

O CUIDADO DE SI COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA UMA EDUCAÇÃO ATIVA

THE CARE OF THE SELF AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR ACTIVE EDUCATION

Fabiola Vanessa Hatochyn de Andrade Figueira¹

Recebido em 4 de julho de 2025

Aprovado em 14 de outubro de 2025

RESUMO

A escola contemporânea ainda opera sob os moldes da pedagogia moderna, orientada por normas disciplinares que produzem sujeitos obedientes, normalizados e politicamente alienados. Essa lógica, herdada de práticas de governamentalidade iniciadas na modernidade, transforma o ambiente escolar em um espaço de controle, e não de formação ética. Diante desse cenário, este estudo propõe o conceito de “cuidado de si” como ferramenta pedagógica capaz de fomentar uma educação ativa, ética e transformadora. O objetivo geral consiste em analisar como o cuidado de si pode atuar como recurso pedagógico para romper com os dispositivos normativos da escola tradicional e possibilitar a formação de sujeitos éticos. Os objetivos específicos incluem: investigar o papel histórico da escola na produção de subjetividades normatizadas; compreender os fundamentos éticos do cuidado de si na filosofia grega e em Michel Foucault; e propor possibilidades de incorporação desse conceito nos processos formativos escolares. O problema de pesquisa é: de que forma o cuidado de si pode contribuir para uma prática pedagógica que rompa com os mecanismos de normalização e promova a formação ética dos sujeitos na escola contemporânea? A pesquisa adota uma metodologia qualitativa, de natureza bibliográfica, ancorada em autores e autoras que problematizam a educação sob a ótica da ética, da crítica e da subjetividade. Conclui-se que o cuidado de si, enquanto prática de liberdade e resistência, possibilita a criação de novas formas de existência no espaço escolar, deslocando a educação de sua função moralizadora para um campo ético de formação subjetiva e relacional, pautado na responsabilidade, na sensibilidade e na crítica aos sistemas de poder.

Palavras-chave: Cuidado de Si. Ética. Pedagogia Crítica. Subjetivação.

ABSTRACT

The contemporary school still operates within the frameworks of modern pedagogy, guided by disciplinary norms that produce obedient, normalized, and politically alienated subjects. This logic, inherited from governmental practices established in modernity, transforms the school environment into a space of control rather than one of ethical formation. In light of this context, this study proposes the concept of “care of the self” as a pedagogical tool capable of fostering an active, ethical, and transformative education. The general objective is to analyze how the care of the self can function as a pedagogical resource to break away from the normative devices of traditional schooling and enable the formation of ethical subjects. The specific objectives include: investigating the historical role of the school in producing normalized subjectivities; understanding the ethical foundations of the care of the self in Greek philosophy and in Michel Foucault’s thought; and proposing possibilities for incorporating this concept into educational processes. The research

¹Psicóloga formada pela Universidade Santa Úrsula (USU). Pedagoga formada pela AVM Faculdade Integrada. Doutoranda em Psicanálise, Saúde e Sociedade pela Universidade Veiga de Almeida (UVA). E-mail: fabiolahatochyn@gmail.com.

question is: How can the care of the self contribute to a pedagogical practice that breaks with mechanisms of normalization and promotes the ethical formation of subjects in contemporary schools?

The study adopts a qualitative, bibliographic methodology, grounded in authors who critically examine education through the lenses of ethics, critique, and subjectivity. The conclusion is that the care of the self, as a practice of freedom and resistance, enables the creation of new forms of existence within the school environment, shifting education from its moralizing function to an ethical space of subjective and relational formation grounded in responsibility, sensitivity, and the critique of power systems.

Keywords: Care of the Self. Ethics. Critical Pedagogy. Subjectivation.

INTRODUÇÃO

A infância e a adolescência são fases da vida marcadas por uma intensa atividade escolar, nas quais somos chamados a nos constituir como alunos e alunas - aprendizes de grandes conteúdos que, a princípio, são fundamentais para nossa formação enquanto indivíduos pertencentes a uma sociedade que valoriza o processo de escolarização. Entretanto, ao observarmos mais de perto esses mesmos conteúdos e as práticas educativas produzidas ao longo da história pelos diversos atores do processo educacional, percebemos que, na maioria das vezes, eles demonstram um distanciamento de certos valores importantes para a formação dos indivíduos, como, por exemplo, os valores éticos - tão lembrados quando ocorrem tragédias dentro do ambiente escolar.

Diante disso, devemos problematizar a educação e seus formatos, a fim de compreendermos como ela se constituiu da forma como hoje a conhecemos e por que determinados conhecimentos se sobrepuseram a outros. Isso porque podemos olhar o mundo e imaginar que, por estarmos tão familiarizados com ele, o enxergamos verdadeiramente; contudo, talvez devamos nos propor um segundo olhar.

A educação moderna europeia, fruto de transformações iniciadas durante o período medieval, constitui um momento da história da pedagogia caracterizado por vasta produção intelectual e por mudanças políticas que marcaram a maneira de pensar e fazer educação até os dias de hoje. A escola da modernidade é o lugar da disciplina, especializada em fabricar alunos obedientes às normas e alienados politicamente. Como se crianças e jovens fossem apenas ferramentas de um sistema que não pode cessar de produzir determinados tipos de indivíduos, a escola se consolidou como uma instituição de fabricação de sujeitos da educação em série.

Tal argumento pode ser reforçado pela perspectiva de Ana Lúcia Heckert e Marise Rocha (2012), que afirmam que a escola contemporânea tem se tornado, junto de outros equipamentos sociais, um espaço estratégico de gestão da vida e dos riscos. Dessa forma,

as autoras contextualizam que a escola contemporânea, pressionada por políticas governamentais planejadas sem conexão e diálogo com profissionais, estudantes e familiares, acaba por se situar entre discursos de formação para a cidadania, produção de subjetividade com responsabilidade social, prevenção da periculosidade e práticas assistencialistas que visam ao resgate ou à afirmação das supostas “múltiplas carências” (Heckert; Rocha, 2012, p.12).

Questiona-se se estas seriam, de fato, as reais funções da escola contemporânea e, mais ainda, se ela consegue exercê-las de forma adequada frente às questões sociais nas quais está inserida. Hoje, muitas escolas públicas e privadas do Brasil vivenciam outras cenas: vemos, a cada dia, o ambiente escolar se transformar em um espaço de produção de violência, no qual professoras, professores e estudantes se enfrentam na tentativa de disputar algum poder, em um contexto marcado por negligência social e neoliberal extrema.

Para que possamos pensar a educação a partir de uma perspectiva crítica, analisando seus aspectos sociais, contextuais, geográficos, políticos e metodológicos, devemos inicialmente olhar para essa educação que, por vezes, romantizamos sem dever, e adentrar nos elementos que fizeram das práticas pedagógicas da modernidade práticas de governo de crianças e adolescentes - muito mais do que ensinamentos necessários à formação de um indivíduo ético.

