

Estado da publicação: O preprint não foi publicado em outro meio.

Um estatuto da ação docente: problematizações em cena

Sidmar Gomes

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.17229>

Submetido em: 2026-07-30

Postado em: 2026-08-03 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

UM ESTATUTO DA AÇÃO DOCENTE: PROBLEMATIZAÇÕES EM CENA

SIDMAR SILVEIRA GOMES¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4177-2464>

sidmar.gomes@uol.com.br

¹ Universidade Estadual de Maringá. Maringá, Paraná (PR), Brasil.

RESUMO: Esta investigação se interessa por traçar uma espécie de estatuto da ação docente na contemporaneidade. Textos publicados na *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP), de 1944 a 1953, são fonte para o levantamento temático relativo à docência universitária e seus desdobramentos. Disso, a investigação se debruça sobre um arquivo constituído por reclamações de discentes do ensino superior postadas na plataforma *Reclame Aqui*. Tal fonte evidencia um conjunto instigante de enunciados educacionais dignos de nota, sobretudo aqueles relativos às expectativas sobre a docência. A investigação elege como inspiração procedimental o trato arquivístico legado por Arlette Farge e Michel Foucault, aproximando esse norte procedimental da prática da pesquisa educacional. Contribuem como operadoras do pensamento as noções de cena e encenação, aproximadas às reflexões de Rancière (2021) e Deleuze (2005), que, reunidas, inspiraram esta empreitada no que tange a uma forma de (re)montagem do arquivo interessada na organização de personagens, ações e discursos como acontecimentos aparentes que evidenciam relações de poder-saber. A discursividade escrutinada aponta para o fato de que a dicotomia professores(as) ensinam e alunos(as) aprendem parece ter sido borrada pelos efeitos abrangentes da operação de uma espécie de dispositivo de educabilidade, revelador da infixidez dos jogos de veridicção e de suas relações de poder-saber.

Palavras-chave: arquivo, docência, cena discursiva.

A STATUTE OF TEACHING PRACTICE: PROBLEMATIZATIONS IN SCENE

ABSTRACT: This research aims to outline a kind of statute of teaching practice in contemporary times. Texts published in the Brazilian Journal of Pedagogical Studies (RBEP) from 1944 to 1953 serve as a source for the thematic survey related to university teaching and its developments. From this, the research focuses on an archive consisting of complaints from higher education students posted on the Reclame Aqui platform. This source reveals an intriguing set of noteworthy educational statements, especially those related to expectations about teaching. The research chooses as procedural inspiration the archival approach bequeathed by Arlette Farge and Michel Foucault, aligning this procedural guideline with the practice of educational research. The notions of scene and staging contribute as thought operators, drawing on the reflections of Rancière (2021) and Deleuze (2005), which, together, inspired this undertaking in terms of a form of (re)assembly of the archive interested in the organization of characters, actions, and discourses as apparent events that reveal power-knowledge relations. The scrutinized discursivity points to the fact that the dichotomy between teachers teach and students learn seems to have been blurred by the comprehensive effects of the operation of a kind of educability device, revealing the infixity of the games of veridiction and their power-knowledge relations.

KeyWords: archive, teaching, discursive scene.

UN ESTATUTO DE LA PRÁCTICA DOCENTE: PROBLEMATIZACIONES EN ESCENA

RESUMEN: Esta investigación pretende esbozar una especie de estatuto de la práctica docente en la época contemporánea. Los textos publicados en la Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos (RBEP) entre 1944 y 1953 sirven como fuente para el análisis temático relacionado con la docencia universitaria y su evolución. A partir de esto, la investigación se centra en un archivo que consta de quejas de estudiantes de educación superior publicadas en la plataforma Reclame Aqui. Esta fuente revela un conjunto interesante de declaraciones educativas relevantes, especialmente aquellas relacionadas con las expectativas sobre la docencia. La investigación elige como inspiración procedimental el enfoque archivístico legado por Arlette Farge y Michel Foucault, alineando esta directriz procedimental con la práctica de la investigación educativa. Las nociones de escena y puesta en escena contribuyen como operadores de pensamiento, basándose en las reflexiones de Rancière (2021) y Deleuze (2005), que, en conjunto, inspiraron este proyecto en términos de una forma de (re)ensamblaje del archivo interesado en la organización de personajes, acciones y discursos como eventos aparentes que revelan relaciones poder-saber. La discursividad analizada apunta al hecho de que la dicotomía entre profesores que enseñan y alumnos que aprenden parece haberse desdibujado por los efectos integrales del funcionamiento de una especie de dispositivo de educabilidad, revelando la infijidad de los juegos de veridicción y sus relaciones de poder-conocimiento.

Palabras clave: archivo, enseñanza, escena discursiva.

PREÂMBULOS

[...] como se a gente pagasse uma faculdade sem a finalidade de obter nota e um diploma. Se fosse apenas para aprender, a gente assistia aula no Youtube, sinto informar, mas os alunos têm vida e rotina. Trabalhos que não valem nota devem ser informados no momento em que o trabalho é passado, e não no dia da prova, pois se não vale nota é uma opção nossa fazer [...]. Por menos de 1 ponto peguei DP nessa matéria por conta de um professor ruim e uma instituição que não fala nada e deixa os funcionários fazerem o que quiser. Estou muito revoltada com essa situação, e gostaria que a faculdade resolvesse esse problema e retirasse essa DP por irresponsabilidade de vocês, se isso não acontecer eu vou pedir minha transferência, pois já entrei em contato com outra universidade e eles concordaram em não contar essa DP injusta para eu me matricular com eles. Vou processar a instituição e o professor junto, pois me senti moralmente atacada e ofendida, paguei por um serviço porco, o professor deve ser demitido. Ele, antes de querer ser professor, deveria fazer um curso de como lecionar e lidar com alunos, pois ele não sabe.¹

O excerto acima foi garimpado no âmbito da plataforma *Reclame Aqui* – detalhada adiante. Este trecho reclamatório, somado a uma dezena de outros, move esta empreitada no sentido de empreender uma reflexão interessada em traçar uma espécie de estatuto da ação docente na contemporaneidade.

Ao se colocar a docência universitária na berlinda, que expectativas docentes são traçadas por discentes nos contextos de um mundo pós-pandêmico, de acirradas discussões no campo das identidades de gênero e étnico-raciais, de imponentes crises climáticas, de noções aceleradas de tempo e de diminuição de distâncias geográficas, de polaridades político-ideológicas, de conflitos bélicos que reconfiguram geopolíticas, de imposição da inteligência artificial, do *cyber* espaço como *lôcus* privilegiado

¹ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/complexo-educacional-fmu/falta-de-profissionalismo-e-irresponsabilidade-do-professor-de-direit_wFCCKN24gXYpnrIO/. Acesso em: 13 jul. 2025.

para as interações sociais, de vulnerabilidades psicológicas, sociais e econômicas, de *fake news* e pós-verdades?

Para tanto, os percursos desta investigação valem-se de arquivo constituído por reclamações de discentes do ensino superior postadas na plataforma *Reclame Aqui*, fonte que evidencia um conjunto instigante de discursos, os quais abrigam e fomentam, em suas ambiências e entrelinhas, a circulação de enunciados educacionais significativos.

Disso, esta investigação elege como inspiração procedimental o trato arquivístico legado pela historiadora francesa Arlette Farge e pelo pensador, também francês, Michel Foucault, sobretudo no que tange à obra, na qual dividem a autoria, *Le désordre des familles: lettres de cachet des archives de la Bastille au XVIII^e siècle* (1982), com o fito de aproximar esse norte procedimental da prática da pesquisa educacional.

Na esteira dessa inspiração, os caminhos seguidos pela investigação optam por se apropriar de ideias teatrais como operadoras do pensamento – assim como fazia Foucault. Esta pesquisa se interessa mormente pelas noções de cena e encenação, para quem certas reflexões de Rancière (2021) e Deleuze (2005), respectivamente, foram primordiais. Tais ideias teatrais pareceram instigantes e coerentes à árdua tarefa de (re)montar o arquivo pelas perspectivas de cenas discursivas capazes de flagrar e tornar aparente de modo distinto o que aparecia sob certo modo de visibilidade e de inteligibilidade, revelando as arbitrariedades nas verdades que engendram a condição de certos acontecimentos do campo educacional. Toma-se acontecimento como a emergência de novos enunciados, de novas formas de regularidade, em suma, ruptura que transforma as relações de força e os regimes de saber e veridicção em voga (Castro, 2016).

