



A LACUNA FORMATIVO-DISCURSIVA E A ARQUITETURA DO FRACASSO ESCOLAR: UM EXAME ARQUEOGENEALÓGICO DA FORMAÇÃO DOCENTE

Adriano Menino de Macêdo Júnior

DOI: 10.5281/zenodo.20600101

Resumo

O artigo tem como objetivo central demonstrar que a formação docente constitui um território decisivo de emergência do fracasso escolar, não apenas pelo que oferece, mas, sobretudo, pelo que silencia, naturaliza e exclui no plano discursivo. Para isso, adota-se um percurso arqueogenealógico, articulando análise arqueológica de *corpus* jornalísticos sobre dislexia, avaliação padronizada, políticas educacionais e diversidade docente, com uma genealogia das racionalidades de poder que atravessam a formação docente, incluindo biopoder, ordem do discurso e necropolítica. O método arqueológico permitiu identificar formações discursivas que associam diferença e déficit, produzindo a criança disléxica, o aluno “que fica para trás” e o estudante “indisciplinado” como figuras discursivamente fabricadas do fracasso. Observou-se que exames padronizados, culturas de memorização, dispositivos de vergonha e burocracias diagnósticas funcionam como regularidades que tornam certos fracassos previsíveis e inteligíveis. Paralelamente, a análise do arquivo formativo evidenciou que temas como desigualdade, sofrimento psíquico, racismo e capacitismo ocupam posições marginais, enquanto o núcleo duro da formação docente permanece centrado em técnicas de gestão e controle. No plano genealógico, os resultados mostram que práticas como tolerância zero, salas de isolamento, suspensões e expulsões reiteradas configuram tecnologias biopolíticas e necropolíticas de gestão diferencial das vidas escolares, convertendo determinados grupos em trajetórias descartáveis. A formação docente, ao não problematizar essas racionalidades, transforma-se em operador de sua reprodução. Conclui-se que o fracasso escolar é, em parte decisiva, efeito da *lacuna formativo-discursiva*: um dispositivo que antecede e orienta o olhar docente, distribuindo possibilidades de sucesso e fracasso antes mesmo do encontro pedagógico. Recolocar a formação docente no centro do debate é, portanto, condição para desestabilizar os dispositivos que tornam o fracasso escolar um destino anunciado.

Palavras-chave: formação docente; fracasso escolar; teoria da lacuna formativo-discursiva; biopolítica; necropolítica.

A FORMAÇÃO DOCENTE COMO TERRITÓRIO DE EMERGÊNCIA DO FRACASSO ESCOLAR: POR QUE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PRECISA ENTRAR NO CENTRO DO DEBATE SOBRE FRACASSO ESCOLAR

A compreensão do fracasso escolar como fenômeno complexo exige o deslocamento de suas explicações tradicionais, centradas quase sempre na responsabilidade individual do aluno, na precariedade material da escola ou na suposta ausência de suporte familiar. Essas chaves interpretativas, ainda que revelem dimensões importantes do problema, produzem um efeito colateral significativo: ocultam as camadas discursivas que, ao longo do tempo, estruturam as formas de pensar, dizer e gerir a escola. Nesse horizonte, a formação de professores costuma aparecer como solução técnica – melhorar cursos, atualizar metodologias, reforçar conteúdos –, mas raramente é interrogada como lugar de produção de lacunas que alimentam o próprio fracasso que se pretende combater. A partir dessa inflexão, propõe-se a *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar*, segundo a qual a formação docente constitui uma das lacunas estruturantes na produção do fracasso escolar, não apenas pelo que oferece aos futuros professores, mas, sobretudo, pelo que silencia, apaga, hierarquiza e naturaliza no plano discursivo.

A ampliação dessa problemática revela que o fracasso escolar não emerge como um acidente educacional, tampouco como resultado de uma combinação circunstancial de fatores externos à escola. Ele se constitui como acontecimento histórico, fabricado por práticas discursivas que moldam percepções, expectativas e julgamentos muito antes de o professor ingressar em seu cotidiano profissional. A formação docente, ao organizar modos de ver e classificar o estudante, institui, de forma silenciosa, fronteiras normativas que delimitam o que pode ser considerado aprendizagem legítima, comportamento adequado ou desempenho satisfatório. Essas fronteiras não são neutras: elas definem, com antecedência e força normativa, aquilo que será reconhecido como sucesso e aquilo que será reconhecido como fracasso. O professor, portanto, não entra na sala de aula “em branco”; entra atravessado por enunciados que já traduzem o mundo escolar em termos de normalidade e desvio. É nesse ponto que o fracasso escolar começa a se materializar: não na ação pedagógica em si, mas na moldura discursiva que antecede e orienta essa ação.

A *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar*, em sua forma mais pura, afirma que essa moldura discursiva constitui uma lacuna porque fixa uma determinada imagem de aluno possível, ao mesmo tempo em que exclui silenciosamente outras formas de existência escolar. A lacuna é produzida não apenas pela ausência de conteúdos críticos na formação docente, mas pela ausência estrategicamente construída de discursos que problematizem desigualdades sociais, raciais, territoriais e subjetivas. Tal ausência impede que o professor compreenda a complexidade das trajetórias escolares e o conduz, quase inevitavelmente, a atribuir ao aluno — e não às estruturas — a responsabilidade pelo fracasso. Essa responsabilização, por sua vez, não se dá de modo explícito, mas é incorporada como evidência pela formação docente: o aluno que não aprende “não está pronto”, “não acompanha”, “não tem suporte da família”, “não tem base”. Essas categorias, aparentemente descritivas, são na verdade efeitos discursivos produzidos na lacuna formativa.

O conceito de *lacuna formativo-discursiva* designa, portanto, o espaço vazio produzido pela formação docente entre o que se ensina e o que se silencia; entre o que se evidencia e o que se apaga; entre as narrativas que são autorizadas a circular e aquelas que permanecem excluídas do horizonte pedagógico. Essa lacuna é discursiva porque opera no plano dos enunciados, moldando a realidade escolar antes mesmo de ela ser vivida; e é formativa porque nasce no interior dos processos de formação do professor, onde se produzem os regimes de verdade que organizarão sua prática futura. A lacuna não é falha curricular, mas efeito de um processo histórico que distribui os saberes de modo desigual, privilegiando a técnica instrucional e marginalizando a reflexão crítica sobre os mecanismos que produzem o próprio fracasso que se pretende evitar.

Ampliada em seu rigor conceitual, a *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar* sustenta que o fracasso escolar é, em grande medida, um produto desse espaço discursivo de apagamento e silenciosa produção de evidências. A formação docente constrói um professor que aprende a reconhecer certos corpos como aptos a aprender e outros como permanentemente *deficitários*; aprende a interpretar comportamentos de acordo com padrões pré-estabelecidos; aprende a medir, classificar e hierarquizar desempenhos a partir de critérios que lhe parecem naturais, mas que são, na verdade, construções discursivas sedimentadas. O fracasso escolar, assim, não nasce da incapacidade do aluno, mas da capacidade do discurso formativo de estabelecer —

com antecedência e autoridade — quais vidas escolares merecem ser investidas e quais serão conduzidas ao destino do fracasso reiterado.

Desse modo, a teoria evidencia que a formação de professores é um dos principais pontos de condensação nos quais se entrecruzam saber, poder e vida. A lacuna formativo-discursiva funciona como a engrenagem que transforma desigualdades históricas em diagnósticos pedagógicos, vulnerabilidades sociais em déficits cognitivos, e trajetórias complexas em fracassos anunciados. Ampliar o conceito é reconhecer que o fracasso escolar não é uma disfunção da escola, mas um efeito discursivo que se inicia na formação docente e se perpetua na prática pedagógica, organizando o modo como a escola vê, trata e decide sobre seus estudantes. É nessa genealogia silenciosa que o fracasso escolar encontra sua forma mais profunda de existência — não como fato, mas como enunciado que cria a própria realidade que descreve.