As escolas modernas possuem uma data de fabricação, e, se observarmos atentamente os movimentos sociais, políticos e econômicos de nosso tempo, podemos pensar que já estamos próximos de seu prazo de validade. Isso porque, além dos episódios de violência, a ainda clássica escola tornou-se o local de produção de distúrbios de aprendizagem e de fabricação de professoras, professores e estudantes constrangidos em suas funções e inseguros quanto aos rumos da educação no Brasil e no mundo.

Para compreender as mudanças no campo educacional ao longo da modernidade e suas produções enquanto práticas de governo, bem como propor novas alternativas para a pedagogia, procuramos analisar os conceitos do cuidado de si da tradição grega, retomados pelo filósofo francês Michel Foucault, como uma ferramenta pedagógica que possa auxiliar a pedagogia a se transformar em uma área do conhecimento capaz de subverter sua constituição enquanto dispositivo produtor de práticas de governo de crianças e adolescentes.

Diante disso, o presente estudo delimita como objeto de investigação o conceito de “cuidado de si”, compreendido a partir da tradição grega e das formulações filosóficas de Michel Foucault, como possibilidade de ressignificação das práticas pedagógicas na contemporaneidade. O problema de pesquisa que orienta esta investigação é: de que forma o cuidado de si pode contribuir para uma prática pedagógica que rompa com os mecanismos de normalização e promova a formação ética dos sujeitos na escola contemporânea?

O objetivo geral consiste em analisar como o cuidado de si pode ser utilizado como ferramenta pedagógica para a construção de uma educação ativa e ética. Como objetivos específicos, propõe-se: (1) investigar o papel histórico da escola na produção de subjetividades disciplinadas; (2) compreender os fundamentos éticos do cuidado de si na tradição filosófica e sua articulação com a educação; e (3) propor possibilidades de incorporação do cuidado de si nos processos formativos escolares, com foco na emancipação subjetiva de educandos e educadores.

A pesquisa configura-se como uma revisão bibliográfica de orientação genealógica, fundamentada na perspectiva foucaultiana, tomando como eixo a problematização histórica dos modos de subjetivação. Os procedimentos seguiram critérios transparentes: levantamento em bases como SciELO, Educa@/FCC e Google Scholar, utilizando descritores combinados — “cuidado de si” AND educação; parrhesia AND docência; governamentalidade AND escola —, com recorte temporal de 2004 a 2025, justificado pela publicação brasileira de *A hermenêutica do sujeito*, marco da introdução sistemática do conceito no país.

Foram incluídos artigos revisados por pares que abordassem diretamente a interface entre educação e práticas de si, e excluídos aqueles de caráter meramente alusivo ou sem sustentação teórica. A estratégia de leitura combinou *close reading* das obras selecionadas com análise temática, de modo a identificar tensões entre práticas pedagógicas normativas e práticas de liberdade, articulando ética e formação.

SOCIEDADE DISCIPLINAR

A escola do século XVIII especializa-se na arte de educar — ou melhor, na arte de governar. E, no que concerne a essa arte, fazem-se necessários alguns detalhamentos. Michel Foucault, durante os anos de 1977 a 1979, lecionou dois cursos no Collège de France intitulados *Segurança, território, população* (1978) e *O nascimento da biopolítica*

(1979). Nessas obras, Foucault começa a abordar a questão de uma arte de governo, à qual denominou governamentalidade (Veiga-Neto, 2014, p.22).

Essa estratégia governamental foi destacada por Foucault como um exercício de poder político que atua como uma espécie de pastoreio, isto é, uma atividade que visa direcionar os seres humanos ao longo de suas vidas, submetendo-os a uma hierarquia que serviria de modelo comportamental.

Esse mecanismo de condução e produção de subjetividades² torna-se, na sociedade moderna, um dos principais meios pelos quais os indivíduos se relacionam entre si e com o mundo. É possível perceber o surgimento da figura do pastor, do condutor de condutas, na imagem das e dos especialistas: médicas e médicos, pedagogas e pedagogos, psicólogas e psicólogos, entre outros agentes que exercem o poder por meio de saberes que condicionam os indivíduos a uma relação de dependência, submissão e servidão.

Nesse contexto, entende-se que a pedagogia moderna inaugura uma série de aspectos que refletem os processos políticos e sociais da modernidade. A noção de infância inicia-se nesse período, a partir de concepções políticas e científicas, nas quais a criança passa a ser protegida, cuidada e estudada com o propósito de compreender a maneira mais eficiente de governá-la.

Anteriormente, a criança era vista apenas em sua condição biológica. Na modernidade, torna-se objeto de pesquisa e precisa ser escolarizada. A escola passa a ser, por excelência, o lugar que sabe orientar crianças e adolescentes, o espaço de produção de discursos pedagógicos moralistas e normatizadores. As produções do poder não cessam de criar condições de existência, e a escola é um dos principais dispositivos disseminadores e produtores de verdades.

O modelo moderno de educação baseia-se em mecanismos científicos produtores de uma infância mensurável, por meio de uma tecnologia de poder chamada disciplina. Esta adentrou as escolas instaurando rigorosos meios de controle sobre cada detalhe do ambiente escolar e sobre cada personagem do processo de aprendizagem. Sua busca pelos minuciosos detalhes introduziu-a em cada regulamento, olhar e movimento.

O poder disciplinar, segundo Michel Foucault, ocupou-se inicialmente da divisão dos espaços, atribuindo-lhes uma utilidade. Surge, então, a escola dividida em séries; as

² Produção de subjetividade na concepção foucaultiana é o modo pelo qual os indivíduos são produzidos a partir de sistemas de verdade. A subjetividade representa a forma como nos relacionamos com a existência e se a mesma é produzida nossa concepção sobre a vida passa a ser conduzida por quem nos fabricou.

salas com as cadeiras enfileiradas; o nome do aluno substituído pelo número da chamada; e os exames classificatórios.

A escola moderna opera por meio de uma pedagogia tradicional que se especializa em observar os alunos em seus minuciosos detalhes, por meio de exames e disciplinas com ênfase racional. O espaço disciplinar escolar é repartido em espaços úteis apenas para que não haja dúvida quanto à sua utilização, nem para que, porventura, se estabeleça qualquer atividade fora das normas e conteúdos programados para as aulas.

Com isso, as instituições de ensino na modernidade produzem sujeitos assujeitados por meio de uma pedagogia que atua como prática de governo, examinando os alunos para classificá-los como normais ou anormais, capazes ou incapazes, transformando a educação em um meio de controle moral e político da população.

Táticas de repartir e separar coletividades e potências: Foucault (2008) entende que, assim, o espaço disciplinar vai produzindo corpos que devem ser úteis, alienados e dóceis para o trabalho.

Até 1950, as escolas dos Estados Unidos e da Europa conheciam apenas a pedagogia tradicional como corrente possível de aprendizagem. No entanto, com a chegada do construtivismo, essa corrente perdeu sua força, ou, pelo menos, era isso o que parecia acontecer.

