

Marxismo, *ethos* transformador e ético-ontoepistemologia: fundamentos teórico-críticos para a pesquisa e o ensino da Política Educacional

Marxismo, *ethos* transformador y ético-ontoepistemología: fundamentos teórico-críticos para la investigación y la enseñanza de la Política Educativa

Marxism, transformative *ethos*, and ethical-ontoepistemology: theoretical-critical foundations for research and teaching in Education Policy

Gregory Luis Rolim Rosa*

 <https://orcid.org/0000-0002-1545-5089>

Resumo: Neste artigo, analisa-se a atualidade do *ethos* transformador do marxismo no campo educacional, em contextos de polarização política, ofensivas conservadoras contra a universidade pública e avanço de reformas neoliberais. Desenvolve-se como estudo teórico-crítico, orientado pelo materialismo histórico-dialético e pela filosofia da práxis, com base em reconstrução conceitual e análise imanente de categorias centrais da tradição marxista, articuladas à proposta da ético-ontoepistemologia e do Posicionamento Ativista Transformador, formulados por Anna Stetsenko. Como resultado, sistematiza-se a Matriz Analítica do *Ethos* Transformador, organizada em cinco dimensões (ontológica, epistemológica, ética, política e pedagógica) e em indicadores analíticos voltados à leitura crítica das políticas educacionais, das disputas hegemônicas e dos processos formativos. Conclui-se que o *ethos* transformador não constitui um adendo militante à pesquisa, mas um critério de cientificidade crítica que contribui para desnaturalizar abordagens tecnicistas, explicitar projetos societários em disputa e fortalecer a defesa da liberdade acadêmica e da formação de sujeitos capazes de compreender a educação como campo contraditório de reprodução e resistência.

Palavras-chave: *Ethos* transformador. Ético-ontoepistemologia. Política Educacional.

Resumen: Este artículo analiza la actualidad del *ethos* transformador del marxismo en el campo educativo en contextos de polarización política, ofensivas conservadoras contra la universidad pública y avance de reformas neoliberales. Se desarrolla como un estudio teórico-crítico, orientado por el materialismo histórico-dialéctico y la filosofía de la praxis, con base en la reconstrucción conceptual y el análisis inmanente de categorías centrales de la tradición marxista, articuladas con la propuesta de la ético-ontoepistemología y del Posicionamiento Activista Transformador formulados por Anna Stetsenko. Como resultado, se sistematiza la Matriz Analítica del *Ethos* Transformador, organizada en cinco dimensiones (ontológica, epistemológica, ética, política y pedagógica) y en indicadores analíticos orientados a la lectura crítica de las políticas educativas, las disputas hegemónicas y los procesos formativos. Se concluye que el *ethos* transformador no constituye un añadido militante a la investigación, sino un criterio de cientificidad crítica que contribuye a desnaturalizar enfoques tecnicistas, explicitar los proyectos societarios en disputa y fortalecer la defensa de

* Doutor em Educação. Professor no Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). E-mail: <rolimg7@gmail.com>.

la libertad académica y la formación de sujetos capaces de comprender la educación como un campo contradictorio de reproducción y resistencia.

Palabras clave: *Ethos* transformador. Ético-ontoepistemología. Política Educativa.

Abstract: This article analyzes the contemporary relevance of the transformative *ethos* of Marxism in the field of education, in contexts marked by political polarization, conservative attacks on public universities, and the advance of neoliberal reforms. It is developed as a theoretical-critical study grounded in historical-dialectical materialism and the philosophy of praxis, based on a conceptual reconstruction and an immanent analysis of key categories of the Marxist tradition, articulated with the proposal of ethical-ontoepistemology and the Transformative Activist Stance formulated by Anna Stetsenko. As a result, the article systematizes the Analytical Matrix of the Transformative *Ethos*, organized into five dimensions (ontological, epistemological, ethical, political, and pedagogical) and a set of analytical indicators aimed at the critical reading of education policies, hegemonic disputes, and formative processes. It concludes that the transformative *ethos* does not constitute a militant add-on to research, but rather a criterion of critical scientificity that contributes to denaturalizing technicist approaches, making explicit the societal projects in dispute, and strengthening the defense of academic freedom and the formation of subjects capable of understanding education as a contradictory field of reproduction and resistance.

Keywords: Transformative *ethos*. Ethical-ontoepistemology. Education Policy.