Diante do exposto, a compreensão do fracasso escolar como fenômeno complexo exige o deslocamento de suas explicações tradicionais, centradas quase sempre na responsabilidade individual do aluno, na precariedade material da escola ou na suposta ausência de suporte familiar. Essas chaves interpretativas, ainda que revelem dimensões importantes do problema, produzem um efeito colateral significativo: ocultam as camadas discursivas que, ao longo do tempo, estruturam as formas de pensar, dizer e gerir a escola. Nesse horizonte, a formação de professores costuma aparecer como solução técnica – melhorar cursos, atualizar metodologias, reforçar conteúdos –, mas raramente é interrogada como lugar de produção de lacunas que alimentam o próprio fracasso que se pretende combater. A partir dessa inflexão, propõe-se a *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar*, segundo a qual a formação docente constitui uma das lacunas estruturantes na produção do fracasso escolar, não apenas pelo que oferece aos futuros professores, mas, sobretudo, pelo que silencia, apaga, hierarquiza e naturaliza no plano discursivo.

Na dimensão arqueológica, essa teoria parte da ideia de que a formação de professores se organiza como formação discursiva (Foucault, 2005), isto é, como um conjunto de enunciados que estabelece, em determinada época, o que pode ser dito sobre aluno, aprendizagem, avaliação, indisciplina, diferenças sociais e culturais, sucesso e fracasso. Esses enunciados não são meras opiniões ou discursos isolados, mas expressões de um *a priori* histórico que define, de antemão, as condições de possibilidade para que certos modos de ver e julgar o estudante se tornem evidentes, naturais e autoexplicativos. A *lacuna formativo-discursiva* não é, nesse sentido, simples

ausência de conteúdo na matriz curricular, mas ausência produzida por esse *a priori*: campos inteiros de problematização – como as relações entre desigualdade social e escolar, racialização do fracasso, violências institucionais, efeitos subjetivos da avaliação – são deslocados para zonas marginais do arquivo formativo, enquanto se reiteram discursos centrados na adaptação, na normalização e na responsabilização individual.

O arquivo da formação docente, compreendido como o conjunto de discursos, práticas, documentos, manuais, planos de curso, legislações, relatórios e narrativas institucionais que circulam no interior das licenciaturas e programas formativos, funciona como o solo em que se sedimenta essa lacuna. Ao constituir séries de enunciados sobre o que é um “bom professor”, um “bom aluno” ou uma “boa escola”, o arquivo distribui, organiza e hierarquiza o dizível, definindo que dimensões do fracasso escolar podem ser tematizadas e quais permanecem invisíveis ou são reduzidas a explicações simplistas. A *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar* afirma, assim, que uma parte significativa do fracasso escolar se enraíza nesse modo de arquivar o real: o fracasso é produzido tanto pelo que se diz, quanto – e sobretudo – pelo que se deixa de dizer e, ao se deixar de dizer, se naturaliza.

No plano genealógico, a teoria evidencia que essa lacuna não é neutra, mas atravessada por relações de poder que se exercem sobre os corpos escolares por meio da formação docente. A biopolítica e o biopoder (Foucault, 1999) oferecem a chave para compreender como a formação de professores é convocada a gerir populações escolares, regulando fluxos de aprovação e reprovação, definindo o que conta como vida escolar “produtiva” e quais trajetórias são consideradas dispensáveis, atrasadas ou inviáveis. Quando a formação docente não problematiza criticamente essas racionalidades, mas as repete sob a forma de técnicas de avaliação, de discursos sobre mérito ou de narrativas sobre “alto desempenho”, aprofunda a *lacuna formativo-discursiva* e converte o professor em operador de uma gestão diferencial das vidas escolares. Nessa perspectiva, o fracasso escolar aparece como efeito de uma política de condução da conduta que, ao ser incorporada nos esquemas de formação, transforma-se em prática naturalizada de distribuição desigual de oportunidades.

A Ordem do Discurso (Foucault, 1996) permite explicitar os mecanismos de controle que operam nessa mesma formação, selecionando quem pode falar, a partir de quais lugares de autoridade, com quais procedimentos de validação e sob quais regimes de verdade. A *teoria da lacuna formativo-discursiva* sustenta que um dos núcleos do

fracasso escolar reside no fato de que, na formação docente, discursos críticos sobre exclusão, desigualdade, racismo, capacitismo e violências institucionais são frequentemente deslocados para margens, tratados como “temas transversais” ou abordados pontualmente, sem ingresso pleno no centro da formação. O resultado é um regime discursivo no qual o professor aprende a falar amplamente de didática, métodos, planejamento, mas pouco aprende a interrogar as formas pelas quais a própria escola participa da produção de trajetórias fracassadas. Assim, a lacuna formativa não se configura apenas como falta de conteúdos, mas como efeito direto de uma ordem do discurso que mantém certos temas em posição periférica e outros, como gestão do rendimento e controle do comportamento, no núcleo duro da formação.

A articulação com a necropolítica e o necropoder (Mbembe, 2018) torna ainda mais visível que o fracasso escolar, sob a ótica da *teoria da lacuna formativo-discursiva*, não é apenas um número em estatísticas educacionais, mas um modo de decidir, de forma direta ou indireta, quais vidas escolares merecem investimento, cuidado, tempo e recursos, e quais podem ser abandonadas ao destino do fracasso reiterado. Quando a formação de professores não tensiona as hierarquias sociais, raciais, territoriais e de gênero que atravessam a escola, ela contribui para uma economia de abandono em que determinados estudantes – geralmente já marcados por vulnerabilidades sociais – são posicionados como irrecuperáveis, “casos perdidos”, “alunos que não acompanham”. A lacuna formativo-discursiva opera, então, como dispositivo necropolítico na esfera educacional: naturaliza o abandono e o fracasso de alguns em nome da eficiência, da produtividade ou da normalidade escolar.

A *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar* formula, em síntese, que o fracasso escolar não pode ser compreendido sem que se reconheça a formação de professores como um dos pontos de condensação em que saber, poder e vida se entrecruzam. A formação docente é tomada, nessa perspectiva, como lugar privilegiado em que se desenham as fronteiras entre o sucesso possível e o fracasso provável, entre as trajetórias investidas e as trajetórias abandonadas. A lacuna não é uma falha a ser simplesmente preenchida com mais conteúdos, mas uma zona de silêncio, de marginalização discursiva e de naturalização de desigualdades que precisa ser trazida ao campo da visibilidade analítica. A teoria afirma, portanto, que o fracasso escolar é, em parte decisiva, um produto dessa *lacuna formativo-discursiva*: um efeito de um regime arqueogenealógico que estrutura, antecede e orienta o olhar do professor

sobre o aluno e que decide, antes do encontro concreto em sala de aula, quais vidas escolares poderão ser reconhecidas como dignas de êxito.

No interior do percurso arqueogenealógico adotado, os objetivos do artigo se desdobram em duas frentes articuladas, correspondentes às dimensões arqueológica e genealógica da análise. No plano arqueológico, objetiva-se definir, no *corpus* jornalístico selecionado, as formações discursivas que articulam dislexia, avaliação padronizada, comportamento e fracasso escolar, descrevendo a regularidade de objetos, conceitos e escolhas temáticas que tornam certos alunos mais facilmente nomeáveis como “fracassados”. Pretende-se mapear, na superfície enunciativa dos textos, os modos pelos quais se estabilizam as figuras de “criança com dificuldades específicas de aprendizagem”, “aluno com necessidades educacionais especiais”, “bom aluno” e “aluno que fica para trás”, evidenciando como tais posições de sujeito derivam de regras de formação que naturalizam a associação entre diferença e *déficit*.

Visa-se, ainda, isolar, no arquivo discursivo da formação docente, os enunciados que tornam pensáveis, legítimas e justificáveis as práticas de triagem, categorização e hierarquização dos estudantes, mostrando como o fracasso escolar se ancora tanto no que é dito quanto – sobretudo – no que é silenciado sobre desigualdade, sofrimento e exclusão, bem como evidenciar, à luz da *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar*, como o *a priori* histórico que organiza o dizível sobre escola, aluno, rendimento e normalidade se materializa nos relatos e cartas analisados, produzindo a lacuna formativa como condição de possibilidade para que certos fracassos apareçam como evidentes, naturais e autoexplicativos.