O construtivismo é um movimento pedagógico-científico influenciado pelas teorias da epistemologia genética do psicólogo suíço Jean Piaget, segundo o qual a inteligência não é inata ao ser humano; entretanto, a afetividade, a razão e a moral se desenvolvem progressivamente com o crescimento (Nunes, 1990). Assim, o pensamento evolui da motricidade inicial ao pensamento abstrato; a afetividade, que se inicia com o egocentrismo infantil, desenvolve-se até atingir uma percepção de cooperação; e a consciência moral passa pelos estágios de anomia (ausência de leis), heteronomia e, por fim, autonomia. A intenção de Piaget era estudar como se constituem os conhecimentos válidos e sua influência no desenvolvimento cognitivo.

O problema epistemológico do construtivismo refere-se à ideia de que, por meio de uma reconstrução racional do conhecimento científico, seria possível conhecer, analisar e diagnosticar o sujeito. O construtivismo piagetiano coloca o homem na posição de objeto e modelo à disposição da investigação científica.

O construtivismo não apenas deu continuidade a uma pedagogia moral, mas também intensificou a normatização, aliando-se à produção de saberes médicos em torno

da educação. Isso ocorre a partir da parametrização de estágios de desenvolvimento a serem atingidos e do uso de indicadores de desempenho infantil, produtores de uma série de novas síndromes e distúrbios de aprendizagem (Carrijo, 2010; Collares *et al.*, 2013).

Tanto na pedagogia tradicional quanto na corrente construtivista, é possível percebermos a moral orientada por um código, tal como mencionado por Foucault: regras e postulados rígidos que colocam o aluno na posição de objeto do conhecimento científico.

Entretanto, apesar das adversidades, a escola do século XXI continua a ocupar um lugar de destaque na formação de crianças e adolescentes. Contudo, o que se evidencia ao longo do tempo diz mais respeito aos modos de governmentação do que ao tipo de corrente pedagógica a seguir.

Aposta-se aqui em outra forma de educação - que não seja instrumento de uma maquinaria perversa destinada à manipulação das massas, condicionando-as a discursos repletos de verdades que ocultam, na realidade, as frias redes de poder que as cercam. O desafio da educação do século XXI é repensar as estratégias morais a partir de uma reinvenção da pedagogia.

É preciso atuar na abertura de espaços vazios de saber, nos quais se possa pensar e produzir uma pedagogia orientada para a ética - uma ética atrelada a uma percepção sensível de si e do outro, uma ética da resistência que tenha em suas bases uma noção estética da vida. Espaços de potência que possibilitem a decifração de si por si mesmo, o desenvolvimento das relações consigo, a reflexão sobre si, o conhecimento e as transformações que se busca efetuar sobre si (Foucault, 1990a).

No interior da obra foucaultiana, é fundamental distinguir entre disciplina, biopolítica e governmentalidade, evitando colapsos conceituais recorrentes em leituras apressadas. A disciplina, sistematizada em *Vigiar e punir* (1975), opera em escala micropolítica, produzindo “corpos dóceis e úteis” por meio de técnicas de vigilância, exame e repartição espacial e temporal.

Já a biopolítica, formulada nos cursos do Collège de France *Segurança, território, população* (1977–1978) e *Nascimento da biopolítica* (1978–1979), desloca o foco para a população como corpo-espécie, incidindo sobre natalidade, mortalidade, saúde e riscos coletivos, de modo a gerir e otimizar a vida.

A governmentalidade, por sua vez, definida nesses mesmos cursos, designa a “conduta da conduta”, ou seja, o conjunto de racionalidades e dispositivos que articulam

simultaneamente técnicas de governo de si e de governo dos outros, integrando tanto o polo disciplinar quanto o biopolítico (Foucault, 2008).

Na fortuna crítica brasileira, autores como Veiga-Neto (2014) e Gadelha (2013) enfatizam que compreender essas distinções é decisivo para pensar a educação como prática atravessada por racionalidades de governo múltiplas e heterogêneas.

O CUIDADO DE SI

Michel Foucault (1984) investiga a moral adotada pelos gregos na Antiguidade no que concerne à sexualidade. Ele identifica um modelo de abstenção de ordem facultativa que se apresenta como uma ética fundada no uso dos prazeres. No entanto, é importante destacar que, ao elaborar essa genealogia do sujeito, Foucault não buscava encontrar uma verdade absoluta sobre os comportamentos humanos, mas sim identificar outros modos de praticar a verdade fora da sujeição.

Isso porque o sujeito, a partir da pastoral cristã e dos avanços médico-científicos e jurídicos dos séculos XVIII, XIX e XX - até os dias atuais -, foi e continua sendo produzido por um sistema de verdade que se efetiva por meio das instituições. Ora pela revelação divina, ora pelos diagnósticos médicos e psicológicos, ora pelos códigos e leis, ora pela pedagogia, o sujeito moderno e pós-moderno nasce assujeitado a um mundo de verdades previamente estabelecidas para produzi-lo.

O modo de subjetivação dos gregos antigos se efetivava por meio de um conjunto de comportamentos, práticas e exercícios que tinham como objetivo tornar os indivíduos capazes de criar seus próprios modos de existência, a partir de técnicas de natureza ética. Apostava-se, assim, na criação de sistemas próprios de verdade e em uma vida que resistisse aos abusos do poder - e que, mais do que isso, se afirmasse como uma existência estética e política.

Fazer bom uso dos prazeres, no mundo helênico, significava domar os *afrodisia* - os atos de Afrodite, que, para os gregos, representavam os desejos e impulsos capazes de cegar os seres e entregá-los à intemperança. Para eles, apenas indivíduos livres e capazes de controlar seus impulsos poderiam participar da vida política da *pólis*, atuando de forma ativa tanto em suas próprias vidas quanto na vida pública. Por isso, desenvolveram uma série de cuidados com a mente e o corpo que os auxiliassem na busca por uma vida temperante.

Entende-se aqui temperança como uma atitude ética, baseada nas relações consigo, com os seus e com o mundo - um exercício que se dá no confronto do próprio desejo e da própria potência frente à passividade e aos excessos (Foucault, 1988). Trata-se, portanto, de um exercício constante de prudência.

O cuidado de si é uma maneira de viver dentro de uma perspectiva ética, que confere à vida uma dimensão coletiva e processual, a partir do uso dos prazeres - os quais, por sua vez, deveriam estar submetidos a uma gama de cuidados. É uma arte da existência, pois tem como finalidade elevar a vida à dignidade de uma obra de arte: uma vida que realmente valha a pena ser vivida.

Cuidar de si, na cultura grega antiga, significava dar ênfase às relações consigo mesmo, evitando ser conduzido por desejos desenfreados que pudessem escravizar o indivíduo às paixões e a uma vida de excessos - aquilo que o levaria à intemperança.

Diferentemente da moral difundida pelo cristianismo, a moral grega não era praticada de forma organizada para se constituir como um regime de normas impostas a todos os cidadãos. Ela se apresentava como um diferencial, um modo de aperfeiçoar-se além das regras de convivência que todos já deveriam cumprir normalmente. Não se tratava, portanto, de um sistema generalizado de funcionamento que partisse de um centro disseminador de condutas; ao contrário, consistia em exigências de sensibilidade que emergiam de forma individual e dispersa.