Dessa feita, a discursividade sobre docência e ambiência pedagógica que emana da plataforma *Reclame Aqui*, fez surgir a necessidade de se investigar as condições de sua emergência, já que, como evoca Foucault, não é possível descrevermos o arquivo do presente, incontornável em sua atualidade, “[...] já que é no interior de suas regras que falamos” (Foucault, 2015, p. 159). Recuando cronologicamente, esta investigação parte do escrutínio da discursividade sobre o ato docente presente nas primeiras edições da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP).

A RBEP E O PROJETO DE DOCENTE IDEAL

A *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos* (RBEP) foi criada no ano de 1944 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e, desde então, é um periódico de publicação contínua. Apresenta como seus objetivos evidenciar e discutir as questões gerais da pedagogia e os problemas do cotidiano educacional brasileiro. Para tanto, reúne estudiosos(as) e pesquisadores(as) do campo interessados(as) em contribuir para o desenvolvimento científico do trabalho educativo e para a formação de uma esclarecida mentalidade pública no que tange ao tema da Educação.

A RBEP reunia em suas primeiras edições, entre diferentes seções, aquelas que apresentavam artigos específicos, escritos por pensadores(as) e educadores(as), tendo como escopo diferentes temas concernentes à educação nacional e internacional; além de seções reservadas à publicação de documentos alusivos às regulações da educação nacional; seção bibliográfica, dedicada aos estudos pedagógicos nacionais e estrangeiros; e, por fim, interessante compêndio de notas e notícias sobre educação publicadas em jornais e revistas de grande circulação. Portanto, trata-se de uma referência significativa no que tange às investigações interessadas no escrutínio histórico da discursividade educacional.

Optamos pelo trabalho com as edições publicadas somente ao longo da primeira década da RBEP (1944-1953), uma vez que tratar a revista de forma integral demandaria tempo muito maior que o disponível para a realização desta investigação, além de que o interesse pela remissão à RBEP dizia respeito a identificar, em seus primórdios, a discursividade sobre docência e as ações dela decorrentes, tendo-se mostrado suficientes a esse intuito seus dez primeiros anos de existência.

Assim, todos os artigos da RBEP publicados ao longo dos anos de 1944 a 1953 foram folheados atentamente, tendo em vista a identificação de enunciados que dialogassem com os temas de interesse desta investigação.

Procurados e reunidos os excertos de interesse, chama a atenção as funções da universidade no fim da primeira metade do século XX em solo nacional. É destacado que o ensino superior prescindiria de uma sólida educação secundária e teria como objetivo “[...] cultivar as ciências, ajudar o progresso do espírito humano e dar à sociedade elementos para a renovação incessante de seus quadros científicos, culturais, técnicos e políticos” (O Estado de São Paulo, 1947, p. 533).

Já Castro (1950) defendia que seria necessária a rehumanização do ensino universitário, desumanizado pelos excessos de técnicas e fanatismos pragmatistas. O autor apresenta que, segundo o pensador Tristão de Ataíde, só haveria universidade e verdadeiro espírito universitário quando suas atividades intelectuais estivessem tomadas por uma onda de humanismo, embebida das admiráveis qualidades de liberdade, calma, moderação e sabedoria. Completa o raciocínio acrescentando a qualidade da tolerância: “[...] nada mais distante do clima cultural universitário do que o sentencioso e o dogmático e nada mais estimulante à sua vida do que a tolerância compreensiva” (Castro, 1950, p. 148).

O autor defendia que a universidade deveria ser o centro coordenador das mais altas atividades intelectuais, ocupando o saber o papel de essência intelectual de uma cultura. Para tanto, preconizava que a universidade deveria estar ligada ao organismo social que a gerava, servindo plenamente aos interesses e necessidades desse organismo. Seriam, então, funções básicas da universidade: criar conhecimentos, propagando-os e difundindo-os, além de defender as suas verdades contra as forças eventuais do obscurantismo, “[...] três, pois, são as suas missões: a de investigação criadora; a de ensino universitário; a de vigilância e de defesa da cultura” (Castro, 1950, p. 149).

Coerente a esse pensamento era a ponderação feita por Valadão (1952), que alertava para o fato de que as significativas ampliações dos objetivos e organizações das universidades, além de suas aceleradas multiplicações por decretos, poderiam fazer o ensino superior correr o risco da burocratização, rebaixando os trabalhos de pesquisa e de investigação a obras superficiais e verbosas. Esse contexto converteria a formação profissional em distribuição de diplomas e certificados.

O ideal dum sistema universitário é o alteamento dia a dia do seu padrão cultural, o estímulo à produção científica de pesquisadores, mestres e alunos, a criação, a ampliação e a acessibilidade de bibliotecas, revistas e publicações, a substituição do sistema de aprendizado com fastidiosas preleções, conferências e memorização de precárias apostilas, pelo de aulas vivas, objetivas, sobre temas previamente conhecidos, com debates, através de compêndios ou textos, a criação no estudante de interesse pelo lado teórico e pelo aspecto prático das disciplinas em seminários e serviços auxiliares, a conceituação do exame e das provas como um verdadeiro julgamento, equilibrado e compreensivo, sério e humano, sem aprovações ou reprovações sistemáticas... (Valadão, 1952, p. 45).

Nesse sentido, as universidades só poderiam cumprir com a sua função caso cultivassem a consciência da independência do saber, levando a um novo saber (Teixeira, 1953). Para isso, precisariam

viver em uma atmosfera de autonomia e estímulos à experimentação, ao ensaio e à renovação, fundamentados no casamento entre a experiência de mestres e o ardor e a mocidade dos(as) discentes. As universidades, assim, não se caracterizariam apenas como instituições de ensino e pesquisa, “[...] mas sociedades devotadas ao livre, desinteressado e deliberado cultivo da inteligência e do espírito e fundadas na esperança do progresso humano pelo progresso da razão” (Teixeira, 1953, p. 19).

No ambiente universitário, deveria prevalecer o clima da imaginação, conferindo-lhe o ofício da “[...] aventura intelectual, conduzida com o destemor e a bravura da experiência, estimulada e provocada pela juventude, que quer aprender, para ir com o seu novo saber, à base do velho, até o desafio deste” (Teixeira, 1953, p. 19).

Como se vê, ocupava grande espaço nas discussões da época os temas relativos aos modos como se aprende e se ensina. Tais discussões trazem à baila três nichos enunciativos interdependentes e de grande profusão no período, tanto no que tange às discussões sobre a educação de um modo geral, quanto ao ensino superior, de modo específico. São eles: 1) perfil docente; 2) planejamento e recursos didáticos das aulas; 3) avaliação da aprendizagem.

A discursividade relativa ao perfil docente manifesta-se, sobretudo, por meio de textos que refletem e compartilham estudos pautados em pesquisas discentes sobre o perfil docente desejado.

Uma das edições da RBEP, datada do ano de 1945, traz a compilação de uma pesquisa realizada no ano anterior e interessada em traçar o perfil “ideal” do(a) professor(a), a partir do levantamento de suas desejadas qualidades. Foram entrevistadas mais de duas dezenas de pessoas, entre alunos(as) de Administração Escolar da Faculdade Católica de Filosofia, na cidade do Rio de Janeiro, e demais pessoas, de diferentes perfis profissionais, socioeconômicos e culturais. O texto cita como inspiração metodológica a *Doutrina de Spranger*, compilado de categorias relativas aos atributos de um(a) professor(a), tais como: sociabilidade, capacidade de afeição, de simpatia, de afabilidade, de generosidade, de personalidade sugestiva, de capacidade de trabalho e execução, de decisão e liderança, de discernimento rápido e de habilidade técnica. Dessa forma, o inquérito pautou-se em um formulário contendo itens divididos entre qualidades psíquicas, como solidariedade, cultura especializada, retidão moral, auto controle, clareza de expressão, justiça, preparo pedagógico, conhecimentos bio-psicológicos, faculdade intelectual desenvolvida, autoridade, ideal educativo elevado, modéstia, capacidade de tornar a aula agradável, senso de responsabilidade, método, personalidade, vocação, pontualidade, amor ao estudo, espírito religioso, alegria, simpatia, espírito de iniciativa e concisão; e qualidades físicas, como boa dicção, boa aparência e higiene. Entre os resultados da pesquisa, pode-se destacar: “[...] o inquérito apurou, de modo significativo, que o professor deve ser enérgico; quando muito, deve ter energia condescendente” (Backheuser, 1945, p. 193). Os resultados prosseguem apontando que o bom professor deveria ser aquele capaz de possuir conhecimentos técnicos e qualidades acentuadas de liderança, religiosidade, cientificidade e sociabilidade, além de predicados físicos favoráveis.