Introdução

As transformações recentes do capitalismo contemporâneo, marcadas pela intensificação das desigualdades sociais, pela financeirização da economia e pela mercantilização ampliada da educação, têm produzido impactos profundos sobre a universidade pública e sobre a formação docente no Brasil. Em contextos de crescente polarização política, a educação passa a ocupar posição central nas disputas ideológicas, tornando-se alvo privilegiado de projetos que buscam restringir o pensamento crítico, redefinir o papel social da escola e subordinar a produção do conhecimento às demandas imediatas do mercado. Nesse cenário, a universidade e os cursos de formação de professores são interpelados quanto à legitimidade do pensamento crítico e ao lugar da ciência na interpretação e transformação da realidade social.

É nesse contexto que se intensificam as críticas dirigidas ao marxismo no campo educacional, frequentemente associado a um suposto determinismo teórico ou a uma postura ideológica incompatível com a neutralidade científica. Tais críticas tendem a reivindicar abordagens pós-críticas, tecnicistas ou gerencialistas, que deslocam o debate do terreno das contradições sociais para o âmbito da eficiência, da gestão e da adaptação às exigências do mercado. No interior dessa virada, o compromisso transformador do marxismo é apresentado como obstáculo à objetividade e à modernização da educação, ao mesmo tempo em que se naturalizam reformas orientadas por racionalidades neoliberais, como a gestão por resultados, a responsabilização individual e a padronização curricular.

No campo da Política Educacional, esse deslocamento assume contornos específicos. As políticas públicas tendem a ser tratadas predominantemente como instrumentos técnicos de regulação, desvinculados das relações de poder, das disputas ideológicas e das determinações estruturais que atravessam a sociedade capitalista. O ensino da Política Educacional, por sua vez, corre o risco de reduzir-se à descrição normativa de programas, legislações e indicadores, esvaziando seu potencial formativo crítico e sua função na compreensão da educação como prática social historicamente situada. Em um contexto de polarização, discursos que acusam a universidade de “doutrinação ideológica” e invocam uma suposta neutralidade científica tornam-se dispositivos de censura e controle simbólico, incidindo diretamente sobre a liberdade acadêmica.

As ofensivas contemporâneas contra a universidade pública e o pensamento crítico não se restringem a contextos nacionais específicos, mas integram um movimento mais amplo de reconfiguração autoritária das políticas educacionais, marcado pela retórica da neutralidade, da eficiência e do controle curricular. Giroux (2024) indica que tais discursos operam como dispositivos de despolitização do conhecimento e de restrição da liberdade acadêmica, ao deslocarem debates estruturais para o terreno da responsabilização individual e da gestão técnica. Nesse cenário, a crítica marxista e a filosofia da práxis tornam-se alvos privilegiados, justamente por explicitarem a inseparabilidade entre conhecimento, poder e projetos societários em disputa.

Diante desse quadro, neste artigo, problematiza-se a seguinte questão: o *ethos* transformador do marxismo estaria efetivamente superado ou se reconfigura como fundamento teórico-crítico para a análise das políticas educacionais e para a defesa da liberdade acadêmica, em tempos de polarização política? Parte-se da hipótese de que o *ethos* transformador não constitui um adendo normativo ou militante à pesquisa educacional, mas uma dimensão imanente da filosofia da práxis, que se atualiza hoje como critério de cientificidade crítica ao recolocar a unidade entre ser, conhecer e agir.

O objetivo do artigo é analisar a atualidade do *ethos* transformador no marxismo, articulando a filosofia da práxis com a proposta da ético-ontoepistemologia (EOE) e do Posicionamento Ativista Transformador (PAT), de Anna Stetsenko, e discutir as implicações dessa articulação para a pesquisa e o ensino da Política Educacional, bem como para a compreensão da liberdade acadêmica no Brasil contemporâneo. Como contribuição central, propõe-se a Matriz Analítica do *Ethos* Transformador (MAET), concebida como instrumento teórico para orientar análises críticas de políticas educacionais, investigações em Política Educacional e processos formativos de professores e pesquisadores.

Considerações metodológicas: abordagem teórico-crítica

Este estudo caracteriza-se como um artigo de natureza teórico-analítica, orientado pelo materialismo histórico-dialético e pela filosofia da práxis no campo da Educação. Parte-se da compreensão de que os fenômenos educacionais não podem ser adequadamente apreendidos por abordagens que fragmentam a realidade social, que se orientam por pressupostos de neutralidade axiológica ou que reduzem a produção do conhecimento a protocolos técnicos descontextualizados. Em contraposição, adota-se uma abordagem teórico-crítica que busca articular categorias clássicas do marxismo com contribuições contemporâneas que radicalizam a unidade entre ontologia, epistemologia e ética.

