

Dossiê: Ética e Integridade, Inteligência Artificial, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e desinformação nas pesquisas em Humanidades

Entrevista

Entrevista com o Professor Stephen J. Ball sobre ética do trabalho intelectual*

Interview with Professor Stephen J. Ball about ethics of intellectual work

Entrevista con el profesor Stephen J. Ball sobre la ética del trabajo intelectual

Stephen J. Ball**

 <https://orcid.org/0000-0001-7446-4201>

Jefferson Mainardes (Entrevistador)***

 <https://orcid.org/0000-0003-0401-8112>



Stephen J. Ball é um sociólogo britânico da educação, reconhecido mundialmente como uma das principais referências nos campos da Política Educacional e da Sociologia da Educação. Ele é professor emérito do *Institute of Education* (IoE) da *University College London* (UCL). As ideias e as publicações de Ball têm forte influência nas pesquisas sobre políticas educacionais no Brasil e na América Latina¹, servindo de aporte teórico para pesquisas sobre o processo de formulação e atuação das políticas educacionais, bem como sobre o impacto do neoliberalismo, da mercantilização e da privatização na configuração dos sistemas de ensino na atualidade.

* Tradução de Silvana Prado. Revisão técnica de Jefferson Mainardes – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (PPGE-UEPG).

** Professor emérito de Sociologia da Educação do *Institute of Education* (IoE) da *University College London* (UCL). E-mail: <stephen.ball@ucl.ac.uk>.

*** Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: <mainardesjefferson@gmail.com>.

¹ A respeito das publicações de Stephen J. Ball, em português, ver o levantamento organizado por Mainardes *et al.* (2026). Em relação à biografia e à trajetória intelectual de Stephen J. Ball, ver o texto “*What Is It That I Have Become? Some Fragments*” [O que me tornei? Alguns fragmentos], publicado na seção “*Acquired Wisdom Essay*”, da *Education Review* (Ball, 2026).

A questão da ética tem sido uma temática bastante presente em seus trabalhos mais recentes, nos quais aparecem, por exemplo, a ética do trabalho intelectual, a ética da extinção e da continuidade, a educação como atividade ética, a ética da errância e a ética da responsabilidade. Inspirado principalmente em teorias pós-estruturalistas, em especial no pensamento de Michel Foucault, Ball não trata a ética apenas como um código de conduta abstrato, mas como uma arena dinâmica de disputa, formação de sujeitos e exercício de poder. Nesta entrevista, apresentamos algumas questões sobre o lugar da ética em suas pesquisas e a visão dele sobre a ética na atualidade.

Jefferson Mainardes (JM): O tema da ética tem sido uma questão recorrente no seu trabalho mais recente. Quando a ética se tornou um elemento importante na sua pesquisa? Qual o papel da ética no seu trabalho?

Stephen J. Ball (SJB): Ética, como muitas outras palavras usadas em ciências sociais, é empregada de diferentes formas, por diferentes razões e com propósitos diversos. Ela é frequentemente utilizada tão vagamente que é difícil dar-lhe sentido ou comunicá-la adequadamente. Há, naturalmente, uma forma mundana, como a ética na pesquisa, além dos diversos significados filosóficos esotéricos, mas o meu uso deriva diretamente do trabalho de Michel Foucault. Sua aplicação da ética tem pouco a ver com a formulação de códigos normativos de comportamento e está mais concentrada na autoformação estética. Não se trata de uma ética *positiva*, nem de afirmar ideais, mas, sim, de uma criatividade imaginativa. Trata-se de ética como uma prática mais do que um plano, como o tipo de relacionamento que você tem com você mesmo.

É o cultivo de um *eu* que é tanto produto quanto ruptura de diversos discursos, o que exige a prática da arte de viver bem. Trata-se de criar um espaço, conseqüentemente, um confronto com o poder, dentro do qual seja possível tornar-se pensável de uma maneira diferente – tornar-se diferente de como se é. É uma atitude e uma prática do cinismo crítico. Essa é uma política ontológica estabelecida dentro, sobre e contra redes de poder, verdade, modos de subjetivação e governo. O pessoal como político, se preferir. Abrir-se a diferentes possibilidades, a uma proliferação de significados e experiências. Pode ser uma transposição do limite, uma forma de ver o arbitrário no essencial – uma percepção das liberdades que já possuímos, aqueles murmúrios que ressoam incessantemente por meio das fissuras do poder.