Em estudo semelhante, mas debruçado sobre as opiniões de 972 estudantes norte-americanos(as) de escolas secundárias questionados(as) sobre como deveria ser o(a) bom(a) mestre, é destacado o seguinte:

Além de ser idôneo sob o ponto de vista profissional, o bom mestre: é paciente e compreensivo; tem o sentido do humor; gosta de ajudar e cooperar; é amistoso e sociável; é razoável ao marcar as tarefas; tem uma boa disposição; mantém a disciplina; não demonstra favoritismo; explica tudo o que ensina; tem habilidade para ensinar; não grita nem perde seu autodomínio; tem uma

personalidade atraente; é servil e ajuda a resolver os problemas pessoais dos alunos; é cortês e bondoso; não se sente superior nem distante; é jovial; torna interessante o trabalho; não ridiculariza nem humilha o aluno; é indulgente ao dar as notas; veste-se bem; estimula a discussão; é um "bom camarada", franco e cavalheiresco; sabe o que ensina; castiga com benignidade; estimula a iniciativa dos alunos (Revista do Ensino, 1947, p. 109).

Ainda sobre outros estudos semelhantes, há dois (Barros, 1953; Marsh, 1953) que qualificavam as mais louváveis qualidades do(a) professor(a) elencando categorias como cultura, método, disciplina, dedicação, entusiasmo, justiça, paciência, sinceridade, simplicidade, honestidade, exuberância, complacência, superior conhecimento, dicção e assiduidade.

A matéria a ser ensinada teria grande importância, mas mais importante teria de ser a forma de ensiná-la, processo que deveria privilegiar “[...] as qualidades intelectuais, a clareza e a precisão do espírito, o sentido do método, a capacidade crítica, a argúcia intelectual e o gosto pela pesquisa” (Bastide, 1947, p. 24).

Reconhecido(a) como autoridade suprema na sala de aula, ao(à) professor(a) seria relegada liberdade de criar seus próprios programas de ensino, de acordo com as possibilidades de seus(suas) alunos(as), da escola na qual atuava, além de seus próprios conhecimentos e experiências (Martinho, 1951). Reconhecia-se a importância do planejamento das aulas, assim como alertava-se para o fato de que não se poderia preestabelecer todos os detalhes de uma atuação docente (Carvalho, 1947). Devia-se planejar apenas o essencial da aula, a fim de que o(a) docente pudesse aproveitar certas solicitações momentâneas dos(as) discentes ou certas sugestões que o próprio desenvolvimento do tema pudesse fornecer. Entretanto, ponderava-se que isso não queria dizer que o(a) professor(a) era livre para ensinar tudo o que quisesse: “[...] êle não tem de modo algum essa liberdade absoluta. Cumpre-lhe ensinar o que deve ensinar e por algum método aprovado” (Teixeira, 1953, p. 9). Complementar a esse pensamento:

Eis porque insistimos em que se respeite a Constituição, mas que não se confunda liberdade de cátedra ou autonomia didática com a liberdade de deseducar. Eis porque é preciso, antes de tudo, que se reforme essa mentalidade com a sólida persuasão de que o que a Lei assegura é apenas o direito à escolha de meios adequados para se obter o aproveitamento racional das aulas, ou, em uma palavra, para se obter a aprendizagem. Ora, o professor que não consegue um rendimento plausível, por isto ou por aquilo, ignora os meios indispensáveis que a Pedagogia ensina, estando, portanto, deslocado no posto que ocupa (Leaj, 1953, p. 171).

Nesse sentido, quadros, figuras, desenhos esquemáticos, gráficos, livros ilustrados, influenciariam benéficamente na instrução e poderiam ser grandes aliados didático-metodológicos do(a) professor(a) envolvido com a educação de jovens e adultos(a) (Lourenço Filho, 1953). Uma vez que “[...] o modo como se ensina dá-nos a justa medida do modo como se aprende” (Ricardo, 1946, p. 360), o ensino palavresco deveria ser evitado. Uma alternativa seria o interrogatório frequente e oportuno, que estimularia os(as) alunos(as) a manter a atenção sobre os dados essenciais do objeto de estudo, relacionando, comparando e discriminando o certo do errado, formulando mentalmente respostas satisfatórias, apreciando criticamente as respostas citadas pelos(as) colegas, expressando-se de forma apurada e precisa.

Mas, sobre propiciar uma autêntica aprendizagem, o interrogatório, feito com a devida técnica, solicita a cada passo a contribuição espontânea de cada um dos membros da classe, criando na sala de aula uma atmosfera de sadia colaboração entre o mestre e os alunos na discussão e esclarecimento dos temas em estudo. Este hábito de participar ativamente no andamento dos

trabalhos e este espírito de franca colaboração dos alunos na solução de suas dificuldades e seus problemas são justamente considerados pela didática moderna como a pedra de toque de um ensino moderno, eficiente e educativo (De Matos, 1946, p. 16).

Ainda sobre a ênfase na participação discente, Holanda (1953) expõe que, não raro, a atitude que deveria ser modificada seria a do(a) professor(a), sendo fundamental que ele se afeiçoasse por seus(suas) alunos(as), percebendo-os(as) e preocupando-se com suas intenções e propósitos a partir do conhecimento de suas experiências passadas.

É apenas permitir e estimular a participação dos alunos. Participação no planejamento dos trabalhos escolares, participação no planejamento de atividades de grupo. E, tanto quanto possível, trabalho de grupo bem orientado, onde todos tenham oportunidade de expressar suas idéias e de trabalhar em cooperação (Holanda, 1953, p. 173).

Ao se reconhecer que o valor e a eficácia de um método didático dependiam principalmente da personalidade do(a) professor(a), reconhecia-se, em igual medida, a necessidade de o método se ajustar não só à natureza do(a) educando(a), como também às características individuais do(a) educador(a) (Santos, 1947a).

No âmbito das discussões sobre planejamento e recursos didáticos das aulas, são candentes discussões relativas às particularidades dos atos de estudar e ensinar. Reconhece-se que, diferentemente do estudo, o ensino pressuporia uma personalidade, um(a) agente se dirigindo a alguém que o(a) escute (Abu-Merhy, 1953), ou seja, um(a) professor(a) que, atuando com a sua personalidade e seus métodos, motivaria e facilitaria a aprendizagem discente. Essa figura seria responsável por possibilitar que os(as) discentes compreendessem o que estudavam, a partir de explicações que desvendariam os significados do que deveria ser aprendido. O estudo se comporia de várias operações, tais como a atenção, o juízo, o raciocínio, a comparação, a compreensão, a análise, a síntese, a imaginação, a memorização etc. O estudo, assim, dependeria da compreensão, pois sem a compreensão, não passaria de mera memorização mecânica e estéril (Santos, 1947b).

Contribuiria para amenizar ou erradicar as insuficiências que pareciam assolar os processos de ensino-aprendizagem a atenção docente aos seguintes aspectos, supostamente garantidores de uma aprendizagem eficiente: 1) o(a) aluno(a) deveria ser motivado(a) para aprender; 2) para haver aprendizagem seria fundamental que o(a) aluno(a) participasse da experiência e que o resultado de seu esforço servisse a algum propósito que ele(a) próprio(a) sentisse ser de algum efeito; 3) que o(a) aluno(a) tivesse base para compreender uma experiência, podendo, por isso, tirar proveito dela; 4) por fim, que o(a) aluno(a) retivesse a aprendizagem obtida a partir de uma experiência vivida, já que essa retenção seria diretamente proporcional à frequência com que o(a) aluno(a) faria uso dela (Plowden, 1952).

Assim, desde a primeira metade do século XX, são candentes em solo nacional discussões que pleiteavam mudanças nos sistemas formais de avaliação, baseados, desde então, em provas e exames. De um lado havia quem defendia os exames como recursos importantes de diagnóstico, meios de verificação da marcha do trabalho letivo ou de comprovação final de seus resultados (Lourenço Filho; Hildbrand, 1945). Nesse caso, deveria o(a) professor(a) decidir por exames de caráter objetivo, cujo grau de segurança seria incontestavelmente superior ao das provas subjetivas (Barbosa, 1948). Por outro lado, havia quem exclamava que entre os grandes defeitos dos exames escolares podia-se apontar suas capacidades de viciarem a atividade de professores(as) e de alunos(as), favorecendo a decoração,

fomentando a fraude e acarretando injustiças (Almeida Jr., 1949). Como efeito disso, havia quem defendia que os embates entre a resistência de velhos costumes, práticas e tradições, e as novas aspirações de melhoria, facilitação e aumento de rendimento e esforço que englobavam os sistemas de avaliação em curso, seriam os grandes responsáveis pela permanente crise educacional (Veiga, 1945).