Se pensarmos nos dias atuais, em que predomina um pensamento hegemônico transmitido pelo conhecimento científico - que busca a verdade apenas a partir de métodos validados pela ciência, percebemos que estamos tratando aqui de outros modos de conhecer a verdade, os quais, na contemporaneidade, não são de fácil assimilação.

Entretanto, a importância do cuidado de si reside justamente em sua diferença em relação a tudo aquilo a que hoje estamos submetidos. Isso porque, mais do que constituir uma moral baseada em interdições sobre as ações dos outros, o cuidado de si, como vimos anteriormente na discussão sobre governamentalidade, representava, para os gregos, práticas de liberdade que permitiam a existência de outros modos de vida possíveis, coexistindo com regras e leis.

A compreensão da questão do “eu” no cuidado de si é de extrema relevância, tendo em vista que o objetivo final das práticas de si é atingir o status de sujeito. Embora o período helenístico tenha sido marcado pela expansão dessa política de cuidados consigo,

eram poucos os indivíduos capazes de efetivamente cuidar de si, ou seja, de fazer bom uso de seus prazeres e ascender à condição de sujeitos inteiros.

Para os antigos gregos, esse deveria ser o objetivo final da vida: concluir seus dias com a certeza de que não viveram assujeitados aos excessos das paixões.

Nessa perspectiva, devemos compreender o cuidado de si como referência em práticas de liberdade capazes de atuar em processos formativos que busquem constituir homens e mulheres éticos. A partir dele, é possível viabilizar novas possibilidades pedagógicas que substituam a normatização e o controle por um modo de fazer educação mais afetivo, artístico e político - uma educação que possibilite a formação de sujeitos pertencentes a si mesmos.

O CUIDADO DE SI NA PESQUISA EDUCACIONAL BRASILEIRA: MAPEAMENTO CRÍTICO

O conceito de “cuidado de si”, central na filosofia tardia de Michel Foucault, tem adquirido crescente relevância no campo da pesquisa educacional brasileira. Um mapeamento crítico realizado por Aquino e Ribeiro (2022) examinou 71 periódicos da área educacional entre 2004 e 2022 - período que se inicia com a publicação brasileira do curso *A Hermenêutica do Sujeito*. O estudo identificou 51 artigos que mobilizaram o conceito, revelando uma expansão significativa: metade dessa produção concentrou-se apenas nos últimos cinco anos do recorte. Esse aumento demonstra o interesse renovado do campo em pensar a educação a partir das práticas de si.

Contudo, os autores advertem para tensões importantes. Segundo eles, proliferam apropriações difusas e pouco problematizadas, que resultam em riscos de banalização da noção e em confusões entre ética de si e moral normativa. Em alguns textos, o “cuidado de si” acaba reduzido a um slogan psicopedagógico centrado em autoconhecimento ou autoestima, perdendo sua força genealógica de interrogar os modos de subjetivação.

Aquino e Ribeiro (2022) insistem que se trata de uma “noção-problema”: sua função não é oferecer receitas universais de formação, mas interpelar criticamente as condições históricas que produzem a forma-sujeito. Como observam os autores:

o cuidado de si “consiste em uma noção-problema, cujos efeitos proliferam tanto como novidade quanto como permanência, mas que exigem a desnaturalização da ideia de sujeito e seus derivados.

O grande desafio, portanto, é evitar a idealização do conceito e recolocá-lo como ferramenta de desnaturalização do sujeito, convocando-nos a pensar a formação ética como campo de disputa e resistência.

Esse diagnóstico conecta-se a um processo mais amplo de recepção de Foucault no Brasil. Aquino (2013) demonstrou como, desde os anos 1990, a produção educacional brasileira passou a incorporar maciçamente noções como disciplina, biopolítica e governamentalidade - especialmente a partir de *Vigiar e Punir* e dos cursos do Collège de France. O autor:

lembra que a circulação inicial de *A Hermenêutica do Sujeito* no Brasil foi marcada por “certa opacidade quanto a seus modos de apropriação”, pois os cursos subsequentes só seriam publicados anos depois, o que favoreceu leituras parciais e por vezes ambíguas.

Essa primeira onda foucaultiana contribuiu para compreender a escola como dispositivo de governo das condutas. A partir de 2004, com a tradução de *A Hermenêutica do Sujeito*, emergiu um segundo movimento, centrado nas técnicas de si e na estética da existência, que desloca o foco do controle para a possibilidade de práticas de liberdade. Entretanto, a publicação heterodoxa e tardia dos cursos no Brasil favoreceu leituras fragmentadas, muitas vezes incapazes de articular em bloco os deslocamentos da obra foucaultiana, o que explica parte das ambiguidades atuais.

A literatura que se debruça sobre o tema aponta para a necessidade de prudência nas transposições didáticas. Silva e Freitas (2015) destacam que o “cuidado de si” pode ser uma chave analítica potente para a educação, mas apenas se mobilizado como ferramenta crítica, e não como prescrição moral. Trata-se, em suas palavras, de “explorar potencialidades analíticas sem converter a noção em código normativo”. Assim, a ética do cuidado de si deve ser entendida como exercício de liberdade e autotransformação que, ao mesmo tempo, abre espaço para a crítica às práticas de assujeitamento. A distinção entre ética e moral, fundamental em Foucault, precisa ser mantida: a primeira remete a práticas de si e à invenção de modos de vida; a segunda, a sistemas de normas e obrigações.

Nas palavras de Silva (2015):

a apropriação pedagógica do cuidado de si deve evitar prescrições normativas: não se trata de transportar integralmente uma ética antiga para a escola contemporânea, mas de extrair daí um horizonte analítico prudente, atento às condições de possibilidade da prática educativa.

Nesse horizonte, ganha força o diálogo com o conceito de *parrhesía*. Nos cursos finais de Foucault, a *parrhesía* aparece como “coragem da verdade”: o ato de dizer o verdadeiro assumindo o risco de sua enunciação. Alves (2017) transpõe essa noção para a formação docente, argumentando que o professor parrhesiasta não se limita a transmitir conteúdos, mas cria condições éticas para que os estudantes se constituam como sujeitos de sua própria prática de liberdade. Inspirado na tradição helenístico-romana, esse modelo propõe práticas educativas como rodas de fala franca, contratos de convivência e escritas de si que estimulam tanto a responsabilidade individual quanto a coformação coletiva. A *parrhesía*, nesse sentido, conecta-se diretamente ao cuidado de si como exercício relacional, instaurando um modo de docência que assume riscos em nome da verdade e da transformação.

Alves (2017) define a *parrhesía* como “a coragem de dizer a verdade em situações de risco, constituindo-se em uma técnica de liberdade que interpela tanto quem fala quanto quem escuta”.