Na dimensão genealógica, o artigo tem por objetivo rastrear, nas políticas e práticas descritas pelos docentes e atores educacionais, as racionalidades de poder que atravessam a formação docente e a gestão das populações escolares, identificando como biopolítica, ordem do discurso e necropoder se imbricam na produção de trajetórias de fracasso. Busca-se analisar, no plano do biopoder, como dispositivos de avaliação, disciplinamento, tolerância zero, padronização e expulsão produzem uma gestão diferencial das vidas escolares, definindo que trajetórias merecem investimento e quais podem ser deixadas à deriva como “casos perdidos”; examinar, a partir de *A Ordem do Discurso*, os mecanismos de controle, seleção e redistribuição da fala que regulam quem pode falar com autoridade sobre formação docente e fracasso escolar, quais temas se tornam centrais (rendimento, desempenho, controle) e quais são sistematicamente deslocados para a periferia (racismo, capacitismo, sofrimento psíquico, desigualdade

estrutural); e demonstrar, com base na necropolítica e no necropoder, como a escalada de suspensões, expulsões e práticas de abandono de alunos vulnerabilizados configura uma economia de morte escolar lenta, na qual a formação de professores, ao não tensionar essas hierarquias, converte-se em dispositivo de naturalização do fracasso reiterado.

Em síntese, almeja-se articular os achados arqueológicos e genealógicos para sustentar que o fracasso escolar é, em parte decisiva, efeito da lacuna formativo-discursiva: produto de regimes de verdade aprendidos na formação docente que autorizam a gestão desigual de corpos estudantis, a produção de destinos escolares descartáveis e a consolidação do fracasso como horizonte normalizado para determinados grupos de alunos.

O MÉTODO ARQUEOGENEALÓGICO

A abordagem arqueogenealógica adotada neste estudo opera simultaneamente no plano das condições históricas de emergência dos enunciados e no plano das racionalidades de poder que os atravessam e transformam ao longo do tempo. No nível arqueológico, a análise concentra-se na descrição minuciosa das formações discursivas que tornam possível dizer certas coisas sobre alunos, diferenças, desempenho e fracasso escolar, evidenciando como objetos, conceitos, posições de sujeito e escolhas temáticas se organizam segundo regularidades que delimitam o campo do pensável na educação contemporânea. Nesse movimento, a arqueologia não busca origens, tampouco causas profundas, mas o regime de positividade que sustenta a aparente naturalidade de discursos sobre dislexia, *déficit*, comportamento, mérito, rendimento e normalidade; seu foco está em explicitar o *a priori* histórico que autoriza que determinadas narrativas se repitam como evidências autojustificadas, enquanto outras são deslocadas para as margens. Assim, ao examinar os *corpus* jornalísticos, a arqueologia identifica as séries enunciativas que estruturam a compreensão de alunos vulneráveis como sujeitos deficitários e a avaliação padronizada como instância legítima de verdade, descrevendo o campo de dispersão em que esses enunciados se articulam e ganham consistência.

No nível genealógico, a análise se desloca do plano das condições de enunciabilidade para o plano das práticas que governam, administram e distribuem diferencialmente as vidas escolares, rastreando as racionalidades biopolíticas, disciplinares e necropolíticas que operam nas políticas educacionais, nos dispositivos de controle e na formação docente. A genealogia, ao recusar qualquer interpretação

teleológica, acompanha a inscrição desses discursos em estratégias de poder que produzem corpos escolares normalizados, desviados, punidos ou descartáveis, mostrando como a gestão cotidiana das trajetórias – por meio de suspensões, expulsões, isolamento, protocolos de conduta e métricas de desempenho – fabrica o fracasso como destino plausível para determinados grupos.

Ao articular arqueologia e genealogia, o método evidencia que o fracasso escolar não é acidente, mas efeito de uma maquinaria discursiva e política que antecede o professor, atravessa sua formação e orienta sua ação, constituindo a *lacuna formativo-discursiva* como ponto de condensação entre saber, poder e vida. Nesse entrecruzamento, o método arqueogenealógico torna visível o que a escola tenta manter invisível: que todo fracasso escolar é, antes de tudo, um acontecimento discursivo e político cuidadosamente produzido.

DA DISLEXIA À “MÁQUINA DE FAZER SALSICHAS”: UMA ARQUEOLOGIA DO ARQUIVO QUE PRODUZ ALUNOS FRACASSADOS

A análise arqueológica do *corpus* jornalístico “Professora Secreta: estamos fazendo com que crianças disléxicas se sintam fracassadas”, veiculado no *The Guardian* (2018), permite identificar com nitidez a emergência de uma formação discursiva específica em torno da criança disléxica, da avaliação e do fracasso escolar. Não se trata apenas de um relato isolado de sala de aula, mas de um conjunto de enunciados que se distribuem segundo uma certa regularidade de objetos, conceitos e escolhas temáticas. Quando a docente afirma que “alunos com dislexia estão em desvantagem nos testes, e não temos os recursos para lhes dar a ajuda de que precisam”, condensa-se, em uma única frase, um campo de positividade já constituído: a dislexia aparece imediatamente vinculada à desvantagem, os testes são tomados como medida legítima de desempenho, e a falta de recursos surge como justificativa recorrente para a impossibilidade de romper esse quadro.

Ao descrever John, “com mais dificuldades do que os outros”, incapaz de copiar corretamente as palavras, com “letras invertidas, de cabeça para baixo e, às vezes, mais um rabisco do que qualquer outra coisa”, o enunciado não apenas narra um fato, mas reinscreve um modo historicamente produzido de ver e dizer a diferença: a criança disléxica é capturada pelo olhar pedagógico como corpo que falha diante da ortografia, do traçado, da forma gráfica, isto é, diante da norma. Os exames SATs, por sua vez,

aparecem como cenário privilegiado dessa formação discursiva, pois “não há apoio específico para disléxicos nesses testes”, de modo que “aqueles que não conseguem identificar erros ortográficos ou palavras mal escritas ainda estarão em desvantagem”. Assim, a prova padronizada, o desempenho ortográfico, a documentação comprobatória, a desvantagem e a baixa autoestima formam uma cadeia de enunciados recorrentes que delimitam o campo do dizível sobre esses alunos: crianças disléxicas são, discursivamente, produzidas como mais propensas à “baixa autoestima, falta de motivação e dificuldade de concentração” e, em consequência, como candidatas privilegiadas ao fracasso escolar.

À luz de Foucault (2005), o que se tem aqui não é uma sucessão de opiniões individuais, mas precisamente aquilo que ele chama de formação discursiva. O filósofo afirma que, “no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva” (Foucault, 2005, p. 43).

No *corpus* em questão, essa regularidade se evidencia: os objetos recorrentes são a “criança com necessidades educacionais especiais”, o “aluno com dificuldades específicas de aprendizagem”, a “criança disléxica” em situação de “atraso” e “ficando para trás na aprendizagem”; os tipos de enunciação são aqueles da professora que observa, classifica, registra (“escrevo listas intermináveis de observações”), do gestor que agenda reuniões, do sindicato que quantifica o problema e da consultora que modula a crítica dizendo que as mudanças tornarão as crianças “menos prejudicadas [...] do que eram em anos anteriores”; os conceitos que reaparecem são apoio insuficiente, falta de recursos, testes rigorosos, critérios restritos, desvantagem, sofrimento emocional, e a escolha temática dominante é a centralidade do exame como instância de verdade sobre a aprendizagem. As regras de formação, para retomar a formulação foucaultiana, aparecem como “condições de existência (mas também de coexistência, de manutenção, de modificação e de desaparecimento) em uma dada repartição discursiva”: é porque essa formação discursiva já está instalada que a docente pode dizer, com aparente evidência, “acredito que o sistema atual está falhando com os alunos disléxicos” e, ao mesmo tempo, concluir resignada que “não me sinto em condições de dar a essas crianças o nível de ajuda que elas precisam ou merecem”.

Dentro da teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar, esse conjunto de enunciados revela como a formação de professores é atravessada e estruturada por essa formação discursiva. A professora do texto não fala de fora desse regime; ela é, simultaneamente, seu produto e sua porta-voz. Quando afirma que “como resultado da falta de apoio direcionado e dos testes rigorosos, temo que muitas entrem no ensino médio acreditando que são fracassadas”, ela reinscreve a equivalência entre não atingir os critérios e sentir-se fracassado, consolidando a ideia de que a prova define a identidade escolar da criança. A fala da outra docente, citada na pesquisa sindical, aprofunda esse quadro: “é frustrante e de partir o coração ver a quantidade de crianças que não recebem apoio adequado, muito menos o apoio aprofundado de que precisam, devido à falta de verbas e à relutância do sistema em, de fato, incluir uma criança no cadastro de alunos com necessidades educacionais especiais”.