Pelo exposto, podemos inferir que a universidade, reconhecida como campo de excelência no que tange à integração do ensino à pesquisa, também era reconhecida como instância importante à sociedade ao possibilitar os elementos fundamentais para que ocorressem as necessárias renovações de seus quadros científicos, culturais, técnicos e políticos. Para tanto, a universidade deveria ser um ambiente tomado pelos sentimentos humanistas e pelas qualidades de liberdade, moderação, sabedoria, tolerância e investigação criadora.

Nesse sentido, as aulas na universidade deveriam ser conduzidas por docentes detentores(as) de extensa lista de atributos físicos e intelectuais. Os(as) docentes universitários(as) possuiriam liberdade de cátedra e autonomia didática, mas não seriam detentores(as) de liberdade absoluta, devendo ensinar o que lhes cabia ensinar, por meio de métodos aprovados. Deveriam, levando em consideração tanto as especificidades individuais e coletivas dos(as) alunos(as) quanto as suas próprias, pensar em procedimentos de ensino que incentivassem o debate, a discussão de ideias, a iniciativa, a capacidade crítica, a argúcia intelectual, o gosto pela pesquisa, a participação ativa e colaborativa, a experiência interessada e motivada. Dessa forma, aulas vivas, objetivas, sobre temas previamente conhecidos, animadas por debates, despertariam nos(as) estudantes o interesse tanto pelos aspectos teóricos quanto práticos das disciplinas. Por fim, coerente a tudo isso, eram necessários exames e provas pensados como métodos de avaliação equilibrados e compreensivos, sérios e humanos, sem aprovações ou reprovações sistemáticas. Como veremos, o conjunto dessa discursividade parece estar mais vivo do que nunca.

ARQUIVO, CENA E ENCENAÇÃO

Em uma entrevista concedida em 1978, Michel Foucault (2011) pondera que o teatro se ocupa de um acontecimento, apreendendo-o e colocando-o em cena. Em seu modo de pesquisar, ocorreria, em tese, algo semelhante.

E é verdade que nos meus livros busco apreender um acontecimento que me pareceu, que me parece importante para nossa atualidade, mesmo sendo um acontecimento anterior. Procuro, então, apreender qual é o acontecimento sob cujo signo nascemos e qual o que continua a nos atravessar (Foucault, 2011, p. 225).

Para Foucault, o teatro teria o condão de ignorar por completo as distinções entre real e ilusão, bem como entre verdade e mentira, sendo condição de seu funcionamento aceitar a não diferenciação entre essas categorias. Ao se debruçar sobre a tarefa de traçar a história das encenações da verdade no mundo ocidental, o pensador francês sustentava que as relações de poder deram tônica à ação desse teatro, protagonizado pela racionalidade ocidental e por suas regras veridictivas.

Conforme afirmou Arianna Sforzini (2018), a teatralidade é um elemento essencial do raciocínio, do estilo e do gesto crítico foucaultianos: “[...] o teatro como instrumento da escritura, um discurso teatralizado, construído com cenas e ‘personagens conceituais’ é uma via particularmente fecunda para compreender o valor crítico das análises foucaultianas” (Sforzini, 2018, p. 233).

A perspectiva da pesquisadora italiana parece se confirmar, por exemplo, na obra de 1982, *Le désordre des familles: lettres de cachet des archives de la Bastille au XVIII^e siècle*, elaborada por Foucault em parceria com a historiadora Arlette Farge. Nessa obra, a dupla se debruça sobre as *lettres de cachet*. Emitidas ao longo dos anos de 1728 e 1758, as *lettres de cachet* eram ordens do rei dirigidas a cidadãos(s) e expedidas a partir de cartas de pessoas, geralmente modestas, solicitando a restrição da liberdade de outras pessoas. Os motivos eram diversos e centrados na tríade faltas morais/conflitos familiares/libertinagem. Nelas, as vidas que sobreviveram no arquivo são publicizadas como cenas: protagonistas e antagonistas são apresentados(as); relações de forças e as tentativas de insurreição dos corpos são escrutinadas; a ocupação e a invenção de espaços e bastidores são descritos; a relação dos sujeitos com a verdade é esmiuçada; as dinâmicas das paixões, permeadas por relações de poder e práticas de resistência alicerçam as narrativas ali presentes. Em suma, as relações de força apresentam-se à moda de um feito teatral: a “[...] cena como o duplo imanente da realidade, que precisamente em seu ser ‘simulacro’, idêntico e outro ao mesmo tempo, pode tornar-se o lugar de interrogação e de aposta política” (Sforzini, 2018, p. 240).

Aquino, Vieira e Val (2023, p. 19), ao relacionarem o legado da dupla Farge-Foucault ao campo da pesquisa educacional, afirmam que: “[...] é justamente por materializar com precisão o trato arquivístico singular de Farge e Foucault que ‘A desordem das famílias’ se impõe como um norte para o trabalho investigativo na pesquisa educacional”.

Premida por tais circunstâncias, aos modos do que fez a dupla Farge-Foucault no que tange a encenar vidas modestas do arquivo, esta investigação se ocupa do exercício de matutar sobre cenas discursivas da educação, aproximando a noção de encenação teatral ao procedimento que inspira a (re)montagem do arquivo.

Para o filósofo franco-argelino Jacques Rancière (Rancière; Jdey, 2021), o primordial da cena seria a construção de uma intriga na qual as noções são trabalhadas e encarnadas por personagens conceituais. Assim, alguma coisa seria contada pela presença de personagens, imersos(as) em uma narrativa refeita para dizer algo sobre a partilha do mundo, do sensível, das almas. Para ele, a noção de cena estaria fortemente ligada à questão da aparência, de tornar algo aparente, sendo a teatralidade a construção de um outro universo de aparências, aquilo relacionado a fazer aparecer o que não aparecia, ou de fazer aparecer de modo distinto o que aparecia sob certo modo de visibilidade e de inteligibilidade. Assim, a cena não seria o acontecimento em si, mas o processo de sua construção por meio da remontagem de elementos assimétricos, mas passíveis de serem aproximados. Disso, uma cena questionaria a partilha do sensível, a forma histórica e social assumida por certos acontecimentos, propondo a redefinição das visibilidades e legibilidades que orientam dadas experiências.

Avizinhada a essas ideias, a hipótese com a qual trabalhamos é a de que o(a) pesquisador(a) do campo educacional, ao identificar discursos a partir de sua labuta sobre o arquivo, encarrega-se de realizar escolhas, recortes e colagens, (re)montando tais ditos pela perspectiva de cenas discursivas e, com isso, contribuindo para a fabricação de sentidos, cumplicidades e embates entre o visível e o dizível. Deleuze (2005, p. 93-94) argumenta que “[...] ver é pensar, falar é pensar, mas o pensar só opera no interstício, na disjunção entre ver e falar” – ideia que parece familiar à noção de encenação.

Tomada a noção de encenação como interstício entre o visível e o dizível, isto é, como a ação de colocar um acontecimento em cena, tornando-o aparente a partir de regimes outros de visibilidade e inteligibilidade, intenta-se publicizar a discursividade educacional aqui escrutinada sob outras condições de partilha do sensível.

A ENCENAÇÃO COMO (RE)MONTAGEM

Como dito, inspirada pelo labor da dupla Farge-Foucault no que tange a arquivizar vidas modestas em seus cotidianos, esta investigação optou por recorrer à plataforma *Reclame Aqui*². Tal fonte chamou a nossa atenção por trazer um conjunto instigante de elementos passíveis de serem encenados, (re)montados a partir da perspectiva de cenas discursivas.

A plataforma *Reclame Aqui* possibilita que consumidores(as) e empresas de todas as regiões brasileiras resolvam conflitos entre si. Sob o controle da *holding* Óbvio Brasil, foi fundada pelo empresário Maurício Vargas no ano de 2001. A plataforma configura-se como significativa fonte de informações sobre prestadores(as) de serviços e produtos, apresentando as seguintes funcionalidades: registrar reclamações sobre produtos ou serviços; efetuar pesquisas sobre a reputação de empresas; tomar contato com reclamações de outros(as) consumidores(as); pesquisar se um *site* é falso; encontrar as melhores empresas para cada tipo de serviço e/ou produto, entre outros. Os(as) consumidores(as) registram suas opiniões e/ou reclamações na plataforma; em seguida, a empresa alvo é automaticamente notificada, recebendo um prazo para que uma resposta seja oferecida. Todas as reclamações e/ou opiniões, somadas às respostas, são publicizadas para a pesquisa de terceiros(as). Opera-se, portanto, uma espécie de livre autorregulação do mercado, já que levada a cabo pelos(as) próprios(as) interessados(as). A plataforma é apenas um suporte.