A prática engajada de Paulo Freire reforça esse horizonte. Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire enfatiza que ensinar exige respeito à autonomia do educando e que a educação é sempre política, nunca neutra. O cuidado de si, quando articulado ao pensamento freireano, reforça a dimensão da alteridade, do diálogo e da resistência, afastando-se de leituras individualizantes. Esse diálogo pode ser ampliado pela leitura de Bell Hooks (2017), que, em *Ensinando a Transgredir*, insiste na centralidade do afeto, da escuta e da insurgência como práticas de liberdade em sala de aula. A convergência entre Foucault, Freire e hooks sugere que o cuidado de si não pode ser pensado apenas como trabalho interior, mas como construção de espaços coletivos de resistência e emancipação.

Atender às críticas de Aquino e Ribeiro (2022) também implica pensar em metodologias capazes de trazer empiria à discussão. Nesse sentido, a autoetnografia desponta como abordagem qualitativa adequada. Como afirmam Ellis e Bochner (2000), trata-se de “observar o observador”, conectando experiência pessoal e contexto cultural em um relato reflexivo. Anderson (2006) distingue a vertente evocativa, mais literária, da analítica, comprometida com interpretações teóricas robustas. No campo educacional, a autoetnografia permite investigar práticas de cuidado de si a partir da experiência situada de professores e estudantes, gerando dados sobre diários reflexivos, rodas de *parrhesía* e protocolos avaliativos. Dessa forma, evita-se tanto a abstração teórica quanto a psicologização do conceito, mantendo a coerência com sua natureza crítica e relacional.

É nessa direção que se propõe um desenho inovador. Em primeiro lugar, articulam-se três eixos: cuidado de si + *parrhesía* + protocolos avaliativos formativos. Em vez de reproduzir lógicas de performatividade e mensuração — os “regimes de números” criticados por Ball, sugerem-se rubricas formativas centradas na autorreflexão crítica, na coragem de se posicionar e na responsabilidade ética de docentes e discentes. Em segundo lugar, delinea-se um roteiro de implementação em escolas, abrangendo três dimensões:

- **Formação docente:** círculos de estudo sobre os cursos finais de Foucault, oficinas de fala franca, exercícios de escrita de si (*hupomnêmata*) e tutoria entre pares, sempre avaliados por rubricas formativas que valorizem risco, escuta e reelaboração;
- **Currículo:** módulos que problematizem a produção da verdade e da subjetividade, articulando rodas de *parrhesía* quinzenais, portfólios reflexivos e contratos de convivência construídos coletivamente;
- **Ambiente escolar:** criação de espaços de escuta, protocolos de cuidado mútuo e comitês de alteridade, capazes de tensionar hierarquias e instituir uma ética da atenção no cotidiano.

Desse modo, o capítulo avança além da cartografia crítica de Aquino e Ribeiro (2022). Reconhecendo as apropriações inflacionadas e as lacunas metodológicas, propõe uma transposição didática prudente e inovadora, que mantém a radicalidade do conceito ao conectá-lo à *parrhesía*, à prática engajada freireana e à autoetnografia como estratégia metodológica. O “cuidado de si”, assim compreendido, não é um slogan psicopedagógico nem um manual de condutas, mas um operador ético e estético de transformação, capaz de forjar sujeitos resistentes à normalização e criadores de novos modos de existência no espaço escolar.

O CUIDADO DE SI NA ESCOLA CONTEMPORÂNEA

A civilidade humana, que se manifesta em nossa tentativa de evitar conflitos e sobre a qual a moral se apoia como exemplo de sucesso das normas, está, a cada dia, ruindo diante de nossos olhos, enquanto o regime de leis e regras só aumenta. Diante disso, devemos nos questionar acerca da falta de espaço para a singularidade nas instituições de ensino, com o intuito de deslocar essa educação tão vinculada ao controle - uma educação que não gera indivíduos éticos, mas sujeitos normatizados.

Essa pretensão de valorizar um suposto consenso e uma presumida harmonia minimiza o diálogo, o dissenso e o conflito. Bloqueia a sensibilidade à diferença e ao estranho, restringindo as possibilidades de abertura a novas experiências. A decisão pelo dever e pela obediência torna a ética insensível às particularidades das situações que emergem nas relações cotidianas e controversas (Hermann, 2014; Lisboa; Cunha, 2018; Botelho *et al.*, 2020).

A questão que permanece refere-se à importância de pensarmos uma educação que contemple as complexidades do nosso tempo sem nos afastarmos de nós mesmos - seja como professores/as, seja como estudantes. Trata-se de construir uma educação na qual a verdade possa ser obtida pelo educando em sua própria jornada educacional, com o auxílio de um/a professor/a ético/a o suficiente para atuar como um/a *parresiasta*, capaz de ser franco/a com seu/sua estudante, sem ressentimento ou indiferença, mesmo diante do projeto neoliberal de captura da educação que predomina em grande parte do mundo e, especialmente, no Brasil.

Nesse sentido, precisamos transformar o papel daquele/a que educa, concebendo-o/a como alguém que, mesmo diante da norma, consegue ser ético consigo e com o/a educando/a, sem se deixar levar pela vontade de governar o outro, pois também é governado. Professores/as e estudantes são igualmente produzidos pelo regime de normas das instituições de ensino, que frequentemente os tratam como fluxos monetários variáveis e, por vezes, descartáveis. Entretanto, aquele/a que cuida de si não pode fazê-lo/a sozinho/a, e conta com a ajuda de um/a mestre/a de existência que, apesar de tudo, deve conseguir ser ético/a.

Propomos, assim, que a função de educador/a seja exercida como uma prática de liberdade, orientada pela resistência ao modelo de professor-pastor que atua a serviço do poder. Para Foucault, o poder está em tudo o que conhecemos: ele acontece nas relações, em rede, a todo momento. Por isso, não podemos pensar a resistência como algo externo ao poder; ela deve ocorrer dentro da própria trama, a partir de pequenas práticas transitórias.

A educadora Bell Hooks, em *Ensinando a Transgredir: A Educação como Prática da Liberdade* (2017), propõe compreender a resistência como a interação consciente com discursos e representações dominantes, bem como a criação ativa de espaços de oposição analítica e cultural. Uma educação que permita bons encontros e afetos alegres produz incômodos, indagações, rupturas e problematizações. O questionamento do mundo colonial pelo colonizado não é um confronto racional de pontos de vista nem um discurso sobre o

universal, mas uma afirmação passional de originalidade frente a um mundo maniqueísta. Não há conciliação possível, como apresenta o psiquiatra e militante Frantz Fanon (2005): não há consenso.

Ao analisar essa quebra com racionalidades homogeneizantes, dominadoras e dominantes, compreende-se que o conflito faz parte das relações humanas. Assim, lutar pelo dissenso, pelo debate e pelo diálogo não implica a eliminação ou o silenciamento do outro. Todo consenso, em algum nível, é um apagamento, uma tentativa de tornar invisível uma luta ou uma voz. Todo conflito revela uma insurgência, uma forma de resistência.

Para isso, é preciso elaborar meios e instrumentos capazes de produzir novos modos de se praticar a docência, de modo a abrir espaços para as singularidades de estudantes e docentes nos processos formativos. O exercício crítico pode ser uma ferramenta potente, atuando como meio de reformulação da realidade (Machado, 2008) e vinculando-se diretamente à responsabilização dos agentes educacionais, como forma de resistir à conformidade e explicitar os conflitos inerentes às relações. A crítica deve ser um instrumento de luta e resistência, uma recusa à manutenção do status quo (Foucault, 1994).