Aqui, a frustração é real, o sofrimento é real, mas permanece intocado o eixo central da formação discursiva: a criança só passa a “existir” plenamente como sujeito de direito ao apoio quando é inscrita em uma categoria diagnóstica e administrativa específica (EHCP, NEE), e o fracasso que a atinge é narrado como consequência direta da não inclusão nesse cadastro. A *teoria da lacuna formativo-discursiva* mostra que essa própria lógica — segundo a qual apenas quem é nomeado e documentado merece apoio — é aprendida e reproduzida na formação docente, tornando invisível uma massa de crianças que, como diz o texto, “não têm planos e também precisam de ajuda”, mas que “parecem ficar sem assistência”. Ao descrever, entre esses enunciados, o “sistema de dispersão” e a “regularidade” de objetos, conceitos e temas, a análise arqueológica evidencia que a formação de professores está ancorada numa formação discursiva que naturaliza a associação entre diferença e *déficit*, entre dificuldade e fracasso, e prepara o terreno para que o fracasso escolar seja vivido não como construção histórica, mas como destino pessoal inscrito no corpo e na trajetória de determinadas crianças.

À guisa de prosseguimento, a carta de Denis McVey (2025) só se torna inteligível, em sua força crítica, porque se inscreve em um *a priori* histórico que já organiza, de modo silencioso, o campo do pensável sobre escola, aluno, sucesso e fracasso. Quando o autor afirma que “a máquina de fazer salsichas que é a educação proíbe segundas chances e pressupõe homogeneidade”, não formula apenas uma metáfora opinativa, mas aciona uma positividade escolar historicamente constituída, na qual a função da escola é produzir saídas padronizadas, ritmos homogêneos, trajetórias lineares e resultados mensuráveis. Esse mesmo *a priori* permite que o abandono de “um

filho brilhante, ávido e peculiar”, que “abandonou a escola aos 16 anos sem nenhuma qualificação, apesar de ter entrado no sétimo ano com nível de leitura equivalente a 17 anos”, seja narrado como contradição dolorosa, mas ainda assim inteligível, porque há uma matriz silenciosa que associa valor escolar não à singularidade do sujeito, mas ao cumprimento de etapas certificadas.

Do mesmo modo, o “ciclo inútil de repetição de provas até completar 18 anos”, a exigência de “intensidade, memorização intensiva e foco na preparação para a prova”, o uso de “pontos negativos”, “regras insignificantes de uniforme” e o recurso sistemático à “vergonha como ferramenta comportamental” não são acidentes institucionais, mas efeitos de um regime de enunciados que tomou a prova, a disciplina, a conformidade e o controle como operadores legítimos da verdade sobre o aluno. É porque esse regime já está dado que faz sentido que pais e professores sintam “medo e, em seguida, alívio por ‘meu filho não ter fracassado’”: o *a priori* histórico instaurou um mundo em que fracassar ou não fracassar é definido prioritariamente em relação à prova e à capacidade de suportar a violência normalizada do ambiente escolar.

Foucault (2005, p. 144) descreve esse nível de funcionamento do discurso quando afirma que o que importa não é o conteúdo de cada texto isolado, mas a “forma de positividade” que os atravessa e que funciona como um “*a priori* histórico”, não como condição de validade de juízos, mas como “condição de realidade para enunciados”. A carta de McVey comunica com tantos outros discursos sobre escola não porque repete os mesmos argumentos, mas porque se ancora na mesma positividade que define a escola como espaço de horários rígidos, “conformidade imposta” e gestão pela vergonha; positividade que torna plausível que dificuldades provocadas por “*bullying* épico na escola e online” sejam ignoradas em nome do cumprimento do requisito mínimo: “continuar frequentando a escola (item cumprido)”, mesmo que isso signifique deixar o estudante “sozinho em uma sala durante os últimos meses que antecederam seus exames finais”.

O *a priori* histórico descrito por Foucault (2005, p. 145) não é uma estrutura eterna acima dos acontecimentos, mas “o conjunto das regras que caracterizam uma prática discursiva”, regras que “não se impõem do exterior”, mas estão “inseridas no que ligam” e, ao se modificarem, transformam também os enunciados. No *corpus* em questão, essas regras se deixam entrever na naturalidade com que se aceita que 30% dos jovens “reprovem em inglês e matemática” e entrem num regime de repetição de provas; na facilidade com que se patologizam as dificuldades (“suas dificuldades são

frequentemente patologizadas, quando, na realidade, o problema reside no próprio sistema”); no estigma que recai sobre famílias que optam pela educação domiciliar, como se essa decisão “sinalizasse alguma deficiência na criança”. Nada disso precisa ser argumentado desde o zero: é a positividade do sistema educacional contemporâneo que faz com que exames nacionais, métricas, padronização e vergonha apareçam como instrumentos normais de governo das trajetórias.

Quando se articula essa leitura foucaultiana ao núcleo da *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar*, torna-se possível compreender que o *a priori* histórico que estrutura o discurso de McVey é o mesmo que, na formação de professores, produz os vazios e silenciamentos que sustentam o fracasso escolar como destino plausível para certos estudantes. Se o sistema é descrito como “visceralmente errado e completamente desprovido de alegria”, mas, ao mesmo tempo, continua operando, isso se deve ao fato de que a formação docente foi, ela própria, atravessada por esse *a priori*: professores são formados em um arquivo que legitima a centralidade dos exames, a cultura do medo, a lógica da homogeneidade e a ideia de que as dificuldades residem na “falta de resiliência” das crianças ou em supostos déficits individuais. A *lacuna formativo-discursiva* aparece precisamente aí: os enunciados que poderiam problematizar “os horários rígidos, a conformidade imposta e o uso generalizado da vergonha” como violência institucional são relegados à margem da formação; do mesmo modo, reflexões sobre “diferenças individuais”, sofrimento psíquico, impactos subjetivos da avaliação e efeitos do *bullying* tendem a ser tratadas como questões periféricas ou como problemas clínicos do aluno, e não como sintomas de um regime discursivo escolar.

Assim, o *a priori* histórico que Foucault (2005) descreve como positividade das práticas discursivas é aquilo que, no interior da formação de professores, produz a lacuna: um espaço em que se reforçam, reiteram e refinam discursos de adaptação, normalização e responsabilização individual, enquanto permanecem fora de foco as relações entre sistema, desigualdade, sofrimento e fracasso. A carta de McVey, nesse sentido, não apenas denuncia um sistema; ela testemunha, sem nomeá-lo, o efeito de uma *lacuna formativo-discursiva* que impede que o professor seja formado para ver o fracasso como construção histórica e institucional, e o empurra a viver esse fracasso como destino quase natural de sujeitos que “não se encaixam” na máquina homogênea que a escola, hoje, se tornou.

A leitura arqueológica dos *corpus* evidencia que o que está em jogo, em ambos os textos, intitulados “Pesquisa indica que a maioria dos professores britânicos afirma não ter treinamento suficiente sobre mudanças climáticas” (Batha, 2021) e “Novos professores presos em uma armadilha ideológica” (The Guardian, 2019), não é apenas a opinião pontual sobre políticas educacionais, mas a superfície de um arquivo que organiza, de antemão, o que pode ser dito, pensado e exigido da formação docente. Quando a reportagem de Emma Batha (2021) registra que “quase três quartos dos professores britânicos afirmam não ter recebido treinamento suficiente para educar os alunos sobre as mudanças climáticas” e, ao mesmo tempo, mostra que 90% deles consideram que a educação climática deveria ser obrigatória, torna-se visível uma regularidade enunciativa: a formação de professores arquiva certos saberes como centrais e relegam outros, mesmo reconhecidos como urgentes, a uma zona periférica ou opcional. O fato de 41% dos docentes relatarem que o tema “raramente ou nunca é abordado” nas escolas, e de que, quando aparece, se restrinja a ciências e geografia, indica que o arquivo formativo define, de maneira bastante precisa, o lugar possível da crise climática na educação: um conteúdo pontual, disciplinarizado, não transversal, e jamais elemento estruturante da prática pedagógica.