No interior da tradição marxista, o método não se reduz a procedimentos formais, mas implica uma posição ontológica e epistemológica frente à realidade social. A análise dos fenômenos é concebida como reconstrução da totalidade concreta, historicamente determinada e atravessada por contradições estruturais, recusando tanto o empirismo descritivo quanto o formalismo abstrato (Lukács, 2007). Isso exige considerar as políticas educacionais, a formação docente e a própria produção acadêmica como mediações de projetos societários em disputa, relacionadas às formas históricas de organização do Estado e às exigências do capital em contextos de crise de hegemonia.

No âmbito da *Red Latinoamericana de Estudios Epistemológicos en Política Educativa* (ReLePe), o presente artigo insere-se, de modo articulado, em dois núcleos de investigação. De um lado, dialoga diretamente com o Núcleo 2 – Abordagens e Perspectivas Epistemológicas em Políticas Educacionais, ao discutir criticamente os fundamentos ontológicos, epistemológicos e éticos que orientam a produção do conhecimento no campo da Política Educacional. De outro, vincula-se ao Núcleo 8 – Ensino de Políticas Educacionais e Formação de Pesquisadores na Área, ao propor a

MAET como instrumento teórico voltado tanto à pesquisa quanto aos processos formativos em cursos de graduação e pós-graduação, contribuindo para o fortalecimento de uma perspectiva crítico-analítica no ensino da área.

Do ponto de vista procedimental, este artigo foi desenvolvido em movimentos analíticos articulados, próprios de uma abordagem teórico-crítica:

- a) Reconstrução conceitual do *ethos* transformador no interior da tradição marxista, evidenciando seus fundamentos ontológicos, epistemológicos e ético-políticos e sua vinculação à filosofia da práxis.
- b) Análise imanente de contribuições contemporâneas, em especial a EOE e o PAT, que problematizam a separação entre ser, conhecer e agir e atualizam, em chave marxista-vygotskyana, o vínculo entre conhecimento e transformação social.
- c) Articulação categorial dessas contribuições com o campo da Política Educacional e com o ensino dessa área, sistematizada na proposição da MAET, concebida como instrumento heurístico para análises futuras e para práticas formativas.

Os critérios de validade adotados são próprios de uma perspectiva teórico-crítica:

- a coerência interna da argumentação e a consistência na articulação das categorias;
- a capacidade explicativa do arcabouço teórico para apreender as mediações entre políticas educacionais, disputas hegemônicas e formação docente;
- a fecundidade analítica da MAET para orientar investigações empíricas e processos de ensino em Política Educacional;
- a aderência às mediações históricas concretas que configuram a educação brasileira em contexto de capitalismo dependente e polarização política.

Do ponto de vista ético, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza exclusivamente teórica, não envolvendo a participação direta de seres humanos, a coleta de dados empíricos sensíveis ou o acesso a informações identificáveis, razão pela qual não se submeteu a Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Ainda assim, o trabalho assume explicitamente o compromisso com princípios éticos inerentes à produção do conhecimento em educação, tais como a honestidade intelectual, o rigor conceitual, a fidelidade às fontes teóricas mobilizadas e a responsabilidade social da pesquisa.

Ao recusar a pretensa neutralidade axiológica e reconhecer que toda produção de conhecimento se inscreve em disputas sociais e projetos societários em conflito, compreende-se, neste artigo, a ética não como um momento externo ou posterior à pesquisa, mas como dimensão constitutiva das escolhas ontológicas, epistemológicas e analíticas que orientam a investigação. Nesse sentido, o compromisso ético manifesta-se na explicitação dos pressupostos teóricos adotados, na crítica às formas de dominação naturalizadas no campo educacional e na defesa da liberdade acadêmica como condição para a produção de conhecimento crítico e socialmente referenciado.

Nessa direção, a abordagem metodológica não visa à construção de um modelo neutro ou descritivo, mas à elaboração de um quadro teórico capaz de sustentar análises críticas e intervenções formativas orientadas pelo *ethos* transformador, entendido como critério de cientificidade comprometido com a explicitação e a superação das relações de dominação no campo educacional.

O *ethos* transformador no marxismo: da crítica à práxis

O *ethos* transformador constitui um dos eixos estruturantes da tradição marxista, ainda que não compareça como categoria explicitamente sistematizada nos textos fundantes. Sua formulação decorre da crítica radical à cisão entre teoria e prática que atravessa tanto o idealismo quanto as concepções positivistas de ciência, crítica pela qual o marxismo afirma a práxis como categoria ontológica central para a compreensão da realidade social. Nessa perspectiva, o conhecimento é compreendido como momento constitutivo da atividade humana historicamente situada, e não como representação neutra de um mundo dado (Lukács, 2007).