Essa ética tem informado e moldado meu trabalho de diversas formas nos últimos anos e tem também afetado minha relação com o meu trabalho, sua forma e seu propósito. Eu tenho me distanciado cada vez mais do realismo racional da ciência social dominante e me convencido da necessidade de uma análise epistemológica – uma análise que nos leve a refletir sobre nós mesmos e sobre o senso comum da ciência social. Eu tenho buscado praticar uma forma de crítica que rejeita os tropos e mantras do reformismo e da revolução. Eu abandonei a certeza, a simplicidade e a coerência numa tentativa de problematizar as instituições que consideramos naturais e os posicionamentos e disposições que adotamos com confiança e conforto. Tudo isso é uma luta, uma busca por algum tipo de distanciamento positivo e construtivo sem recorrer à abstração. Meu foco tem sempre sido o imediato e o prático e a identificação de aberturas e possibilidades. Mais recentemente, essa preocupação se estendeu às relações entre educação, mudanças climáticas e violência ambiental. O objetivo de tudo isso é tanto entender “o presente” quanto transgredi-lo – uma forma de parrésia, de franqueza. O desejo de conhecer é o desejo de ser diferente, uma relação crítica com o próprio presente. Em outras palavras, o propósito da crítica é dificultar aquilo que fazemos com muita facilidade e sem pensar: nossos “hábitos silenciosos”. Existe uma interação dinâmica aqui entre o que não queremos ser e o que podemos nos tornar.

Nesses termos, também tenho tentado pensar sobre a ideia de “ética da continuidade da vida” de Mark Olssen em relação à educação como formação de um tipo diferente de sujeito, um sujeito ecológico. Um indivíduo orientado para interesses comuns e um destino comum, um

cuidado com os outros e com as outras espécies com as quais coabitamos no mundo. Uma ética da responsabilidade. Isso torna a ética um assunto muito prático em vez de um interesse filosófico abstrato. Trata-se, assim, de “[...] uma orientação normativa para o futuro em termos de busca pela sobrevivência e bem-estar” (Olssen, 2021, p. ix).

Eu considero a ética como uma forma de política, uma forma de repensar a própria educação e nossa relação, como sujeitos, com a verdade. Trata-se da educação em oposição à escolarização. A educação orientada para a questão de como não ser governado, como uma heterotopia, um espaço cultural e discursivo que seja de alguma forma “outro”: perturbador, intenso, incompatível, contraditório e transformador. Uma educação que proponha diversos desafios e riscos, que seja agonística em vez de didática. Eu tentei esboçar essa “outra” educação em *Foucault as Educator* [Foucault como educador] (Ball, 2017) e em *Against School* [Contra a escola], escrito com Jordi Collet-Sabé (Ball; Collet-Sabé, 2025). E, neste último, nós argumentamos a favor de uma educação como transgressão e pedagogia do eu, como encorajamento a uma atitude ou disposição à crítica.

A produção de um sujeito ativo em vez de passivo. A educação da alma. Educação, o professor e a pedagogia em interação, não como habilidades ou conhecimentos, mas como formação da subjetividade moral e como uma relação com a ética mais do que com a verdade. A educação nesses termos é um conjunto de relações, não uma instituição. Tal contra-imaginário e sua prática precisariam começar com uma humanidade diferente e, ao mesmo tempo, com uma forma diferente de vida e relações sociais. Essa é uma forma de ética e um conjunto de técnicas de vida como uma prática concreta de liberdade centrada não em conceitos, no abstrato ou no ideal, mas em formas, modos e estilos de vida.

JM: Em algumas publicações e apresentações em conferências, você utilizou o termo “ética do trabalho intelectual”. Como você define a ética do trabalho intelectual? O que ela envolve? Quais são suas implicações para a produção de conhecimento na atualidade?

SJB: A “ética do trabalho intelectual” foi uma expressão usada por Graeme Burchell, inspirado por Foucault (Burchell, 1993). A primeira preocupação é confrontar as operações obscuras da violência política e desafiar os limites da nossa inteligibilidade. É parte de uma “atitude”, um ato perigoso que requer coragem e a “*vontade de não ser governado assim*”. Isso se baseia na curiosidade, na crítica e na inovação. Foucault falou sobre abordar em sua obra coisas que me pareciam “fissuradas”, e essa tem sido a posição que adotei em meu trabalho – escrever “contra” em vez de “para”. Um posicionamento e um método. Algo parecido com o que Foucault chamou de “ativismo pessimista”. Um esforço de desnaturalização. Uma ética baseada na renúncia, no exílio, na condição de sem-teto, no desengajamento – embora esses termos possam ser de alguma forma exagerados, eles expressam a ideia. Assim, isso levanta questões profundas para os cientistas sociais sobre qual é a finalidade do nosso conhecimento.