Os enunciados que emergem – “sete em cada dez professores afirmaram não ter recebido treinamento adequado sobre o assunto”; a ativista que afirma que a educação atual “não está preparando os jovens para o futuro”; a defesa de que o tema seja “parte fundamental de todo o currículo, e não relegado (...) a uma disciplina opcional” – não aparecem ao acaso, mas segundo regras de enunciabilidade que autorizam determinadas queixas (falta de tempo, falta de formação, falta de diretrizes) e silenciam outras (por exemplo, a crítica direta à maneira como as instituições formadoras de professores organizam seus currículos).

É justamente esse nível que Foucault (2005, p. 147) chama de arquivo. Ao definir o arquivo como “a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”, ele desloca a análise do conteúdo para o regime de possibilidade desses enunciados. No caso da formação docente e da educação climática, o arquivo não é a simples soma de documentos, pareceres, planos de curso e diretrizes, mas “o sistema geral da formação e da transformação dos enunciados” (Foucault, 2005, p. 148) que faz com que alguns temas brilhem com força – didática, avaliação, gestão de sala de aula – enquanto outros, como justiça climática, permanecem pálidos e marginais. As falas dos professores, ao reivindicarem mais

formação e ao confessarem desconhecimento (“apenas 4% dos alunos diziam saber muito sobre mudanças climáticas”, enquanto a esmagadora maioria dos docentes se sente pouco preparada), confirmam que aquilo que não foi arquivado como saber necessário na formação inicial retorna, no cotidiano escolar, na forma de lacuna, de carência, de incapacidade pedagógica.

O arquivo, portanto, não é apenas o que conserva textos, mas aquilo que, “na própria raiz do enunciado-acontecimento”, define “o sistema de sua enunciabilidade”. A ausência de educação climática robusta na formação docente não é um vazio neutro: é um efeito desse sistema que decidiu que outros saberes mereciam ocupar o centro, relegando o tema às franjas curriculares.

A carta publicada no *The Guardian* (2019) sobre o “quadro de conteúdo” obrigatório para professores em formação na Inglaterra explicita ainda mais esse funcionamento arquivístico. Ao afirmar que esse quadro representa “a mudança mais profunda no que o Estado espera que os futuros professores aprendam em mais de duas décadas” e que é “notável tanto pela forte ênfase na memorização quanto pelo uso seletivo e redutivo das evidências”, o texto não está apenas criticando uma política pontual, mas deixando ver o modo como o Estado intervém na produção do arquivo da formação docente.

Ao se dizer que a estrutura proposta “cria baixas expectativas em relação ao conhecimento que os professores devem possuir e consolida uma visão de aprendizagem baseada na memorização mecânica”, o que aparece é a definição institucional de quais saberes contam como suficientes para que alguém seja considerado professor. Quando os especialistas concluem que os “maiores prejudicados pela introdução dessa estrutura serão as crianças e os jovens que aprendem com professores que foram aprisionados em uma armadilha ideológica estreita como parte de sua formação inicial”, eles explicitam a ligação entre esse arquivo prescrito – o quadro de conteúdo – e a produção de práticas pedagógicas restritas, incapazes de responder à heterogeneidade e complexidade das trajetórias escolares.

Sob o prisma foucaultiano, pode-se dizer que tal quadro de conteúdo não é apenas um documento normativo, mas parte de um arquivo que “faz com que todas as coisas ditas não se acumulem indefinidamente em uma massa amorfa”, mas se “agrupem em figuras distintas” e se componham “segundo regularidades específicas” (Foucault, 2005, p. 147). Ao fixar quais teorias de aprendizagem são mencionadas, quais são omitidas e qual modelo de ensino é privilegiado (no caso, a memorização e o

adestramento para exames), o quadro participa de um jogo de seleção, exclusão e hierarquização que define o modo de atualidade dos enunciados no campo da formação docente. Os discursos que defendem uma preparação ampla, crítica, ancorada em teorias contemporâneas de aprendizagem e em compreensão das diferenças individuais são deslocados para a posição de contestação, enquanto o discurso oficial – centrado em conteúdos mínimos, técnicas de memorização e visão estreita de evidência – se instala como enunciado legítimo sobre “o que um professor deve saber”.

A *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar* encontra, nesses *corpus*, um terreno empírico eloquente. Quando o arquivo formativo, tal como os textos revelam, naturaliza que novos professores sejam moldados por uma estrutura que “não oferecerá uma preparação adequada” e que os “aprisiona em uma armadilha ideológica estreita”, ele não apenas limita o horizonte do que o docente pode fazer em sala de aula: ele limita, antes, o que o docente pode sequer imaginar, problematizar e dizer sobre seus alunos, suas dificuldades e seus fracassos.

Analogamente, quando quase todos os professores reconhecem a relevância da educação climática, mas a própria formação e o currículo escolar a mantêm como tema residual, o arquivo formativo produz uma lacuna que se traduz, no cotidiano, em incapacidade de abordar criticamente um dos problemas centrais do tempo histórico. Em ambos os casos, o fracasso – seja diante da crise climática, seja diante da complexidade da aprendizagem – enraíza-se “nesse modo de arquivar o real”: produz-se fracasso tanto pelo que se diz (ao prescrever um quadro de conteúdos estreito, ao privilegiar memorização e padronização), quanto – sobretudo – pelo que se deixa de dizer, pelos saberes e problemáticas que não encontram lugar no arquivo da formação docente. É precisamente essa articulação entre arquivo, lacuna e fracasso que a arqueologia foucaultiana permite trazer à luz e que sua teoria sistematiza no conceito de *lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar*.

DA PAZ DISCIPLINAR À MORTE ESCOLAR LENTA: BIOPODER, ORDEM DO DISCURSO E NECROPODER NA ADMINISTRAÇÃO DE VIDAS DESCARTÁVEIS

A leitura genealógica do *corpus* “Sindicato de professores considera políticas de tolerância zero nas escolas ‘desumanas’”, da jornalista Sally Weale (2019), materializado no jornal *The Guardian*, torna evidente que as políticas de “tolerância

zero” descritas pelos docentes não se reduzem a um problema de método disciplinar, mas atualizam, no interior da escola, uma racionalidade biopolítica que administra diferencialmente as vidas escolares. Quando Anna Wolmuth afirma que “embora as salas de aula possam estar calmas, as salas de encaminhamento estão cheias de alunos com NEE e alunos com problemas em casa” e que há “uma aceitação de que isso funciona sem levar em consideração o impacto na saúde mental da criança”, enuncia, sem nomeá-lo, um regime de governo da população escolar em que a “calma” da turma majoritária é produzida à custa do confinamento sistemático de determinados corpos considerados difíceis, inconvenientes ou disfuncionais.

O dispositivo das “dez cabines numa sala silenciosa”, diante do qual Callum Wetherill pergunta “onde está a educação nisto?”, e o episódio em que um menino de 11 anos é punido por agradecer o almoço porque deveria permanecer em silêncio, não são apenas exageros anedóticos, mas sintomas de uma tecnologia de poder que regula o espaço, o tempo, o corpo e a voz dos estudantes, distinguindo, no interior da população escolar, aqueles que podem circular, falar e aprender, e aqueles que serão geridos à margem, em salas de isolamento, cabines, sistemas de sanção. A moção aprovada pela NEU, que denuncia que tais abordagens “promovem uma conformidade superficial sem abordar as necessidades subjacentes ao comportamento desafiador”, explicita que a gestão dos comportamentos não se orienta pelo cuidado com as vidas concretas, mas pela produção de um certo nível de normalização visível: a espécie de “paz” escolar que se compra ao preço da exclusão silenciosa.

É precisamente esse tipo de racionalidade que Foucault (1999, p. 303-304) descreve ao caracterizar o biopoder como tecnologia de poder que “tem como objeto e como objetivo a vida”, visando “aumentar a vida, prolongar sua duração, multiplicar suas possibilidades, desviar seus acidentes, compensar suas deficiências”, mas que, paradoxalmente, precisa decidir “como esse poder que tem essencialmente o objetivo de fazer viver pode deixar morrer”. Na escola, esse deixar morrer não assume necessariamente a forma do assassinio direto, mas se manifesta, como o próprio Foucault (1999, p. 306) sugere, em formas de “assassinio indireto”: expor certos sujeitos a riscos acrescidos, multiplicar para alguns a probabilidade de dano, produzir “morte política, expulsão, rejeição”.