A constituição do arquivo trabalhado deu-se pelo monitoramento e seleção de reclamações de estudantes e consumidores(as) postadas ao longo dos meses de março e agosto de 2025. Na barra de buscas, presente na tela inicial da plataforma, foi inserida a palavra “professor”. A busca foi refinada pela categoria “universidades e faculdades”. Trata-se, portanto, de um recorte de cenas discursivas que trazem reclamações de consumidores(as) que têm como alvo serviços educacionais prestados por instituições privadas de ensino superior. Vale frisar que o ensino superior brasileiro é majoritariamente privado.

A intencionalidade primeira de tais reclamações é a resolução de conflitos de ordem comercial, geralmente o ressarcimento de valores monetários pelo não cumprimento de cláusulas previstas em contratos de fornecimento de produtos e serviços educacionais, ou a exigência de que tais serviços sejam prestados como esperado e acordado entre consumidores(as) e seus(suas) fornecedores(as). Entretanto, ainda que prevaleça a forma empresa-consumidores(as) nas relações estabelecidas, essas reclamações, ao fazerem uso de vocabulário da linguagem comercial, de termos jurídicos e de indignações diversas, evidenciam em suas ambiências e entrelinhas a circulação de enunciados educacionais significativos que, somos levados a crer, produzem efeitos que cortam outros âmbitos e níveis do ensino superior.

O recorte temporal operado é justificado pelos seguintes motivos: 1) período de realização desta investigação; 2) significativo volume de reclamações diárias postadas na plataforma. Sobre esse último aspecto, só para que se tenha um parâmetro, ao longo do referido período, aplicados os filtros e feitas as seleções coerentes aos objetivos da pesquisa, bem como a exclusão de enunciados com teores reiterados, resultaram aproximadamente 80 reclamações.

² <https://www.reclameaqui.com.br/>

Ao reclamarem dos serviços educacionais contratados, as pessoas reclamantes, além de relatarem situações supostamente verídicas por elas vividas, nos dando a ver significativas ambiências pedagógicas, põem em discurso e circulação suas expectativas acerca do que seriam processos educativos *ideais* e, na mesma medida, qual o perfil docente desejado. Dessa forma, as cenas discursivas a seguir evidenciam expressivas relações dos sujeitos com a verdade, pois publicizam personagens conceituais que contam intrigas, partilhando suas sensações e percepções de mundo. Vejamos.

Um(a) aluno(a) alerta seus(suas) colegas para que tomem cuidado com a instituição de ensino superior na qual estão matriculados(as), principalmente com a coordenação de seu curso. Sugere que gravem todos os diálogos tidos com o coordenador, tirem fotos das situações vividas e façam prints de mensagens e e-mails recebidos, reforçando a necessidade de estarem bem munidos(as) de provas e bem assessorados(as) juridicamente. Dá como exemplo sua própria experiência acadêmica, ocasião na qual registrava todos os acontecimentos a partir de minigravador e minicâmera que carregava consigo, relatando, por fim, um suposto caso de violência e tortura psicológica, ocasião na qual, dentro de uma sala, um professor e um ex-coordenador teriam gritado e avançado para cima dele.³

A mãe de uma aluna queixa-se de um dos professores de sua filha pelo fato de tê-la reprovado por 0,75 pontos. A dita mãe relata ter entrado em contato com o professor e a instituição de ensino diversas vezes, mas em vão. Além disso, acusa o professor de constantes atrasos e falta de preparo para ministrar suas aulas e organizar as atividades acadêmicas. Afirmo que seu marido paga as mensalidades do curso de sua filha em dia, e por isso clama por seu direito de ser respeitada como consumidora. Espera que a situação seja solucionada com clareza e de forma conciliatória para ambas as partes.⁴

Uma aluna denuncia ter sofrido humilhação pública por parte de uma docente supervisora de estágio, que, durante cerca de 20 minutos, teria proferido acusações abertas sobre sua conduta ética e profissional na presença de colegas. Expressa ser inaceitável e preocupante que, mesmo após sua denúncia formal, nenhuma medida ter sido tomada com relação à conduta da docente, ignorando totalmente o impacto emocional de uma supervisão que, segundo sua visão, foi marcada por descontrole, julgamento pessoal e ausência de acolhimento. A situação teria culminado na reprovação da discente. Quanto a isso, ela diz não contestar a avaliação em si, mas sim a forma desproporcional com que o processo avaliativo teria sido construído. Reafirma sua indignação com a omissão institucional no que tange à responsabilização da professora envolvida, bem como a condução tendenciosa e desumana do processo de avaliação, o qual, segundo sua percepção, não teria se pautado por critérios justos nem por escuta respeitosa.⁵

Um aluno vem a público expor o que classifica como reparação de prejuízo financeiro devido à má qualidade de disciplina e descumprimento de normas acadêmicas. As justificativas são pautadas nos argumentos de que: a metodologia empregada pelo professor teria sido prejudicial, não seguindo corretamente o plano de ensino e as formas de avaliação previstas; não teriam sido disponibilizados os slides das aulas, nem tópicos preparatórios para as avaliações; as provas teriam sido

³ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/ung-universidade-guarulhos/tortura-psicologica-a-faculdade-me-bloqueou-sem-resposta-a-8-meses_TVbxaT9vKaLQ0kiX/. Acesso em: 23 jul. 2025.

⁴ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/universidade-nilton-lins/falta-de-comprometimento-do-professor-e-coordenador-da-nilton-lins-em-manac_kL-UAzVy5JUHjPJB/. Acesso em: 13 jul. 2025.

⁵ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/unip-universidade-paulista/reclamacao-sobre-humilhacao-e-avaliacao-injusta-em-estagio-de-psicologia-na_a9gU1TtQGCyBuPMm/. Acesso em: 13 jul. 2025.

retidas, sem direito a correções comentadas. O reclamante refuta a justificativa dada pela instituição de que o professor possui liberdade de cátedra, alegando que isso não isentaria o docente da responsabilidade de prestar contas aos(as) seus(as) discentes. Baseando-se em normas internas da universidade, bem como no Código de Defesa do Consumidor, exige uma justificativa formal sobre os métodos avaliativos adotados pelo docente da disciplina; revisão administrativa da reprovação e/ou reoferta gratuita da disciplina com outros(as) professores(as); e reembolso do valor pago pela disciplina.⁶

Uma discente relata que encontrou dificuldades diante da entrega do trabalho final de conclusão de seu curso. Devido a questões relacionadas à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD), ela não conseguiu as autorizações necessárias para publicação das imagens que integravam o trabalho, fato que culminou na sua reprovação na disciplina e, conseqüentemente, na impossibilidade de se formar. Reclamando apoio humanizado, a discente relata que a atitude do professor a deixou extremamente decepcionada, afetando profundamente sua saúde emocional. Pede para que a instituição esteja ciente dessa situação e que medidas sejam tomadas para evitar que outros(as) alunos(as) passem pela mesma falta de empatia e apoio.⁷

Um aluno queixa-se das atitudes dos(as) professores(as) e coordenação de seu curso. Descreve que a coordenadora, além de extremamente grossa, frequentemente foge do tema das aulas e, quando há reclamações sobre algum(a) professor(a), ao invés de buscar melhorias, penaliza a turma com a mudança de professores(as). Além disso, delata um professor que demonstra maus modos, fazendo comentários desrespeitosos. Por exemplo, se uma aluna estiver de saia, ele pede para ela levantá-la, tendo em vista verificar se entre suas coxas não há respostas para a prova. Complementa apresentando que esse mesmo professor costuma debochar dos(as) alunos(as) que precisam sair mais cedo para pegar ônibus, humilhando-os publicamente. O reclamante exige que, em razão da valorização dos(as) alunos(as), da oferta de suporte adequado e contra posturas autoritárias e desrespeitosas, a instituição reveja sua conduta, melhore sua comunicação e tratamento com os(as) estudantes(as), garantindo um ambiente de aprendizado digno e justo.⁸

Uma aluna denuncia a falta de transparência e critérios na correção de sua prova, além da negligência e omissão por parte da instituição diante das irregularidades constatadas. Relata que o professor responsável corrigiu sua prova sem qualquer critério técnico, desconsiderando respostas fundamentadas com referências bibliográficas reconhecidas. Inconformada com a nota recebida, a discente solicitou a revisão da prova, e, para sua surpresa, a Comissão de Avaliação chamou o mesmo professor suspeito de parcialidade para deliberar sobre a correção, violando, segundo ela, totalmente o princípio da imparcialidade.⁹

Um aluno protesta contra o despreparo do coordenador de seu curso, o qual, segundo relata, dá aulas preguiçosas, ficando sentado mexendo em seu notebook em sala, enquanto os(as)

⁶ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/universidade-de-mogi-das-cruzes/reprovacao-e-prejuizo-financeiro-devido-a-ma-qualidade-da-disciplina-e-desc_a0ijEBvSRxCzJZhk/. Acesso em: 07 jul. 2025.