Além disso, a crítica possibilita um valioso movimento de criação de meios e limites frente à necessidade de governamentalidade imposta pela educação contemporânea. Nesse sentido, pode ser uma forma de desequilibrar as forças das normas, pois não busca instaurar uma nova lei, mas desassujeitar a vigente, propondo novos processos. Assim, a crítica é uma saída transitória que permite certa transgressão da atualidade - um movimento de passagem entre o que foi e o que ainda não é. O pensamento crítico, portanto, é uma fonte de abertura a novos modos de pensar e fazer a educação, um agente problematizador capaz de estremecer o que está institucionalizado e normatizado.

A problematização, em Foucault, é apresentada como exercício interrogativo da razão — uma prática filosófica voltada ao questionamento da história das coisas, das práticas e de nós mesmos. Para o autor, a crítica é uma atitude de interrogar o que parece concreto e acabado, um trabalho de formulação de perguntas. Nessa direção, Foucault concebe a crítica como uma forma de produzir um *ethos* filosófico na contemporaneidade. Por meio da reflexão sobre o tempo em que vivemos e dos questionamentos acerca de nossas práticas, podemos exercer a liberdade e problematizar a educação.

Assim, o/a professor/a é estimulado/a a repensar sua posição enquanto sujeito de sua própria atuação, ainda que produzido pela instituição de ensino. A partir da crítica, uma força política mais efetiva é potencializada em virtude de sua constituição ética. O/a

docente pode, então, visualizar seu papel para além da função de sujeito da lei, atuando como alguém que “governa o menos possível” (Foucault, 1990b).

Fora do âmbito da formação pela norma e para a norma, a pedagogia pode e deve ser um instrumento de resistência ao projeto de desvalorização da educação no Brasil. Problematizar a pedagogia sob a luz do cuidado de si é, portanto, agregar aos processos de aprendizagem aspectos transgressores que possibilitem à pedagogia atuar como meio de formação para a emancipação humana.

Na Grécia Antiga, o filosofar era uma prática de si de caráter formativo, que promovia o exercício da razão, da política e da ética - fundamentos da formação de qualquer indivíduo em qualquer tempo histórico. A filosofia não era uma disciplina a ser aprendida, mas um modo de viver. Hoje, reduzida a uma matéria no ensino médio, foi esvaziada de sua potencialidade transformadora. O sistema educacional retirou da filosofia seu aspecto prático, incorporando-a ao corpo de disciplinas normatizadoras.

Dessa forma, propõe-se reaproximar a filosofia das práticas pedagógicas, para que possa atuar como ferramenta ética nas escolas. Afirmar a filosofia como exercício reflexivo da pedagogia é afirmar sua função crítica e resistente às políticas neoliberais que invadem o ambiente escolar e impõem constrangimentos a alunos e professores.

O cuidado de si na escola contemporânea pode, portanto, ser entendido como um movimento que busca fazer emergir sujeitos capazes, por meio das práticas de si, de romper com a sujeição e a alienação que os produzem como meros dados de um sistema. Cuidar de si implica romper com a lógica neoliberal da educação, que transforma estudantes e professores/as em peças de uma máquina produtora de violência e intolerância.

É necessário, assim, persistir em práticas educacionais que rompam com os esquemas moralizantes e se efetivem como novas formas de produzir uma educação ainda sem nome, classe ou modelo - uma educação capaz de resistir à vontade de governar e que se realize como cuidado de si e dos outros.

Nessa perspectiva, a educação deve ser pensada como um processo aberto, que nunca se esgota, composto por momentos de aprendizado e afeto em relação à realidade que se cria diante das circunstâncias. No centro de toda educação há um potencial de transformação do novo, do que ainda não é, do que ainda não foi absorvido como norma ou utilidade.

Paulo Freire (1984) ensina que, para aprender, é necessário situar-se em determinado momento histórico-social, compreender a realidade e reconhecer-se como ser inacabado, em constante processo. Educar, portanto, é uma busca permanente de si mesmo.

Sob essa perspectiva da incompletude, o educador deve ser compreendido como um ser humano em desenvolvimento, que está continuamente se educando. O/a professor/a, como todos os outros, está em constante aprendizado e deve reconhecer-se como alguém em construção. Esse reconhecimento é essencial para estabelecer uma relação autêntica com o cuidado de si, pois ao compreender seu próprio processo de aperfeiçoamento, torna-se mais sensível aos processos de desenvolvimento de seus alunos.

O/a docente que cuida de si reconhece a importância de sua história de vida, de seus afetos e experiências para sua constituição. Essa percepção sensível possibilita desenvolver a empatia necessária às relações entre professores/as e estudantes. Saber se colocar no lugar do outro é reconhecer a humanidade compartilhada e romper com a imagem idealizada do professor como representante da lei e da moral. O/a educador/a é, antes de tudo, um ser humano - com sentimentos, fraquezas e potências - capaz de viver de modo verdadeiro e compreender as complexidades das relações de força do ambiente escolar.

Partir dessa condição humana é pensar a docência para além da função institucional. Não existe uma forma ideal de ser professor/a, e toda tentativa de dogmatizar esse papel deve ser contestada. A verdade do/a educador/a é individual, mas só se constitui na relação com o/a estudante, em um vínculo de confiança, amizade e parceria.

É preciso, assim, romper com a noção de um docente que se forma isoladamente, apenas com base no conhecimento acadêmico, e assumir uma perspectiva relacional: o sujeito educador só se constitui no encontro com o outro. Como afirma Birman (2000), não existe “o” sujeito, mas múltiplas formas de subjetivação, engendradas por certas tecnologias de si.

A experiência da educação em sala de aula é o que forma o sujeito educador. São as interações com os/as estudantes que fazem o/a professor/a, e não apenas o título que carrega. É preciso, portanto, desconstruir a visão essencialista que instituiu “o professor” como representante do conhecimento, permitindo que cada docente se constitua como sujeito por meio de suas próprias práticas de si.

Entretanto, não se trata de resgatar a cultura grega, mas de inspirar-se em seus processos de obtenção da verdade por meio das práticas de si. Os gregos compreenderam

com profundidade as relações de força que os cercavam - capazes de potencializá-los ou sufocá-los.

As demandas e os problemas educacionais são relativos ao tempo presente; por isso, não devemos copiar modelos, mas problematizar os processos de subjetivação para torná-los mais singulares e menos assujeitados. É necessário praticar a docência a partir de nossos próprios referenciais, de acordo com nossos territórios e práticas, acreditando no potencial singular dos processos de aprendizagem. O indivíduo deve ser sujeito de sua própria educação, não seu objeto. Como afirma Freire (2011), “ninguém educa ninguém”.