Nas *Teses sobre Feuerbach*, Karl Marx realiza um deslocamento decisivo ao criticar o materialismo contemplativo e ao vincular diretamente verdade e prática. Na segunda tese, Marx (2007, p. 5) afirma que “[...] a questão de saber se ao pensamento humano pertence a verdade objetiva não é uma questão teórica, mas uma questão prática”, concluindo que “[...] é na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento” (Marx, 2007, p. 5). Em termos epistemológicos, isso significa que a verdade deixa de ser um problema interno ao sistema teórico e passa a ser referida às possibilidades históricas de transformação das relações sociais. Como o próprio Marx (2007, p. 5) sintetiza na primeira tese:

O principal defeito de todo o materialismo até aqui (o de Feuerbach incluído) é que o objeto, a realidade, o sensível, só é concebido sob a forma de objeto ou de intuição; mas não como atividade sensível humana, como prática, não subjetivamente. [...]. Por isso, o lado ativo foi desenvolvido abstratamente, em oposição ao materialismo, pelo idealismo, que naturalmente desconhece a atividade real, sensível, como tal.

Ao recolocar a atividade sensível como prática, Marx (2007) rompe tanto com o idealismo especulativo quanto com o materialismo contemplativo, abrindo caminho para compreender a verdade como processo histórico em que os próprios sujeitos se transformam ao transformar o mundo. Na Tese XI, o autor reforça essa inflexão ao afirmar que “[...] os filósofos têm apenas interpretado o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo” (Marx, 2007, p. 7). Trata-se menos de uma negação da teoria e mais de uma crítica à sua autonomização frente à prática social concreta, recolocando a produção de conhecimento no horizonte da práxis. O conhecimento adquire, assim, sentido histórico pleno quando articulado às condições concretas da transformação social.

A ênfase na unidade entre ser, conhecer e agir está na crítica à neutralidade da consciência teórica, que liga o *ethos* transformador à determinação material da consciência. Marx (2001, p. 25) reafirma o vínculo entre práxis material, produção de vida e transformação ao defender que “[...] não é a consciência que determina a vida (posteriormente, Marx falará em ser), senão a vida é que determina a consciência. Esta não pode ser outra coisa que não o ser consciente e o ser consciente dos homens é o processo de sua vida real”.

Essa inflexão funda uma ruptura com as tradições que concebem a ciência como esfera neutra, exterior às lutas sociais. Lukács (2007) sustenta que o traço distintivo do método marxista não está na prioridade de fatores econômicos isolados, mas no ponto de vista da totalidade, isto é, na compreensão da realidade social como totalidade histórica contraditória, na qual sujeito e objeto se constituem reciprocamente. Conforme Coutinho (2010, p. 35-36):

A práxis, em Marx, não é apenas atividade prática em sentido imediato, mas o ponto de articulação entre conhecimento, ação e projeto histórico. Por isso, o marxismo não pode ser reduzido nem a um método neutro de análise social nem a um receituário político. Sua força reside exatamente na unidade entre crítica teórica rigorosa e orientação transformadora, o que implica reconhecer que toda produção de conhecimento se inscreve em lutas sociais concretas.

Nessa perspectiva, a teoria não antecede nem sucede a prática, mas emerge das contradições da própria vida social e retorna a ela sob a forma de orientação consciente da ação. Em Gramsci (2004), essa unidade entre teoria e prática reaparece como processo de formação de uma consciência coletiva capaz de dirigir a ação histórica. A consciência política é concebida como momento em que os sujeitos passam a integrar uma força hegemônica, unificando teoria e prática. Como afirma o autor, “[...] a consciência de fazer parte de determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática, finalmente, se unificam” (Gramsci, 2004, p. 103).

A práxis torna-se, assim, o terreno no qual se unificam crítica do existente e projeção de possibilidades históricas, conferindo ao conhecimento um caráter intrinsecamente transformador (Lukács, 2007). O autor formula esse deslocamento nos seguintes termos:

Não é, pois, a primazia dos motivos econômicos na explicação da história que distingue de maneira decisiva o marxismo da ciência burguesa, mas o ponto de vista da totalidade. A categoria da totalidade, a supremacia do todo sobre as partes, é a essência do método que Marx tomou de Hegel e transformou, de maneira original, numa ciência inteiramente nova. [...]. Para o proletariado, o conhecimento total de sua situação de classe é uma necessidade vital, questão de vida ou morte; pois a sua situação torna-se compreensível apenas quando se compreende a totalidade da sociedade, e esse entendimento é condição inescapável de sua ação. Assim, a unidade de teoria e prática é apenas o outro lado da posição social e histórica do proletariado: do ponto de vista desta classe, o autoconhecimento coincide com o conhecimento do todo, de modo que o proletariado é, ao mesmo tempo, sujeito e objeto do seu próprio conhecimento (Lukács, 2007, p. 105).