Quando crianças com necessidades educacionais especiais, sofrimento psíquico ou conflitos familiares são sistematicamente enviadas para “salas de encaminhamento” por horas, quando o princípio é “se você se virar, é detenção imediata”, ou quando a

simples expressão de um agradecimento torna-se motivo de punição, o que está em jogo é uma política de condução da conduta que, sob o discurso da ordem e da eficiência, aceita que algumas vidas escolares sejam degradadas, silenciadas, patologizadas e empurradas para trajetórias de fracasso. A pergunta de Stuart Allen – “se um aluno está causando problemas, o que acontece com os outros 29 alunos? E os direitos deles?” – revela, na sua aparente razoabilidade, a lógica biopolítica que fragmenta a população escolar em subgrupos: para proteger a normalidade, alguns podem ser sacrificados, afastados, isolados. Garante-se a “vida” da turma, mesmo que isso implique a morte escolar de indivíduos que deixam de ser pensados como sujeitos de direito e passam a ser tratados como risco a ser contido.

À luz da *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar*, esses enunciados mostram que o biopoder não se exerce apenas na superfície das políticas de comportamento, mas atravessa a própria formação docente. Os professores que se indignam e resistem – como Wolmuth, Wetherill, Kincaid ou Buxton – evidenciam que há fissuras, mas também revelam que a formação que receberam não lhes ofereceu ferramentas teóricas e políticas suficientes para problematizar, desde a origem, as racionalidades que sustentam tais dispositivos. A *lacuna formativo-discursiva* aparece justamente no fato de que a formação docente enfatiza técnicas de “gestão de sala de aula”, protocolos de recompensa e punição, retórica do mérito e do “bom comportamento”, mas marginaliza discussões sobre biopolítica, medicalização, racismo institucional, sofrimento psíquico, desigualdade de classe ou deficiência como construção social.

Em consequência, muitos docentes são convocados a operar, quase sem mediação crítica, dispositivos biopolíticos de gestão da população escolar: distribuem punições, administram cabines, aplicam códigos de conduta draconianos e, ao fazê-lo, participam de uma economia de abandono em que certos estudantes – justamente aqueles com NEE, com “coisas acontecendo em casa”, com comportamentos classificados como “desafiadores” – vão sendo conduzidos à condição de fracassados recorrentes, irrecuperáveis, casos “difíceis” que precisam ser tirados de cena para que os outros possam seguir.

Nessa chave, o fracasso escolar deixa de ser um simples resultado estatístico ou a consequência moralizada de escolhas individuais. Ele passa a ser compreendido como efeito de um biopoder escolar que, articulado à *lacuna formativo-discursiva*, decide cotidianamente quais vidas merecem investimento, escuta, tempo pedagógico, mediação

cuidadosa – e quais podem ser deixadas no circuito da punição, do isolamento e da exclusão velada. A formação de professores que não tensiona essa lógica, que não introduz o biopoder e suas formas de segmentação da população como objeto de reflexão crítica, converte o professor em operador de uma gestão diferencial das vidas escolares: aprende-se a “normalizar” turmas, ainda que isso implique multiplicar expulsões, suspensões, encaminhamentos, diagnósticos e silenciamentos. A *lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar*, sob esse prisma, é o ponto em que o biopoder encontra a escola: aquilo que a formação docente não diz, não problematiza e não torna visível abre espaço para que o fracasso seja administrado como destino aceitável de certos corpos, naturalizando o abandono de alguns em nome da produtividade, da disciplina e da aparência de ordem pedagógica.

A análise genealógica do *corpus* “A falta de diversidade no ensino na Inglaterra faz com que alunos de minorias étnicas fiquem para trás”, do jornalista Morgan Ofori (2023), permite observar, com nitidez, como *A Ordem do Discurso* (Foucault, 1996) opera no interior da formação docente, selecionando quais vozes podem ser legitimamente ouvidas, quais temas se tornam prioritários e quais desigualdades permanecem estruturalmente naturalizadas. Quando o estudo citado mostra que “candidatos de minorias étnicas têm uma probabilidade substancialmente menor de serem aceitos, sendo que os candidatos negros apresentam a menor taxa de aceitação, significativamente inferior à dos candidatos brancos”, torna-se visível um mecanismo de controle que não se reduz a decisões individuais de recrutamento, mas responde a uma ordem mais ampla que define quem pode ocupar o lugar de “professor” e, portanto, quem pode falar de dentro da instituição escolar com autoridade. Esse controle de acesso ao lugar docente não é apenas estatístico; é discursivo.

A constatação de que, no nordeste da Inglaterra, “crianças de origem africana representavam apenas 1,3% da população estudantil, somente 0,1% do corpo docente no nordeste se identificava como africano” e que crianças de etnia paquistanesa somam 1,5% dos alunos, mas apenas 0,27% dos professores pertencem à mesma etnia, indica que a instituição formadora de professores funciona como filtro que redistribui desigualmente as possibilidades de enunciação: certos corpos e experiências entram com facilidade no regime de verdade pedagógico; outros são sistematicamente mantidos na posição de exceção, diferença ou ausência. Não é casual que Stephen Gorard afirme que “as evidências são bastante claras de que não ser ensinado por alguém que se pareça e fale como eles pode afetar os alunos em questões como suspensões e expulsões,

classificações para necessidades especiais, faltas e felicidade, expectativas e aspirações”; ele explicita que a ordem discursiva que governa a formação docente produz efeitos concretos de seleção, exclusão e vulnerabilização de trajetórias escolares, alcançando a própria definição do que será reconhecido como fracasso.

É precisamente esse tipo de funcionamento que Foucault (1996, p. 8-9) nomeia ao afirmar que “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade”. O que o *corpus* revela é que a formação docente, enquanto disciplina, opera esses procedimentos ao mesmo tempo no plano do acesso (quem entra nos cursos, quem conclui, quem consegue emprego) e no plano temático (quais questões são alçadas à categoria de “tema prioritário” e quais são relegadas à periferia).

Quando o estudo conclui que “é evidente que a desproporcionalidade étnica é real, provavelmente tem muitos determinantes possíveis e causa danos ao sistema educacional de diversas maneiras”, mas, em seguida, afirma que “abordar essa questão não é atualmente um tema político prioritário na Inglaterra, ao contrário do que aconteceu, por exemplo, com o ‘baixo desempenho’ de meninos brancos da classe trabalhadora”, evidencia-se aquilo que Foucault (1996, p. 9) descreve como interdição e deslocamento: “não se tem o direito de dizer tudo, não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala”. A disparidade racial no recrutamento e na progressão de professores pode ser descrita, pode gerar relatórios, mas não ascende ao estatuto de urgência política equivalente a outros problemas definidos como prioritários (como o “baixo desempenho” de um determinado grupo racial majoritário).

A *Ordem do Discurso* estabelece, assim, um regime em que a desigualdade racial é, ao mesmo tempo, constatada e despotencializada, mantida num plano de tema secundário, periférico, facilmente absorvido por declarações genéricas de compromisso sem “mudança substancial”, como reconhece Jabeer Butt ao afirmar que, apesar dos compromissos pós-George Floyd, “ainda não se observou uma mudança substancial”.

Quando Foucault (1996, p. 7) escreve que “a instituição responde: [...] estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição, que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e

que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém”, ilumina com precisão o cenário descrito no artigo. As instituições de formação de professores, os órgãos de inspeção como a Ofsted, os conselhos de pesquisa, os sindicatos, todos “preparam um lugar” para o discurso sobre diversidade racial no magistério: financiam estudos, acolhem relatórios, emitem notas.

Contudo, esse lugar tende a ser simultaneamente honroso e desarmado: reconhece-se a importância simbólica do tema, mas não se altera o regime de verdade que organiza as prioridades efetivas da política educacional e da formação docente. O fato de que “abordar essa questão não é atualmente um tema político prioritário” mostra como a vontade de verdade que governa o campo – isto é, os discursos validados sobre o que é problema educacional urgente – é sustentada por um suporte institucional que, como lembra Foucault (1996, p. 17-18), “tende a exercer sobre os outros discursos (...) uma espécie de pressão e como que um poder de coerção”. A pressão discursiva desloca a desigualdade racial do centro da formação docente para o espaço dos “temas transversais”, das declarações de boa intenção, enquanto mantém, no núcleo duro, o foco em rendimento, gestão, indicadores e “baixo desempenho” de grupos definidos como prioritários.