⁷ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/faculdade-fael/falta-de-empatia-e-compreensao-do-professor_DD6lDoGT5OtsU8oM/. Acesso em: 24 jun. 2025.

⁸ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/unip-universidade-paulista/incompetencia-e-desrespeito_Huj4ALUjKH1wbWqk/. Acesso em: 12 maio 2025.

⁹ Disponível em: <https://www.reclameaqui.com.br/unicid-universidade-cidade-de-sao-paulo/correcao-injusta-de-prova-dissertativa-na-unicid-e-negligencia-institucional-SMiMIysaFCuDaJ/>. Acesso 02 maio 2025.

alunos(as) fazem trabalhos por conta própria a partir de slides passados. Além disso, informa que quando fez uma reclamação, o professor/coordenador o ameaçou, humilhando-o por ter falado que iria reclamar ao MEC. Diz-se vítima de assédio moral, já que o professor teria vedado seu direito de reclamação.¹⁰

Entre outros assuntos referentes à vida financeira da estudante, uma discente critica a ignorância de alguns(mas) professores(as) que não teriam paciência para explicar suas matérias. Diz ter ouvido em sala de aula que se os(as) alunos(as) precisam trabalhar, que se virem para conseguir conciliar estudo e trabalho. Reclama também sobre a intromissão de alguns(mas) docentes na vida pessoal dos(as) alunos(as), como no caso de um docente ter indicado que tratasse sua ansiedade. Esse acontecimento, segundo relata, teria desencadeado gatilhos na discente, deixando-a muito mal. Por fim, a reclamante expressa estar desolada, ressaltando vir da periferia, trabalhar demais, gastando metade de seu salário com o aluguel e a outra com a faculdade.¹¹

Uma mulher vem a público manifestar sua indignação diante do fato de sua irmã ter sido humilhada por um professor durante uma aula online. Tal professor teria debochado da discente por ela não ter aberto o microfone na aula por estar no trabalho. A reclamante diz entender que há obrigações a serem cumpridas na faculdade, mas ressalta que o professor deveria levar em consideração que as pessoas têm realidades diferentes. Questiona: onde está o ensino humanizado? Reclama que sua irmã, ao invés de receber apoio por estar estudando e trabalhando, recebeu críticas, diante de todos(as) os(as) demais alunos(as) da turma. Termina sua mensagem dizendo que apesar de saber que casos assim quase sempre não são solucionados, e que o professor se sente confortável em sua posição inegável de autoridade, a instituição deveria propor no mínimo uma conversa com o docente.¹²

Baseando-se em seus direitos acadêmicos e de consumidora, garantidos pela Constituição Federal, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Código de Defesa do Consumidor, uma discente reclama que solicitou acesso à sua prova corrigida, com a devida justificativa das notas atribuídas, conforme lhe seria de direito. Entretanto, alega que a docente responsável reiteradamente teria adiado essa entrega e omitido informações. Expressa que a coordenação, avisada por e-mail, teria negado intermediar o caso, alegando que as provas são instrumentos do(a) professor(a), fato que, segundo a reclamante, ignoraria seu dever institucional de zelar pela transparência e pela mediação pedagógica.¹³

Uma discente expõe ter sido vítima de *bullying* social dentro de seu grupo de trabalho. Relata ter sido excluída, pelas alunas e pela professora, de grupo formado para a realização de uma atividade avaliativa. Ao levar o caso à coordenação, a discente diz que nada de efetivo teria sido feito, a coordenadora apenas teria ido buscar informações sobre o acontecido com o discente representante de turma, que, segundo a reclamante, também teria sido excluído em sala de aula por parte dos(as) colegas, devido à sua “opção” sexual. A discente informa que está agindo dentro da Lei para que, isso que considera uma injustiça, seja reparado.¹⁴

¹⁰ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/unip-universidade-paulista/insatisfacao-com-o-curso-de-analise-e-desenvolvimento-de-sistemas-e-conduta_Vj9LdUakL9FAoq5h/. Acesso em: 19 jun. 2025.

¹¹ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/faculdade-das-americas-fam/paguei-todo-o-curso-mesmo-assim-estou-tendo-muitos-problemas_qElxzog722wFw9IS/. Acesso em: 21 maio 2025.

¹² Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/universidade-anhembi-morumbi/problemas-com-o-professor-nao-consigo-reclamar-na-ouvidoria_F6sHvXdO3EXqdiMs/. Acesso em: 10 jun. 2025.

¹³ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/udf-centro-universitario-do-distrito-federal/violacao-de-direito-academico-e-omissao-institucional-no-atendimento-ao-alu_XNwewRilPIF6ftlm/. Acesso em: 05 abr. 2025.

¹⁴ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/unigranrio-nova-iguacu/sofrimento-de-bullying-social-e-negligencia-na-universidade_3-higXW1C6fqvoTU/. Acesso em: 07 jul. 2025.

Uma aluna matriculada acusa um de seus professores de misoginia, por conta de comentários por ele proferidos ao longo das aulas, como, por exemplo, na ocasião em que afirmou, segundo ele baseado em estatísticas, que todas as mulheres teriam problemas para evacuar quando viajam, diferentemente dos homens. A discente exige que a direção da instituição repreenda o professor.¹⁵

Uma discente registra sua total insatisfação com a condução do curso no qual está matriculada e a postura da coordenação. Diz ter entrado com recurso quanto a uma questão de sua prova, cujo conteúdo não teria sido ministrado em aula presencial. A reclamante relata ter recebido, por parte da coordenação, a resposta de que o conteúdo constava nos slides disponibilizados aos(as) alunos(as). A aluna ressalta que, em um curso presencial, o conteúdo cobrado em prova deveria ser devidamente trabalhado em sala de aula. De acordo com sua opinião, se o aprendizado dependesse apenas de slides, seria mais coerente oferecer o curso na modalidade EaD. Agrava tal situação a denúncia de que alguns(mas) de seus(suas) professores(as) não demonstrariam domínio para ministrar suas disciplinas, prejudicando significativamente a formação discente. A reclamante solicita que a instituição reveja suas condutas e adote medidas para garantir a qualidade do ensino e o respeito aos(as) alunos(as).¹⁶

Um aluno expõe a indignação de sua turma por conta da demissão de um professor, tido pelos(as) discentes como detentor de método de ensino suave, que, pela maneira prazerosa de ensinar, despertava entusiasmo e interesse. O reclamante, em nome de sua turma, exige que a instituição se retrate com o profissional e o readmita.¹⁷

Um discente manifesta sua insatisfação diante de práticas que considera inadequadas e que comprometeriam seu direito à aprendizagem e à privacidade de seus dados. Entre tais práticas, cita: exposição indevida de notas de provas, fato que violaria o direito à privacidade dos(as) estudantes, previsto na Constituição Federal; atendimento inadequado por parte dos(as) docentes, caracterizado por respostas arrogantes e desrespeitosas, ferindo o respeito mútuo e a boa convivência em ambiente educacional, previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA); má administração e falta de resolução de problemas, já que a instituição deveria garantir a qualidade do ensino e o respeito aos direitos dos(as) alunos(as), conforme o Código de Defesa do Consumidor. Diante disso, o estudante solicita que a instituição revise suas práticas internas, especialmente no que tange à entrega de avaliações e ao relacionamento professor(a)-aluno(a), além de fortalecer sua administração para garantir um ambiente educacional ético, respeitoso e eficiente.¹⁸

Um aluno denuncia corrupção em sua universidade, realizada por docentes que, supostamente, cobriam propina de alunos(as) em reprovação para que tenham suas notas melhoradas. A denúncia complementa que, nesse contexto, alunos(as) menos favorecidos(as) financeiramente saem prejudicados(as), fato que aumentaria desigualdades sociais. Além disso, o denunciante afirma que sua universidade realiza “cruzamento de dados”, orientando professores(as) com auxílio de psicólogos a

¹⁵ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/estacio/professor-misogino_uGgFx9VuGLwrg3Wt/. Acesso em: 24 abr. 2025.

¹⁶ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/universidade-braz-cubas/falta-de-preparo-dos-docentes-e-desrespeito-com-alunos-no-curso-de-terapia_ILq5CHAlv6l2Soh/. Acesso em: 19 jun. 2025.