A CURIOSIDADE EPISTEMOLÓGICA CRÍTICA DE PAULO FREIRE

Um autor e educador que problematizou a educação, procurando pensá-la para além dos muros da escola e inseri-la no contexto sócio-histórico de seu tempo, foi o brasileiro Paulo Freire. Este apresenta, ao longo de suas obras *Educação e Mudança* (2011) e *Pedagogia da Autonomia* (2018), diversas propostas que aqui nos agenciam como práticas de liberdade a partir do uso da crítica.

Os problemas colocados pelo educador referem-se à necessidade de superar falsas ilusões no campo educacional e ir além do discurso e das práticas da corrente tradicional de ensino, importadas da Europa. Freire, através de sua pedagogia crítica, que se efetiva a partir do que ele mesmo chamou de “curiosidade epistemológica”, demonstra a importância de ultrapassar a curiosidade do senso comum por meio de uma crítica capaz de atuar como uma inquietude questionadora. A superação, e não a ruptura, ocorre na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade — pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se criticiza. Ao se criticizar, torna-se curiosidade epistemológica, de maneira rigorosa e afetiva, na aproximação com a realidade vivenciada (Freire, 2011).

A curiosidade afetada pela crítica, na perspectiva freireana, pode servir como um despertar para uma contínua busca por perguntas — uma possibilidade de criação de novas práticas, mais interessadas em manifestar uma educação capaz de construir-se a todo tempo, com a plena noção do inacabamento fundamental do processo educacional. Freire ainda nos apresenta a curiosidade epistemológica como fundadora de um tipo de criatividade que age como resistência à promoção da ingenuidade feita pela corrente tradicional de ensino. Para o educador (Freire, 2011), é preciso conectar a pedagogia à luta pela justiça social, e, para isso, faz-se necessário investir na abertura de práticas educativas

progressistas que utilizem a crítica como aliada no combate a posturas dóceis e demasiadamente racionalizadas.

Paulo Freire (1983, 1991, 2000) trabalha o conceito de conscientização como o processo de transformação pessoal, coletiva e social que experimentam os oprimidos latino-americanos quando se alfabetizam em dialética com o seu mundo, não consistindo simplesmente em aprender a escrever em papéis ou a ler a letra escrita. Alfabetizar-se é, acima de tudo, aprender a ler a realidade que circunda e a escrever a própria história. O que importa é menos saber codificar e decodificar palavras desconhecidas, e mais aprender a enunciar a palavra da própria existência, que é pessoal, mas, sobretudo, pertencimento coletivo. E, para pronunciar esta palavra pessoal e comunitária, é necessário que as pessoas assumam suas perspectivas, seus lugares, suas vozes, seus sons - que se perguntem “o que eu faço com o que eu faço?”, “qual é a minha participação no mundo e o que eu faço com isso?”.

É interessante notar ainda que, assim como em Foucault, a crítica é pensada por Freire como uma prática de liberdade atrelada a uma perspectiva ética e estética. Isso porque, ao propor a passagem da ingenuidade à criticidade, Freire nos convida a fazê-la aproximando-a do caminho do que ele chamou de “decência e boniteza” (Rezende, 2015). Submeter a curiosidade à crítica, em sua visão, é necessariamente um exercício ético, no qual não se pode negligenciar o objetivo fundamental, que é pensar a formação ética do/a educando/a em sua relação com o mundo (Taylor, 2018).

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou, pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador (Freire, 2011). A libertação é exatamente a briga para restaurar ou instaurar a “gostosura de ser livre que nunca finda” (Freire, 2019, p.41), que nunca termina e sempre começa. A liberdade amplia as potências de todos e todas.

PROTOCOLO MÍNIMO DE IMPLEMENTAÇÃO DO CUIDADO DE SI NA ESCOLA

A operacionalização do cuidado de si em contextos escolares exige a construção de dispositivos práticos que possibilitem sua vivência cotidiana, evitando tanto a banalização conceitual quanto a redução psicologizante. Inspirado no diagnóstico de Aquino e Ribeiro

(2022), que definem o cuidado de si como uma “noção-problema, cujos efeitos proliferam tanto como novidade quanto como permanência, mas que exigem a desnaturalização da ideia de sujeito e seus derivados”, propõe-se um protocolo mínimo de implementação, estruturado em três eixos interdependentes — formação docente, currículo/avaliação e ambiente escolar, acrescido de uma perspectiva de aplicação futura.

Formação docente (práticas de si)

O primeiro eixo volta-se à constituição ética dos educadores, partindo do pressuposto de que o cuidado de si do professor é condição para o cuidado com o estudante. Recomenda-se a adoção de um diário reflexivo semanal (10–15 minutos), no qual o docente registre dilemas éticos vivenciados em sala de aula e experiências ligadas ao autocuidado. Essa prática de escrita de si, semelhante aos *hupomnêmata* da Antiguidade, permite que o educador cultive a consciência crítica de sua atuação e encontre, na palavra escrita, um exercício formativo (Carvalho, 2014).

Complementarmente, propõe-se a realização de leituras orientadas de *A coragem da verdade* (Foucault, 2011), seguidas de encontros de discussão em grupo. Essa obra, na qual Foucault explora a *parrhesía*, oferece subsídios para pensar a docência como prática de risco e franqueza. Como observa Alves (2017), a *parrhesía* consiste em “a coragem de dizer a verdade em situações de risco, constituindo-se em uma técnica de liberdade que interpela tanto quem fala quanto quem escuta”. A leitura coletiva favorece a elaboração de uma ética docente sustentada na coragem da palavra verdadeira.

Por fim, sugere-se a implementação de um encontro mensal de supervisão ética, baseado em regras de *parrhesía*. Trata-se de um espaço horizontal de escuta entre pares, no qual professores compartilham experiências, conflitos e reflexões sem medo de sanções institucionais. Esses dispositivos coletivos de cuidado possibilitam deslocar a docência da lógica do controle e reinscrevê-la no horizonte da responsabilidade ética.

Currículo e avaliação

O segundo eixo diz respeito às práticas curriculares e avaliativas, compreendidas como espaços privilegiados para o exercício do cuidado de si. Recomenda-se a elaboração de uma rubrica formativa que contemple indicadores de responsabilidade, escuta e alteridade, a ser utilizada tanto em autoavaliações quanto em heteroavaliações. O objetivo

é deslocar a avaliação da mera mensuração de desempenho para um exercício ético, no qual educadores e educandos assumem corresponsabilidade pelo processo formativo.

Outra estratégia consiste na construção de portfólios reflexivos, nos quais os estudantes reúnem produções variadas, incluindo “cartas a si”, inspiradas na tradição foucaultiana da escrita de si e análises de episódios de conflito vividos em sala. Essa prática contribui para que os alunos exercitem a autorreflexão crítica e desenvolvam uma ética relacional.

A sustentação teórica desse eixo pode ser encontrada em Paulo Freire, que lembra que “não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela” (Freire, 2011, p.34), e em Hooks (2017), para quem ensinar é “um ato de coragem e cuidado” que demanda a construção de vínculos de confiança e alteridade. Ao articular essas perspectivas, o currículo deixa de ser um repositório de conteúdos e passa a se constituir como um espaço de formação ética e política.