Se encararmos essas questões, teremos de agir contra nossas sensibilidades iluministas, nosso compromisso irrefletido com a ordem, a razão e sua cúmplice, a racionalidade. Nós teremos de desistir dos mitos de progresso e abraçar o valor analítico do absurdo e da estupidez como formas de pensar sobre o mundo e seu funcionamento. Precisamos nos tornar ferreiros, como disse Foucault. Isso também significa questionar nossa confiança no conhecimento ocidental e reconhecer que essa forma de conhecimento sustenta nossos modos de ser modernos e colonialistas. Reconhecer que tal conhecimento foi cúmplice na determinação de certos corpos como descartáveis e negociáveis. O sujeito moderno “educado” tem sua materialidade histórica e filosófica no patrimônio do colonialismo. Em contrapartida, precisamos aceitar que nosso conhecimento, nossos modos de entendimento e nossa economia representacional são paroquiais

e não universais. Fazer isso pode começar a revelar coisas e demonstrar nossa contingência e as formas pelas quais nós fomos moldados pela modernidade.

Isso levanta questões sobre o papel e o propósito da escrita acadêmica e, particularmente, a importância da escrita como autoformação, como crítica e como busca da verdade. Implica escrever fora e contra a república – distanciando-se e buscando desfazer os paradigmas e as sensibilidades preestabelecidos de nossa disciplina. A escrita pode nos abrir para diferentes possibilidades, para uma proliferação de significados e experiências – uma reescrita de nós mesmos, de nossas relações e responsabilidades sociais, uma forma de política ontológica – ou pode fechar essas possibilidades. Escrever no primeiro sentido envolve um compromisso ético com o que transcende a linguagem e o discurso. Pode, por vezes, exigir nossa coragem moral e, sempre, nossa sinceridade. O trabalho ético é uma atividade dinâmica e contínua.

JM: Na sua opinião, quais são as principais questões e desafios relacionados à ética do trabalho intelectual na atualidade? Quais são as implicações da inteligência artificial (IA) no contexto das reflexões sobre a ética do trabalho intelectual?

SJB: Eu acredito que existe uma concatenação de fatores que afetam a ética do trabalho intelectual. Os mais óbvios são as pressões e os efeitos das mudanças na economia e na política da Educação Superior. Esta está enquadrada, mais do que nunca, na lógica da mercantilização, comodificação e financeirização. Essa é uma forma de ser e pensar que satura completamente o campo da Educação Superior. O Ensino Superior está, neste momento, diretamente imerso na lógica, na linguagem e nas práticas da economia geral. As universidades estão a serviço das economias nacionais e são definidas e determinadas como um produto comercializável mais do que como um bem público com um propósito fundamental social e moral.

A pesquisa é uma linha de produção de fatos rápidos na qual todo conhecimento tem seu preço. Nós nos dedicamos a questões derivadas de outros lugares e administradas por outros. Isso está mudando substancialmente as formas sociais e subjetivas de conhecimento, os hábitos e a linguagem que formam a Educação Superior e fazem parte de uma mudança geral na forma contemporânea de governo aplicada à Educação Superior e a outras formas de educação. Há uma reformulação da experiência acadêmica que se insere na estrutura conceitual do gerenciamento de desempenho e se relaciona com as formas mutáveis de espaço e lugar na Educação Superior. O excesso de trabalho é normalizado. O espaço e as possibilidades de pesquisa e escrita se alteram concomitantemente. Nossa escrita é agora também distribuída por uma variedade de *sites* – *downloads*, leituras e citações são registrados e exibidos.

