. (org.). **Profissão docente: Novos sentidos, novas perspectivas**. 1. ed. Campinas: Papirus Editora, 2008. p. 23-44.

DAMÁSIO, Antonio. **L'erreur de Descartes : La raison des émotions**. Paris: Odile Jacob, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2021.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática**. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 1995.

GAUTHIER, Clermont *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2013.

GUIMARÃES, Rafaela Sousa; FERREIRA, Lucia Gracia. Concepções de ludicidade: o que as professoras apresentam sobre o tema?. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [s. l.], v. 15, n. 34, p. e17446-e17446, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Psicopolítica: O neoliberalismo e as novas técnicas de poder**. 10. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Ludicidade e atividades lúdicas na prática educativa: compreensões conceituais de proposições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2022.

MAFFESOLI, Michel. **Elogio da razão sensível**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

MINEIRO, Márcia. **O essencial é invisível aos olhos: a concepção dos estudantes sobre a mediação didática lúdica na educação superior**. 2021. 447 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2021.

MINEIRO, Márcia. Pesquisa de *Survey* e Amostragens: Aportes teóricos elementares. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade (REED)**, Vitória da Conquista, v. 1, n. 2, p. 294-306, 2020.

MINEIRO, Márcia; D'ÁVILA, Cristina. Ludicidade: compreensões conceituais de pós-graduandos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 45, p. e208494, 2019.

MINEIRO, Márcia; FERREIRA, Lucia Gracia. **Ludicidade e Neoliberalismo**: compreendendo interrelações pela perspectiva de B. C. Han. 1. ed. Campinas: Pontes, 2024.

MINEIRO, Márcia; SILVA, Mara A. Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. Pesquisa Qualitativa e Quantitativa: imbricação de múltiplos e complexos fatores das abordagens investigativas. **Momento - Diálogos em Educação**, Rio Grande, v. 31, n. 03, p. 201-218, 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP N.9 de 29 de maio de 2024**. Brasília. 2024. Disponível em: https://deg.unb.br/images/legislacao/resolucao_cne_cp_4_2024.pdf. Acesso em: 20 mar. 2025.

MORIN, Edgar. **Introduction à la pensée complexe**. Paris: ESF Éditeur, 1999.

NEPOMUCENO, Valério. **Contabilidade do Capital**: A Entronização do Capitalismo Contemporâneo. Curitiba, PR: Juruá, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; NASCIMENTO, Cláudio Orlando Costa do; ZEN, Giovana Cristina (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador, BA: Edufba, 2019. v. 1.

RETONDAR, Jeferson. **Teoria do jogo**: A dimensão lúdica da existência humana. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.

TZU, Sun. **A Arte da Guerra (ilustrado)**. 2. ed. São Paulo: L&PM Pocket, 2012.

VYGOTSKY, Lev S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. 1. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2001.