¹⁷ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/anhanguera-uniderp-uniban/demitido-professor-de-direito-penal-injustamente_xJGyfzgLiqb-wju/. Acesso em: 19 jun. 2025.

¹⁸ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/rede-de-ensino-doctum/reclamacao-sobre-conduta-inadequada-e-ma-administracao-na-faculdade-doctum_-mh9Pbh7nDGsWdAg/. Acesso em: 07 jul. 2025.

dificultarem o progresso acadêmico de alunos(as). A intenção seria prolongar o tempo dos(as) discentes no cumprimento de suas formações, para pagarem suas mensalidades por mais tempo.¹⁹

Uma aluna manifesta sua insatisfação no que tange à condução das aulas por parte de uma de suas professoras. Entre os argumentos, podemos encontrar: limitações significativas no desenvolvimento e na didática das aulas; excesso de conteúdos no quadro, sem as devidas explicações; não fornecimento de materiais complementares; afirmação constante de que os(as) discentes devem pesquisar sobre os conteúdos por conta própria. Diante disso, a aluna solicita que a coordenação avalie a situação com a devida atenção, visando garantir a qualidade do ensino oferecido e o compromisso com a formação discente.²⁰

Uma aluna delata que em sua faculdade alunos(as) de diferentes cursos são reunidos em uma mesma turma, e professores(as) estão ministrando aulas em disciplinas que não condizem com suas áreas. Nesse contexto, um professor teria decidido não aplicar a prova regimental, substituindo-a por um trabalho em grupo. A discente expressa entender que trabalhos em grupo são recursos válidos de avaliação, mas questiona a forma como esse processo foi conduzido, carecendo, segundo ela, de organização, transparência e previsibilidade, o que, por sua vez, geraria insegurança e dificuldade de planejamento por parte dos(as) alunos(as). Por fim, a reclamante reitera que o mínimo que se espera de um curso superior é um corpo docente capaz de dar aulas de forma justa e uma educação de qualidade. Deixa registrado que se nada for feito, irá protocolar uma reclamação no MEC.²¹

Um(a) aluno(a) vem a público expressar sua insatisfação com a qualidade e atualização dos materiais oferecidos em seu curso. Diz perceber que algumas disciplinas possuem conteúdos bem elaborados e módulos bem estruturados, mas os assuntos mais complexos, de seu ponto de vista, são negligenciados. Em sua opinião, o material disponível é insuficiente, e as videoaulas, ao invés de explicarem os conceitos de forma didática, trazem apenas o(a) professor(a) resolvendo exercícios, sem que abordem a teoria necessária para o entendimento do tema. Complementa expondo que as aulas seriam visivelmente antigas, fato que comprovaria a falta de atualização do conteúdo.²²

Um discente protesta contra sua professora, responsável por tornar, em sua opinião, a matéria rasa ao não apresentar exemplos práticos, além de disponibilizar resumos superficiais, apenas copiando-os na lousa. O reclamante apresenta que se é para ser assim, seria mais produtivo ficar em casa, recebendo os resumos e estudando por conta própria. Além disso, as provas de tal professora seriam complexas e muito pouco relacionadas ao conteúdo apresentado em aula. A docente exige que os(as) alunos(as) leiam textos e livros, fontes das questões de suas provas. Entretanto, o estudante reclama que, por conta de seu trabalho, não tem tempo para ler as mais de 20 páginas exigidas por semana. Confessa

¹⁹ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/ministerio-da-educacao/proibido-passar_tzQ79wHQ2NGbzmQV/. Acesso em: 07 jul. 2025.

²⁰ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/anhanguera-uniderp-uniban/pessimos-professores_VCZNEdSTt3KGL08Q/. Acesso: 20 abr. 2025.

²¹ Disponível em: https://www.reclameaqui.com.br/universidade-cruzeiro-do-sul/solicitacao-de-providencias-sobre-conduta-docente-e-des-cumprimento-do-pla_412OGafeBvkZ5hF/. Acesso: 15 maio 2025.

²² https://www.reclameaqui.com.br/unicid-universidade-cidade-de-sao-paulo/falta-de-qualidade-no-ensino-e-descaso-com-suporte-ao-aluno_Bx7gkgEruA-Ncg3E/. Acesso: 27 mar. 2025.

que se tivesse tempo leria o material indicado, mas o problema é que sua professora não explica o que é paga para explicar.²³

A ENCENAÇÃO DE UMA IDEIA DE DOCÊNCIA EM MOVIMENTO

Pelo que foi apresentado acima, intentamos (re)montar, pela perspectiva de cenas discursivas, a discursividade flagrada no arquivo, ou seja, construir visibilidades a partir da tentativa de enquadrar, (re)montar e distribuir as experiências e seus registros, com o fito de produzir cortes e descontinuidades na partilha do sensível, dando a ver as incoerências e os excessos das representações hegemônicas, a fim de lançar luz sobre suas inerentes relações de poder-saber

Com isso, podemos inferir que o(a) pesquisador(a) do campo educacional, ao laborar sobre o arquivo, pode operar recortes e reconfigurações específicas da ampla massa que compreende ambiências e enunciados educacionais. Ao se debruçar sobre os arquivos do mundo e se ocupar, assim como o teatro, de um acontecimento – apreendendo-o, colocando-o em cena e tornando-o aparente –, o(a) pesquisador(a) educacional se vê diante da possibilidade de deslocar o foco de sua pesquisa da busca por uma verdade universal para o escrutínio das arbitrariedades que engendram as condições de um acontecimento. Ao longo desse processo, pode fomentar encenações, colocando em cena discursividades, examinando implicações entre dizibilidades e visibilidades, realizando torções nos objetos de estudo e reinterpretando acontecimentos, culturas, políticas e éticas, em prol da diversificação e diferenciação das versões da discursividade educacional (Corazza, 2017). Foi o que ensaiamos fazer.

Nesse sentido, as cenas discursivas educacionais (re)montadas evidenciam ecos de outrora, ainda que a noção de docência pareça ter sido movimentada de seu lugar habitual. Suas personagens dizem ter sido vítimas de constrangimentos desencadeados por posturas docentes que se oporiam ao que reza a cartilha do bom(boa) professor(a). Como resultado, os(as) alunos(as) se dizem vítimas de situações que vão de inibição a desmotivação. Comentários desrespeitosos, respostas arrogantes, deboches, ironias, perseguições, humilhações, arrogância e prepotência, seriam algumas das posturas assumidas por docentes e delatadas pelos(as) discentes como absolutamente controversas. Tais atitudes, como visto, previstas nas cartilhas de outrora como traços de personalidade indesejáveis a um(a) bom(a) docente, adquirem atualização em situações classificadas como *bullying* social, homofobia, assédio moral, violência e tortura psicológica, violência simbólica e misoginia. Como resultado, além de denúncias contra os(as) professores(as) às coordenações dos cursos e aos órgãos competentes das universidades, também são anunciadas denúncias ao Ministério da Educação e processos jurídicos na esfera civil. Para isso, os(as) discentes não medem esforços no que diz respeito a fiscalizarem seus(suas) docentes e se munirem de provas (áudios, imagens, vídeos, e-mails etc.), criadas diariamente no interior das próprias salas de aula e universidades.

Autoridade docente e liberdade de cátedra são instâncias reconhecidas como diretamente proporcionais. Entretanto, constantemente, a liberdade de cátedra é sumariamente solapada por um presumido dever do(a) docente de prestar contas ao alunado, detalhadamente e continuamente, de todos os seus passos.

²³ Link: https://www.reclameaqui.com.br/unip-universidade-paulista/unip-e-sua-incompetencia_vuwYVUaUDXeYEXFi/
Acesso: 30 maio 2025.

O incentivo à participação espontânea dos(as) alunos(as) em clima de colaboração estrita com os(as) docentes no que tange às discussões e esclarecimentos dos temas em estudo, parece ter se expandido também para a etapa do trabalho relativa ao planejamento e à avaliação, colocando docentes sob constante mira de questionamentos discentes e, conseqüentemente, necessidade de prestar esclarecimentos sobre suas escolhas didáticas e metodológicas. Exemplo disso são as sucessivas contestações de reprovações discentes, a partir do questionamento das metodologias de ensino e dos recursos didáticos empregados, somados às formas de avaliação. Como se vê, o alunado, ao se sentir lesado, lança mão de afiada capacidade de interpretação de documentos jurídicos, dando a ver elaborados exercícios criativos de montagem de argumentações que têm por base a pesquisa e a articulação de fontes de caráter jurídico e institucional.