Há uma profunda mudança em nossas relações com nós mesmos, com nossa prática e com as possibilidades e os propósitos da escrita e da pesquisa. A desintegração é a lógica em ação aqui e é a consequência, em um setor da educação, da “arrogância fatal” do neoliberalismo. Desse modo, a colonização da Educação Superior por um modelo econômico que está destruindo o tecido social da academia. Oportunidades para curiosidade, crítica e inovação estão sendo fechadas ou colonizadas pela necessidade de pesquisa “impactante”. As oportunidades que restam estão sendo confinadas, ironicamente talvez, às instituições de elite mais protegidas das dificuldades do financiamento. A escrita na universidade movida pela receita produz suas proposições, antes de tudo, em relação às iniciativas do governo e suas múltiplas táticas. Nós, cientistas sociais, nos tornamos técnicos, gestores de população, consultores de políticas públicas, reformadores atolados nas “implicações da política” do nosso trabalho, procurando formas de elevar os níveis de desempenho, preencher lacunas, aumentar a inclusão ou impulsionar a economia.

A IA desempenha um papel fundamental de várias formas. Mais dramaticamente, conforme explicado por Phil Brown (2024), a IA “elimina o ato de pensar”. O pensamento é a

essência da Educação Superior e está ameaçado de obsolescência – tanto para estudantes quanto para acadêmicos –; a máquina fará isso por nós. As revistas científicas agora reconhecem a necessidade de os autores admitirem a contribuição da IA para seus textos. Juntos, *hardware* e *software* de tecnologia da informação constituem um ambiente material que produziu uma nova configuração da experiência do eu na Educação Superior. Grande parte da interação social na Educação Superior agora se concentra em tecnologias digitais ou é intermediada por elas, e a IA está cada vez mais reformulando as condições ontológicas em que o desenvolvimento humano e a atividade intelectual ocorrem.

A IA também funciona para produzir condições de compressão do ritmo, nas quais o espaço para reflexão, hesitação e julgamento relacional é fechado. O computador, vários *softwares* e, cada vez mais, *bots* de IA tornaram-se nossos companheiros de trabalho mais importantes. Sofremos com a perda da alegria, a solidão e um isolamento sombrio. O estímulo ao debate, à discordância e à troca social está sendo substituído por respostas de IA e textos preparados. A originalidade da escrita acadêmica torna-se turva ou borrada por modelos estatísticos e clichês da escrita da IA. E, em tudo isso, são as métricas de publicação que “contam”; não o que temos a dizer, mas quantas pessoas baixam o conteúdo. A substância é irrelevante. Agência, criatividade e autonomia são descartadas à medida que o acadêmico se torna parte de uma consciência coletiva de uma máquina geradora de dados. O autor está desaparecendo enquanto a autoria prolifera. Um certo romantismo em relação a ser um acadêmico não está mais disponível nas universidades neoliberais.

Recentemente, li um artigo do filósofo John Gray (2026), que escreveu sobre a IA levando à miséria das “classes intelectuais” – um impacto semelhante ao das máquinas agrícolas na vida dos trabalhadores das fazendas no século XIX. “Você gostaria que seu filho se tornasse um professor universitário?”, ele pergunta.

JM: Como você define a ética da extinção e a ética da continuidade, mencionadas no capítulo “*The school is irredeemable: proposing discomfort for a different future for education*” [A escola é irredimível: o desconforto como proposta para um futuro diferente para a educação] (Collet-Sabé; Ball, 2024)?

SJB: Em cada caso, esses sistemas éticos (extinção e continuidade) articulam uma relação consigo mesmo, com os outros e com o planeta. De maneira mais geral, uma relação entre o indivíduo e o futuro da humanidade. Na escola e em outros lugares, *a ética da extinção* é fomentada e tornada senso comum e inescapável; nela, a relação consigo mesmo é articulada de forma inquietantemente individualista e aquisitiva; a relação com os outros é competitiva e comparativa; e a relação com o meio ambiente se baseia na ignorância (ou na negligência ou complacência), no consumo, no desperdício e no crescimento descontrolado. Em contraste, *a ética da continuidade da vida* começa com o reconhecimento da interdependência, de problemas e de um destino compartilhados, bem como do valor da diversidade, de conhecimentos diversos e de relações de tolerância. A questão proposta e respondida em cada caso é: “Como devemos viver?”. Literalmente. E, em cada caso, a resposta é diferente. A primeira se baseia, antes de tudo, no interesse próprio e na maximização do interesse como os principais motores do comportamento e das relações humanas – *homo economicus*.

Isso foi perfeitamente capturado em uma citação de Margaret Thatcher. Ela disse: “Não existe sociedade, apenas indivíduos e famílias”. Isso dissocia a tomada individual de decisões de qualquer senso de propósito compartilhado ou interesse público global. A ideia de continuidade da vida de Mark Olssen consiste em ir além do universalismo para considerar a contingência e a diferença cultural como importantes fatores contextuais. Em vez de uma competição entre a minha educação e o meu bem-estar e os dos outros, essa outra forma de ética requer práticas de

cooperação, cuidado mútuo e respeito. Essas diferentes formas de ética, como práticas, contrastam individualismo e conexão, acúmulo e bem-estar, inclusão e segregação, vida e morte.