Ambiente escolar

O terceiro eixo refere-se à organização institucional e relacional da escola. Recomenda-se a realização de assembleias bimestrais nas quais professores e alunos co-constroam um contrato de convivência. Esse contrato deve ser flexível, constantemente revisitado e resultado de uma negociação coletiva, o que fortalece a corresponsabilidade.

Além disso, é fundamental instituir um dispositivo de “fala franca com cuidado”, inspirado na *parrhesía*, para a resolução de conflitos cotidianos. Esse espaço deve assegurar que a enunciação da verdade se faça acompanhada de responsabilidade ética e reconhecimento do outro. Como lembra Foucault (2011), a *parrhesía* não é apenas falar, mas “assumir o risco de dizer o verdadeiro”. Ao ser incorporada ao ambiente escolar, pode se tornar um antídoto contra silenciamentos e imposições autoritárias.

Por fim, recomenda-se o desenvolvimento de protocolos de mediação de conflitos centrados na escuta ativa, na corresponsabilidade e no cuidado mútuo. A esse respeito, Hooks (2017) insiste que uma pedagogia engajada só se realiza quando cria condições de diálogo honesto e de resistência às práticas de assujeitamento, o que coloca a mediação como prática ética central.

Perspectiva aplicada futura

Para atender à demanda de aplicabilidade prática, recomenda-se que pesquisas futuras realizem um estudo de caso em uma escola específica, com metodologia qualitativa que combine observação participante, grupos focais e análise documental. Tal estudo poderia acompanhar, ao longo de um ano letivo, a implementação do protocolo sugerido, mensurando seus efeitos e limites.

Os indicadores de avaliação sugeridos incluem: (i) a adesão de professores e alunos às rotinas de cuidado de si (diários reflexivos, portfólios, assembleias); (ii) a incidência e as formas de mediação de conflitos escolares; e (iii) a percepção de autoeficácia ética por parte dos docentes, aferida por meio de entrevistas e questionários qualitativos. Esse desdobramento aplicado responde ao chamado da banca, pois possibilita verificar, em campo, se as práticas propostas de fato contribuem para a constituição de sujeitos mais éticos, autônomos e engajados.

CONCLUSÃO

Sabe-se que a educação, desde sua institucionalização, passa por diversos dilemas que evidenciam as limitações de determinados métodos de ensino e correntes pedagógicas no que concerne à produção de indivíduos éticos, tendo em vista que estas vêm se mostrando cada vez mais empenhadas na formação de sujeitos normatizados e moralizantes. No entanto, tende-se a acreditar que a escola será responsável pela grande mudança social em termos éticos, sem realmente considerar se os conteúdos, os métodos e as práticas adotadas são, de fato, os mais adequados para isso.

Em outras palavras, atribui-se à escola a responsabilidade de produzir um indivíduo ético, sem refletir se tal instituição possui verdadeiro interesse ou função nesse processo. Face ao exposto, esta pesquisa apresenta o cuidado de si como uma ferramenta pedagógica possível na contemporaneidade, capaz de promover uma educação ativa e ética.

Diante dos fatos evidenciados na presente pesquisa, percebe-se que, desde a modernidade, as correntes pedagógicas elencadas neste trabalho vêm produzindo um determinado tipo de indivíduo que atua a serviço das normas. A ética do cuidado de si é, portanto, uma ferramenta que pode auxiliar a pedagogia a repensar suas práticas de ensino, a fim de assegurar a formação de sujeitos verdadeiramente éticos nas escolas — e, principalmente, de possibilitar que estes se constituam, no futuro, como indivíduos éticos na sociedade como um todo.

Consideramos, com isso, que não está faltando, portanto, mais disciplina, como sugerem alguns políticos e defensores da moral de nosso tempo; mas sim, como vimos ao longo da pesquisa, o que está em falta é uma ética pessoal que auxilie os indivíduos a se tornarem mais livres e pertencentes a si mesmos.

REFERÊNCIAS

BIRMAN, J. **Entre o cuidado e o saber de si: sobre Foucault e a psicanálise**. 2.ed. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000. 123 p.

BOTELHO, P. S.; CUNHA, T. C.; BICALHO, P. P. G. Processos de criminalização da pobreza no território escolar. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v.24, ago. 2020. Publicado online. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020242447>. Acesso em: 4 set. 2025.

CARRIJO, A. T. **A cartografia da infância multitrastornada**. 2010. 256 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

CARVALHO, A. F. **Foucault e a função educador**. 2.ed. Ijuí, RS: Editora Unijuí, 2014. 160 p.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A.; RIBEIRO, M. C. F. (Orgs.). **Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
FANON, F. **Os condenados da terra**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.

FOUCAULT, M. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II** [1984]. Trad. Eduardo Brandão. 1.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. 339 p.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito** [1982]. Trad. Márcio Alves Fonseca; Salma Tannus Muchail. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010. 506 p.

FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Vol. VI: Repensar a política. Trad. Ana Lúcia de Oliveira et al. 1.ed. Rio de Janeiro: Forense; Grupo Editorial Nacional (GEN), 2013. 389 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o cuidado de si** [1984]. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 8.ed. Rio de Janeiro: Graal, 2005. 246 p.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade: o uso dos prazeres** [1984]. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque. 6.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1990. 232 p.

FOUCAULT, M. O que é a crítica? [Crítica e Aufklärung] [1978]. **Bulletin de la Société Française de Philosophie**, Paris, v.82, n. 2, p.35-63, abr./jun. 1990.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo**. 1.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**: a sociedade brasileira em transição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 2018. 261 p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 111 p.

GADELHA, S. **Biopolítica, governamentalidade e educação**: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 238 p.

HECKERT, A. L. C.; ROCHA, M. L. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. **Psicologia & Sociedade**, v.24, p.85-93, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000100010>. Acesso em: 4 set. 2025.

HERMANN, N. **Ética e educação**: outra sensibilidade. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 175 p.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. 2.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

LISBOA, F. A.; CUNHA, T. C.; BICALHO, P. P. G. Para uma educação inventiva: a circulação de palavras e grupos de análise dos processos de escolha como afirmação de potência. **REXE – Revista de Estudios y Experiencias en Educación**, v.2, p.1-16, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.21703/rexe.2018.v2i0.411>. Acesso em: 4 set. 2025.

MACHADO, A. M. **A produção da desigualdade nas práticas de orientação**. Trabalho apresentado no CEU Butantã, 2008.

NUNES, T. Construtivismo e alfabetização: um balanço crítico. **Educ. Revista**, Belo Horizonte, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602009000200012>. Acesso em: 4 set. 2025.

REZENDE, H. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. 1.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. 383 p.

TAYLOR, D. **Michel Foucault**: conceitos fundamentais. Trad. Fábio Creder. 1.ed. São Paulo: Vozes, 2018.

VEIGA-NETO, A. J. **Foucault e a educação**. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. 160 p.

Acesso geral: <https://ojs.uva.br/index.php/revista-aquila>
Licença Copyleft: Atribuição-Usos não Comerciais-Vedada a Criação de Obras Derivadas