Pela visão dos(as) alunos(as), os motivos que impossibilitam que o que é, ou deveria ser ensinado, seja aprendido, seriam: 1) falta de preparo docente, a isso estariam atreladas escolhas metodológicas, didáticas e formas de avaliação supostamente pouco eficientes, não dotadas de organização, transparência e previsibilidade; 2) constantes atrasos e/ou ausências docentes nas aulas, justificadas, em grande medida, por compromissos pessoais dos(as) professores(as), ferindo o direito discente a uma educação de qualidade e ao devido acompanhamento acadêmico; 3) falta de suporte institucional, com salas de aula e equipamentos adequados, como laboratórios, bibliotecas e equipes de apoio.

Dessa forma, parece prevalecer, ao menos em suas reivindicações, a predileção, tanto por discentes matriculados(as) nas modalidades de ensino presencial quanto à distância, por aulas que contem com explicações conduzidas por docentes que tenham preparado suas aulas a partir de escolhas, encaminhamentos e materiais coerentes, criativos e interessantes, não limitando-se a transcrever o conteúdo na lousa ou então a ler ou a indicar que os(as) alunos(as) leiam sozinhos(as) os materiais didáticos preparados pela instituição, sem oferecer explicações e experiências adicionais. Completam ser fundamental que, quando tentarem tirar suas dúvidas, sejam devidamente atendidos(as). Do contrário, reconhecem que, se a proposta for estudar sem qualquer auxílio ou apoio docente, sensato seria estudarem por conta própria em suas casas.

As cenas discursivas apresentadas evidenciam relações de poder que constituem campos de saber, ao mesmo tempo em que o saber supõe e constitui relações de poder (Foucault, 2024). Essas cenas discursivas, ao tornarem visíveis as condições de emergência dos enunciados de discentes contemporâneos(as), demonstram que os(as) alunos(as), ao se apropriarem de enunciados que já circulavam há décadas antes de terem nascido, traduzindo-os em razão de interesses singulares, reconfiguram as relações de poder-saber do campo, ao disputarem com docentes e pensadores(as), em igual medida, o posto de especialistas educacionais.

Esse contexto parece ter possibilitado a emergência de um complexo dispositivo de educabilidade, espécie de “[...] rede de relações que podem ser estabelecidas entre elementos heterogêneos: discursos, instituições, arquiteturas, regimentos, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, o dito e o não dito” (Castro, 2016, p. 124).

Por meio desse dispositivo de educabilidade toda e qualquer pessoa se mostra interessada em ensinar ao mesmo tempo em que disponível para aprender, seja lá o que for – ainda que em muitas ocasiões o desejo pela primeira condição prevaleça sobre a segunda, conferindo à ação de aprender *status* de preço a ser pago tendo em vista os desejos incontestes e difusos de ensinar.

Esse movimento revela que os papéis discentes e docentes, ainda que outrora bem delimitados, em situações limites parecem se confundir no contexto da sala de aula contemporânea. As cenas discursivas encenadas apontam para o fato de que a dicotomia professores(as) ensinam e alunos(as) aprendem parece ter sido borrada pelos efeitos abrangentes desse dispositivo de educabilidade, revelador da inflexibilidade dos jogos de verificação e de suas relações de poder-saber, além de que o afã por educar, mais do que aprender, parece estar latente nos(as) discentes.

Essa inversão de papéis, quiçá, possa ser justificada por enunciados passíveis de serem identificados em circulação desde a década de 1940 e que ainda reverberam, de forma intensiva e consideravelmente aperfeiçoada, nas personagens e ações que habitam as cenas da educação brasileira contemporânea, travestidas por novas cenografias e agrupadas sob a égide das metodologias ativas (Bacich; Moran, 2017; Sefton; Galini, 2022; Godoi; Guedes, 2019).

REFERÊNCIAS

- ABU-MERHY, Nair. Importância do estudo dirigido no curso secundário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 20, n. 51, p. 73-89, 1953.
- AQUINO, Julio Groppa; VIEIRA, Elisa; VAL, Gisela Maria do. Pesquisar arquivos, habitar o arquivo: o caso da obra “A desordem das famílias”. *Pro-Posições*, Campinas, v. 34, p. 1-22, 2023.
- ALMEIDA JR., A. Relatório Geral da Comissão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.13, n. 36, p. 48-131, 1949.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso Editora, 2017.
- BACKHEUSER, Everardo. Inquérito sobre as qualidades do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 4, n. 11, p. 182-209, 1945.
- BARBOSA, Nair Durão. Medidas de Aproveitamento. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.12, n. 34, p. 319-322, 1948.
- BARROS, Romualdo Monteiro de. Qualidades do professor. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.19, n. 50, p. 166-169, 1953.
- BASTIDE, Roger. Educação de Educadores. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 12, n. 33, 1947, p. 20-43.
- CASTRO, Edgardo. *Vocabulário Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.
- CASTRO, Josué de. Qualidades essenciais para uma autêntica universidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 14, n. 40, p. 148-154, 1950.
- CARVALHO, Irena da Silva Melo. Uma técnica didática: o plano de aula. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.11, n. 31, p. 564-574, 1947.
- CORAZZA, Sandra Mara. Didática-artista da tradução: transcrições. In: CORAZZA, Sandra Mara (org.). *Docência-pesquisa da diferença: poética do arquivo mar*. Porto Alegre: Doisa; UFRGS, 2017. p. 40-55.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

DE MATOS, Luiz N. Alves. O interrogatório didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 9, n. 24, p. 5-31, 1946.

FARGE, Arlette; FOUCAULT, Michel. *Le désordre des familles: lettres de cachet des archives de la Bastille au XVIII siècle*. Paris: Gallimard, 1982.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

FOUCAULT, Michel. A cena da filosofia. In: FOUCAULT, Michel. *Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 223-247 (Ditos e escritos VII).

GODOI, Mailson Alan de; GUEDES, Luiz Carlos Vieira. *Metodologias ativas: disrupção na prática pedagógica*. Curitiba: CRV, 2019.

HOLANDA, Hortência H. de. Como educar adultos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 20, n. 51, p. 171-173, 1953.

LEAJ, Humberto. O descalabro do ensino e a direção da aprendizagem. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 20, n. 52, p. 170-172, 1953.

LOURENÇO FILHO. Atitudes na Discussão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 16, n. 51, p. 165-170, 1953.

LOURENÇO FILHO; HILDBRAND, Armando. São necessários os exames escolares? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 4, n. 10, p. 50-53, 1945.

MARSH, Daniel L. Dignidade da profissão de ensinar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n. 49, p. 114-117, 1953.

MARTINHO, Heloísa. Aspectos da educação primária nos Estados Unidos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 16, n. 43, p. 183-187, 1951.

O ESTADO DE SÃO PAULO. A missão das universidades. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 10, n. 28, p. 532-542, 1947.

PLOWDEN, Eldridge R. Educação e Prosperidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.17, n. 45, p. 272-284, 1952.

RANCIÈRE, J.; JDEY, A. *O método da cena*. Belo Horizonte: Quixote + DO Editoras Associadas, 2021.

REVISTA DO ENSINO. Como se é um bom mestre. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 10, n. 26, p. 109-110, 1947.

RICARDO, Aristides. O ensino deve ser objetivo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 8, n. 23, p. 358-360, 1946.

SANTOS, Miranda dos. A educação e o método. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 10, n. 26, p. 99-102, 1947a.

SANTOS, Teobaldo Miranda. A técnica de estudar. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v.11, n. 31, p. 560-562, 1947b.

SEFTON, Ana Paula; GALINI, Marcos Evandro. *Metodologias ativas: desenvolvendo aulas ativas para uma aprendizagem significativa*. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 2022.

SFORZINI, Arianna. Dramatizar a escrita: O theatrum politicum de Michel Foucault. *In: AVELINO, Nildo; VACCARO, Salvo (org.). O pensamento político de Michel Foucault*. São Paulo: Intermeios, p. 233-249, 2018.

TEIXEIRA, Anísio. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 19, n. 49, p. 03-12, 1953.

VALADÃO, Haroldo. A Universidade e o Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 17, n. 46, p. 38-49, 1952.

VEIGA, A. César. Comprovação e aplicação de conhecimentos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 6, n. 17, p. 257-268, 1945.

Submetido: XX/XX/20XX

Preprint: XX/XX/20XX

Aprovado: XX/XX/20XX

Editor de seção:

DECLARAÇÃO SOBRE DISPONIBILIDADE DE DADOS

Os conteúdos subjacentes ao texto da pesquisa estão contidos no manuscrito.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE

O autor declara que não há conflito de interesse com o presente artigo.

DECLARAÇÃO QUANTO AO USO DE RECURSOS DE INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL (IA)

O autor não utilizou recursos de IA em nenhuma etapa da produção deste artigo.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.