Em termos de uma relação com o planeta e com o meio ambiente, a escola moderna produz *sujeitos não sustentáveis*; sujeitos que estão ativamente envolvidos em processos e práticas que reduzem a biodiversidade da Terra e contribuem para as mudanças climáticas. Ao produzir tais sujeitos individualizados, competitivos e empreendedores, a escola produz estudantes que estão contra o mundo, em vez de estar “no” mundo ou ser “do” mundo, e estudantes que pensam “por/em” si mesmos, em vez de “por” outros e “pelo” planeta. Sujeitos que são a práxis da extinção, definindo e relacionando-se com a natureza como infinitamente explorável.

JM: No capítulo citado, você e Collet-Sabé propõem outro modelo de educação – uma educação entendida como “autoformação, como cuidado de si, dos outros e do mundo como uma atividade política muito mais relacionada à ética do que à verdade”. Você poderia explicar melhor essa ideia?

SJB: Jordi e eu propusemos uma forma de educação que pode contribuir para fomentar a ética da continuidade da vida e produzir sujeitos ecológicos. Trata-se do cuidado de si como um reconhecimento ontoepistemológico de nós mesmos como parte da coletividade social e ecológica. A autoformação pressupõe a abertura do futuro como um projeto e a liberdade como um processo de luta. O lócus da ação é a insondabilidade do sujeito. A liberdade é a capacidade e a oportunidade de participar da própria autoformação, e a ética é a prática dessa capacidade em relação a si mesmo e aos outros; uma “política do eu”; uma prática contínua de introspecção, que está, ao mesmo tempo, sintonizada com uma crítica do mundo exterior, o que Foucault chama de “indocilidade reflexiva”.

Partimos da ideia de uma aprendizagem crítica com foco na *repolitização* da realidade e no aprendizado e na prática do cuidado de si, dos outros e do meio ambiente. Uma espécie de desaprendizagem, um enfrentamento dos erros, individuais e coletivos, e dos problemas da vida, mais do que qualquer tipo de treinamento ou currículo formal. Não se trata de descrever o mundo, mas de transformá-lo. Não é aprender “sobre”, mas aprender “a ser”. Uma educação focada na estética da vida, na vida como uma obra de arte e em processos de coaprendizado, tomada de decisões, teste de limites e resolução de conflitos em contextos reais e em relação a problemas reais que prenunciam um futuro incerto e nossa extinção. Aqui, a educação não está orientada à celebração do passado nem é um meio para um futuro de crescimento inevitável.

Trata-se de um engajamento ativo com diversos futuros impossíveis. Justen Infinito (2003) e Frank Pignatelli (2002) fornecem alguns exemplos de como essa “pedagogia” poderia se concretizar na prática. Podemos também nos inspirar nas capacidades e nos funcionamentos de Amartya Sen e na ideia de John Dewey de que os currículos devem se concentrar em desafios autênticos e complexos, que espelhem situações da vida real nas quais os estudantes devem analisar, testar e processar suas experiências diretas para transformar a ação bruta em conhecimento significativo. Uma interação ativa e prática com o meio ambiente.

Isso envolveria uma intensificação das relações sociais, o cuidado dos outros como parte do cuidado de si e o cuidado de si como parte do cuidado dos outros. Não se trata simplesmente do que fazer, mas também, crucialmente, do que ser. A construção de uma estrutura política e social na qual os sujeitos modernos atentem para a forma como vivem com os outros, no mundo; um posicionamento empático. Isso exigiria que ultrapassássemos os limites da episteme moderna e imaginássemos uma educação para a constituição de “cidadãos planetários”. Isso significaria renunciar ao nosso excepcionalismo como humanos, não mais nos vendo como separados, mas

como parte integrante do mundo natural, engajando-nos e criando respostas criativas às crises ecológicas.

JM: Em muitos países, processos de revisão ética são fortemente baseados nos princípios da pesquisa biomédica. Consequentemente, pesquisadores das Ciências Humanas e Sociais por vezes se distanciam de questões éticas. Em sua opinião, qual é o papel da ética em pesquisa nas Ciências Humanas e Sociais? Qual a relação entre ética, ontologia e epistemologia?