A *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar* permite ler esse quadro não como mera omissão, mas como efeito direto da *Ordem do Discurso* sobre a formação de professores. A lacuna não se constitui apenas porque faltam disciplinas sobre racismo, desigualdade ou violência institucional nos currículos; ela é produzida pela própria distribuição do dizível que define o que é formação docente “de verdade” – didática, métodos, planejamento, gestão de sala de aula – e o que é considerado adendo, complemento, “tema transversal”.

Quando Kevin Courtney reconhece que “existe um problema sério de sub-representação das comunidades negras no corpo docente” e que “as instituições de formação de professores terão que analisar cuidadosamente seus procedimentos de recrutamento”, sua fala inscreve-se nessa fronteira: a denúncia é admitida, mas permanece submetida a um ritual de adiamento (“terão que analisar cuidadosamente”), sem que se rompa a hierarquia que coloca o debate racial abaixo de outras agendas já consagradas. A *Ordem do Discurso*, tal como Foucault (1996) a descreve, funciona precisamente assim: organiza disciplinas como sistemas relativamente anônimos de objetos, métodos, *corpus* de proposições verdadeiras, regras e técnicas, tornando possível a formulação indefinida de novos enunciados – desde que respeitem os limites

do jogo. Na formação docente, pode-se falar indefinidamente de “estratégias para melhorar o desempenho”, de “gestão eficaz da sala de aula”, de “práticas baseadas em evidências” sem que isso exija enfrentar, de fato, a estrutura racializada do recrutamento, da progressão na carreira (“pior progressão na carreira para professores negros”) e da experiência cotidiana de docentes que consideram o ambiente escolar “um lugar desconfortável para professores negros”.

Nessa chave, a *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar* sustenta que o fracasso não é apenas resultado de desigualdades socioeconômicas ou de deficiências pedagógicas, mas efeito de uma *Ordem do Discurso* que autoriza certos temas e silencia outros no interior da formação docente. Ao manter a questão racial fora do centro da formação, esse regime discursivo contribui para que estudantes de minorias étnicas sejam produzidos como mais vulneráveis a “suspensões e expulsões, classificações para necessidades especiais, faltas e felicidade, expectativas e aspirações” reduzidas, como descrito por Gorard, sem que isso seja lido como fracasso da escola e da formação, mas como problema desses estudantes.

A *lacuna formativo-discursiva* atua, então, como dispositivo que naturaliza a ausência de professores racialmente diversos, a não prioridade política do tema e a perpetuação de práticas que diferenciam e penalizam corpos racializados. O fracasso escolar, nesse contexto, aparece como consequência de uma economia discursiva que decide, não apenas quem pode ser professor, mas quais experiências e saberes podem constituir o repertório legítimo da profissão. Ao excluir da formação docente, como eixo estruturante, os discursos que interrogam o racismo estrutural, a desigualdade e o capacitismo, a *Ordem do Discurso* contribui para produzir professores habilitados a falar longamente sobre métodos, avaliações e resultados, mas pouco equipados para reconhecer como a própria instituição escolar fabrica, discursiva e materialmente, as trajetórias fracassadas que depois são atribuídas à “falta de esforço”, à “falta de apoio familiar” ou ao “baixo desempenho” de grupos historicamente subalternizados.

Para encerramento peremptório, a leitura genealógica do *corpus* jornalístico de Sally Weale e Richard Adams (2025), intitulado “Aumento das expulsões escolares na Inglaterra, inclusive entre alunos de seis anos ou menos”, publicado no jornal *The Guardian*, mostra que o regime contemporâneo de exclusões e suspensões escolares na Inglaterra ultrapassa em muito a lógica disciplinar ou meramente biopolítica e inscreve-se no horizonte necropolítico descrito por Mbembe (2018). Quando Sophie Schmal afirma que “quando você tem crianças de apenas cinco e seis anos de idade sendo

permanentemente excluídas da escola, é evidente que algo está muito errado” e acrescenta que “todos os dias, vemos crianças e famílias sendo prejudicadas por um sistema que não consegue apoiá-las desde cedo o suficiente”, enuncia-se um modo de poder que deixa de se orientar pela maximização da vida escolar e passa a administrar, de forma seletiva, quem será abandonado à deriva.

A combinação entre expulsões permanentes na primeira infância, quase 1 milhão de suspensões em um único ano letivo e a ameaça de desmonte dos planos de Educação, Saúde e Assistência (EHCPs) fabrica uma linha de corte entre aqueles cuja continuidade escolar é considerada investimento legítimo e aqueles que podem ser descartados sem que isso apareça como escândalo estrutural, mas apenas como “consequência do mau comportamento”. A fala de Jane, mãe de um aluno com TDAH — “a cada suspensão, o problema se agravava”, “eu sentia que ninguém estava interessado em dar a ele o apoio necessário para que ele se integrasse adequadamente à escola”, “sinto que ele agora tem o rótulo de ‘criança malcriada’” — expõe o movimento pelo qual um sujeito escolar é progressivamente deslocado da categoria de aluno a ser acompanhado para a categoria de caso perdido, alguém para quem a escola já não se sente obrigada a garantir um futuro.

É exatamente esse tipo de economia de abandono que Mbembe (2018) captura ao afirmar que a soberania, sob o necropoder, é a capacidade de definir quem importa e quem é descartável, quem é mantido dentro dos circuitos de proteção e quem é relegado a “mundos de morte” (Mbembe, 2018), isto é, formas de existência em que grandes contingentes humanos são condenados a condições de vida que os aproximam da condição de “mortos-vivos” (Mbembe, 2018). Quando se observa que mais da metade dos 10.900 alunos excluídos têm necessidades educacionais especiais, e que mais de mil desses possuem, em tese, acordos legais (EHCPs) justamente desenhados para garantir cuidado e suporte, torna-se visível a construção de um “território escolar de exceção” no qual as garantias formais podem ser suspensas e certos corpos escolares são tratados como excedente.

A recorrência de “reuniões de reintegração” seguidas por novas suspensões, até que o aluno virtualmente desaparece da escola, exemplifica um tipo de necropolítica pedagógica: não se trata simplesmente de disciplinar para corrigir, mas de produzir trajetórias em que a escola se torna espaço de expulsão, de saturação de sofrimento e, finalmente, de ausência. O dado de que 90% das crianças expulsas do ensino fundamental não serão aprovadas em matemática e inglês nos exames finais apenas

registra, em linguagem estatística, o efeito necropolítico dessas decisões: a escola participa ativamente da produção de futuros bloqueados, de biografias para as quais o fracasso é antecipado e consolidado.

A *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar* permite compreender que esse necropoder educacional não emerge apenas no plano das políticas de exclusão, mas é preparado discursivamente na formação de professores. A *lacuna formativo-discursiva* aparece, nesse contexto, como o espaço em que a formação docente deixa de problematizar as hierarquias sociais, raciais, territoriais e de deficiência que atravessam a escola e, por omissão, autoriza que a gestão da sala de aula e do “comportamento” se converta em gestão diferencial de vidas escolares sacrificáveis.

Quando Lorraine Anderson afirma ser “realmente preocupante” que expulsões permanentes no ensino fundamental estejam aumentando, sobretudo entre crianças cuja socialização foi interrompida pela pandemia, e quando Paul Whiteman insiste que as escolas “sozinhas não conseguem lidar com as causas e os sintomas do mau comportamento” devido ao esvaziamento de redes de apoio, fica claro que a formação de professores não tem oferecido instrumentos para ler tais fenômenos como efeitos de um regime de poder que decide quem será protegido por políticas de cuidado e quem será devolvido ao círculo vicioso de suspensão, estigmatização, abandono. A lacuna não é apenas a ausência de conteúdos sobre necropolítica, mas a ausência de um olhar que reconheça naquela criança de cinco anos expulsa, naquele adolescente rotulado como “malcriado”, o resultado de uma economia escolar que considera aceitável que alguns sejam simplesmente “deixados para trás”.

Sob esse prisma, o fracasso escolar deixa de ser entendido como desempenho insatisfatório de indivíduos e passa a ser visto como expressão concentrada de um dispositivo necropolítico que atravessa a formação docente. Se a soberania necropolítica, como sustenta Mbembe (2018), consiste em produzir compartimentos, zonas de abandono, espaços em que determinadas vidas são reduzidas à sobrevivência precária, então a escola descrita no *corpus* aproxima-se de uma topografia fragmentada em que algumas salas de aula funcionam como espaços de investimento de capital pedagógico, enquanto outras — salas de isolamento, lares sem apoio, tempos prolongados fora da escola — se convertem em zonas de morte escolar lenta.