SJB: Como sujeitos iluministas que aceitam tudo sem questionar, nós nos submetemos às certezas da ciência e da prática científica, mesmo que alguns cientistas não compartilhem de tal certeza. As diretrizes éticas tendem a ser modeladas a partir das diretrizes científicas e, como tecnologias de controle, tornam-se performativas e preventivas. O que eu quero dizer é que, com muita frequência, reconhecemos as muitas lacunas existentes entre as diretrizes e os problemas éticos do mundo real, mas preenchemos os formulários mesmo assim para obter financiamentos. Somos, na prática, desencorajados de nos engajarmos em reflexão ética e simplesmente marcamos as opções dadas. A burocracia da aprovação ética age em nome do pesquisador e do pesquisado para definir seus papéis e necessidades e defende “direitos” que são determinados em outros lugares. Uma vez que a aprovação é obtida, a pesquisa “é” ética desde que as diretrizes sejam seguidas, mas tais diretrizes não perguntam por quem o pesquisador fala ou qual é sua posição em relação às comunidades que estuda.

A relação da pesquisa é um tipo de relação de poder, frequentemente, mas nem sempre, em benefício do pesquisador. Tais diretrizes certamente não consideram a autoridade do texto do pesquisador, as formas de representação adotadas, a linguagem utilizada ou as suposições de universalidade que são adotadas. Como pesquisadores, nós afirmamos nosso privilégio epistemológico, valendo-nos da cultura do conhecimento da nossa disciplina para “saber”, “entender” e “explicar” o pesquisado. Nós raramente consideramos a possibilidade de que nossa ontologia e as distinções sobre as quais ela se baseia possam constituir uma base inadequada para tal compreensão. Na verdade, sem algum tipo de reflexividade radical que abra nossa prática ontológica ao questionamento, talvez sejamos incapazes de entender ou mesmo vislumbrar algo diferente de nós e, em vez disso, imponhamos nosso mundo ao mundo dos outros – em uma espécie de destituição ontológica (*ontological disenfranchisement*).

JM: Obrigado, Professor Ball.

Referências

BALL, S. J. **Foucault as educator**. Cham: Springer, 2017.

BALL, S. J. What is it that I have become? Some fragments. **Education Review**, [s. l.], v. 33, p. 1-16, 2026. DOI: <https://doi.org/10.14507/er.v33.4683>

BALL, S. J.; COLLET-SABÉ, J. **Against school: thinking education differently**. Cham: Springer, 2025.

BROWN, P. Education, opportunity and the future of work in the fourth industrial revolution. **British Journal of Sociology of Education**, Abingdon, v. 45, n. 5, p. 1-19, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/01425692.2023.2299970>

BURCHELL, G. Liberal government and techniques of the self. **Economy and Society**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 267-282, 1993. DOI: <https://doi.org/10.1080/030851493000000018>

COLLET-SABÉ, J.; BALL, S. J. The school is irredeemable: proposing discomfort for a different future for education. *In*: PINK, W.; BEASY, K.; MAGUIRE, M.; TE RIELE, K.; TOWERS, E. (ed.). **Innovative school reforms: international perspectives on reimagining theory, policy, and practice for the future for education**. Cham: Springer, 2024. p. 185-199.

GRAY, J. AI will dissolve civilisation as we know it. **The New Statesman**, London, 22 abr. 2026. Disponível em: <https://www.newstatesman.com/culture/books/book-of-the-day/2026/04/ai-will-dissolve-human-autonomy>. Acesso em: 5 ago. 2026.

INFINITO, J. Ethical self-formation: a look at the later Foucault. **Educational Theory**, Urbana, v. 53, n. 2, p. 155-171, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2003.00155.x>

MAINARDES, J.; STREMEL, S.; MARTINS, M. A.; MILANEZI, L. Levantamento das publicações de Stephen J. Ball em Português. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 11, p. 1-17, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.11.26033.008>

OLSEN, M. **Constructing Foucault's ethics**. Manchester: Manchester University Press, 2021.

PIGNATELLI, F. Mapping the terrain of Foucauldian ethics: a response to the surveillance of schooling. **Studies in Philosophy and Education**, Dordrecht, v. 21, n. 1, p. 157-180, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1023/A:1014441022794>

Recebido em 01/08/2026

Aceito em 04/08/2026

Publicado online em 10/08/2026