A formação de professores que não interroga esse mapa, que não tematiza criticamente o sentido de expulsar crianças pequenas e majoritariamente vulneráveis,

acaba por naturalizar a existência desses compartimentos como se fossem respostas “técnicas” ou “necessárias” à indisciplina. A *teoria da lacuna formativo-discursiva do fracasso escolar* indica, assim, que é precisamente nessa naturalização — nessa aprendizagem tácita de que certas exclusões são normais, de que certos alunos “não acompanham” — que o necropoder se infiltra na prática docente. Em vez de apenas produzir fracassos como efeitos colaterais, a escola passa a administrar fracassos como destino possível e até esperado de determinados grupos, e a formação docente, ao não tensionar essa lógica, transforma-se em um dos principais vetores de sua reprodução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, a articulação entre arqueologia e genealogia permitiu deslocar o fracasso escolar de uma leitura psicologizante ou meramente pedagógica para inscrevê-lo no campo das práticas discursivas e dos regimes de poder que atravessam a formação docente.

À luz desse deslocamento, a análise arqueológica dos *corpus* evidenciou que a criança disléxica, o aluno “que fica para trás”, o estudante “difícil”, o jovem expulso ou suspenso reiteradamente não emergem como figuras naturais, mas como efeitos de formações discursivas que associam, de modo sistemático, diferença e *déficit*, desempenho e valor, desvio e fracasso. A positividade que sustenta exames padronizados, culturas de memorização, testes draconianos, dispositivos de vergonha e métricas de normalidade mostrou-se decisiva para que certos sujeitos escolares sejam produzidos como fracassados em potencial. Simultaneamente, o exame do arquivo da formação docente evidenciou que temas como justiça climática, desigualdade, sofrimento psíquico, racismo, capacitismo e violências institucionais tendem a ocupar lugares marginais, residuais, enquanto o núcleo duro dos currículos formativos permanece centrado em técnicas de gestão de sala de aula, didática instrumental, desempenho e controle. É nesse descompasso — entre aquilo que o tempo histórico exige e aquilo que o arquivo autoriza como centro da formação — que se manifesta, de forma contundente, a *lacuna formativo-discursiva*: aquilo que não é arquivado como saber necessário retorna como incapacidade cotidiana, como impotência pedagógica e como naturalização do fracasso de determinados grupos de alunos.

Em outro nível de análise, no plano genealógico, a investigação mostrou que essa lacuna não é neutra nem meramente acidental, mas atravessada por racionalidades

biopolíticas, dispositivos de ordenamento discursivo e economias necropolíticas que administram diferencialmente as vidas escolares. As políticas de tolerância zero, as salas de isolamento, as cabines silenciosas, a escalada de suspensões e expulsões, sobretudo entre crianças pequenas e estudantes com necessidades educacionais especiais, foram lidas como operadores de um biopoder que fragmenta a população escolar em subgrupos mais ou menos sacrificáveis, garantindo a “paz” da maioria ao custo da degradação e do abandono de alguns. A *Ordem do Discurso*, ao selecionar quem pode ocupar o lugar de professor, quais vozes podem falar com autoridade e que problemas se tornam prioritários, mostrou-se peça central na reprodução de um corpo docente racialmente pouco diverso e na manutenção da questão racial, do racismo institucional e do capacitismo na periferia da formação. A necropolítica, por sua vez, tornou visível que, quando a escola aceita como normal que certos estudantes – majoritariamente vulnerabilizados social, racial e territorialmente – sejam reiteradamente suspensos, expulsos e devolvidos ao espaço doméstico sem suporte, produz-se um mapa escolar de zonas de vida e zonas de morte lenta, um urbanismo educacional estilizado em que alguns têm acesso ao investimento pedagógico e outros são relegados a trajetórias bloqueadas.

Em síntese e em termos conclusivos, as análises arqueológicas e genealógicas convergiram para sustentar que o fracasso escolar, sob a ótica da *teoria da lacuna formativo-discursiva*, não pode ser compreendido como simples *déficit* individual, falta de esforço ou problema técnico de métodos de ensino. Ele se configura como efeito de um conjunto de formações discursivas e dispositivos de poder que, ao mesmo tempo, definem quem o professor pode ser, o que pode saber, que problemas pode nomear e que vidas escolares merecem ser cuidadas, protegidas e continuadas. A *lacuna formativo-discursiva* aparece, assim, como o ponto cego estruturante da formação de professores: aquilo que impede que a escola se veja como produtora de fracassos e a autoriza a administrá-los como se fossem destinos naturais de certos corpos.

Em face desse diagnóstico, deslocar essa lacuna para o centro da agenda acadêmica e política implica recolocar a formação docente sob suspeita crítica, reinscrever no arquivo formativo os saberes e lutas que hoje são mantidos à margem e disputar, no interior da própria escola, outras formas de dizer, ver e tratar aqueles que, há muito, vêm sendo condenados a existir como “casos perdidos”. Nesse sentido, o artigo não se encerra em um diagnóstico, mas propõe um horizonte: pensar e praticar uma formação docente que não apenas ensine a gerir turmas, mas que arme o professor,

conceitual e politicamente, para interromper os dispositivos que fazem do fracasso escolar uma máquina de produção de vidas descartáveis.

REFERÊNCIAS

BATHA, Emma. Pesquisa indica que a maioria dos professores britânicos afirma não ter treinamento suficiente sobre mudanças climáticas. *Reuters*, 2021. Disponível em: https://www.reuters.com/world/most-british-teachers-say-they-lack-training-climate-change-poll-2021-03-16/?utm_source. Acesso em: 21 de nov. 2025.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. – 14ª ed. – São Paulo: EDIÇÕES LOYOLA, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da Sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976)* / Michel Foucault; tradução Maria Ermantina Galvão. – São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica: Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte*. São Paulo: N-1 edições, 2018.

MCVEY, Denis. Nosso sistema educacional ultrapassado parece visceralmente errado. *The Guardian*, 2025. Disponível em: https://www.theguardian.com/education/2025/sep/02/our-outdated-education-system-feels-viscerally-wrong?utm_source. Acesso em: 21 de nov. 2025.

OFORI, Morgan. A falta de diversidade no ensino na Inglaterra faz com que alunos de minorias étnicas fiquem para trás. Exclusivo: Estudo revela que alunos do nordeste da Inglaterra e de Londres são os que têm maior probabilidade de nunca terem um professor de etnia semelhante à sua. *The Guardian*, 2023. Disponível em: https://www.theguardian.com/education/2023/aug/29/lack-diversity-teaching-means-minority-ethnic-pupils-england-miss-out?utm_source. Acesso em: 22 de nov. 2025.

THE GUARDIAN. Novos professores presos em uma armadilha ideológica. *The Guardian*, 2019. Disponível em: https://www.theguardian.com/education/2019/dec/08/new-teachers-caught-in-an-ideological-trap?utm_source. Acesso em: 21 de nov. 2025.

THE GUARDIAN. Professora Secreta: estamos fazendo com que crianças disléxicas se sintam fracassadas. *The Guardian*, 2018. Disponível em: https://www.theguardian.com/teacher-network/2018/mar/24/secret-teacher-were-setting-dyslexic-children-up-to-feel-like-failures?utm_source. Acesso em: 21 de nov. 2025.

WEALE, Sally. Sindicato de professores considera políticas de tolerância zero nas escolas ‘desumanas’. A NEU afirma que os códigos de conduta rígidos de algumas

escolas estão “prejudicando a saúde mental dos alunos”. *The Guardian*, 2019. Disponível em: https://www.theguardian.com/education/2019/apr/17/teaching-union-calls-zero-tolerance-school-policies-inhumane?utm_source. Acesso em: 21 de nov. 2025.

WEALE, Sally; ADAMS, Richard. Aumento das expulsões escolares na Inglaterra, inclusive entre alunos de seis anos ou menos. Organização beneficente afirma que sistema está falhando com crianças pequenas que perderam oportunidades de socialização devido à Covid, com o total de exclusões ultrapassando 10.000. *The Guardian*, 2023. Disponível em: https://www.theguardian.com/education/2025/jul/10/rise-in-school-exclusions-in-england-including-among-children-under-six?utm_source. Acesso em: 22 de nov.