É nesse horizonte que se pode situar o *ethos* transformador como expressão ética e epistemológica imanente à filosofia da práxis. Em vez de um engajamento moral subjetivo ou de um voluntarismo militante, trata-se de uma exigência interna de uma concepção de conhecimento que reconhece a historicidade do social e a centralidade da ação humana coletiva na produção da realidade.

A teoria social de Marx não se propõe a explicar o mundo para melhor administrá-lo ou para torná-lo mais eficiente dentro da ordem existente. Ela nasce como crítica radical da sociabilidade burguesa e só se realiza plenamente enquanto teoria da práxis, isto é, enquanto forma de conhecimento orientada para a transformação das relações sociais que produzem exploração, alienação e dominação. Separar o conhecimento marxiano de seu horizonte transformador equivale a neutralizá-lo teoricamente e domesticá-lo politicamente (Paulo Netto, 2011, p. 25-26).

A tradição marxista posterior aprofunda essa compreensão ao deslocar o foco da práxis para suas mediações políticas e culturais. Em Gramsci (2004), a noção de hegemonia como direção intelectual e moral explicita que a dominação capitalista se sustenta não apenas em mecanismos coercitivos, mas na construção ativa de consensos no interior da sociedade civil, em que educação, cultura e produção do conhecimento desempenham papel estratégico. Essa centralidade aparece de modo explícito quando o autor define a escola como lugar de formação de intelectuais, isto é, de sujeitos chamados a intervir na direção cultural da sociedade: “[...] a escola é o instrumento para elaborar os intelectuais de diversos níveis” (Gramsci, 2004, p. 21). O trabalho intelectual e, por extensão, a atuação de pesquisadores e docentes passa a ser concebido como momento constitutivo da luta de classes, situado em disputas por projetos societários antagônicos.

Nessa perspectiva, a pretensa neutralidade científica aparece como forma ideológica de ocultar as relações de poder que atravessam a produção do conhecimento. Gramsci (2004, p. 399) observa que: “Toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica, e se verifica não apenas no interior de uma nação, entre as diversas forças que a compõem, mas em todo o campo internacional e mundial, entre conjuntos de civilizações nacionais e continentais”.

Com base em Gramsci (1999), é possível inferir que ensino e pesquisa não apenas refletem a realidade social, mas intervêm ativamente na conformação de sujeitos, valores e visões de mundo. O *ethos* transformador, nesse quadro, traduz o reconhecimento de que a produção de conhecimento implica tomar posição frente às alternativas históricas em disputa.

Essa concepção tem implicações diretas para a análise das políticas públicas. Ao compreender as políticas educacionais como expressão das correlações de força entre classes e frações de classe, o marxismo rompe com abordagens tecnicistas que as reduzem a instrumentos administrativos, desvinculados das determinações estruturais da sociedade capitalista. Frigotto (2011) mostra que tais políticas operam como mecanismos de reorganização das relações entre Estado, capital e trabalho, reconfigurando currículo, formação docente e condições de trabalho pedagógico. Nessa perspectiva, o *ethos* transformador orienta a leitura das políticas educacionais não apenas como objetos de descrição normativa, mas como mediações privilegiadas na disputa pela direção intelectual e moral da sociedade.

Importa destacar, por fim, que o *ethos* transformador se distingue tanto do voluntarismo político quanto de leituras deterministas do marxismo. A filosofia da práxis afirma a abertura histórica do processo social, reconhecendo a educação como espaço contraditório em que se articulam processos de reprodução das relações sociais e possibilidades concretas de resistência e transformação. Essa compreensão impede tanto a absolutização da educação como instância redentora quanto sua redução a mero instrumento de reprodução (Gramsci, 1999).

Nesse sentido, o *ethos* transformador pode ser compreendido como síntese ética, ontológica e epistemológica da tradição marxista, ao orientar a produção do conhecimento para a crítica imanente das formas sociais existentes e para a explicitação de projetos contra-hegemônicos historicamente situados (Lukács, 2007). É a partir dessa base que se torna possível dialogar com contribuições contemporâneas que, sem romper com o marxismo, buscam aprofundar a análise da relação entre conhecimento, responsabilidade histórica e transformação social.

Ético-ontoepistemologia e Posicionamento Ativista Transformador: contribuições para o debate

As contribuições contemporâneas que buscam repensar a relação entre conhecimento, ação e responsabilidade histórica têm desempenhado papel relevante na atualização crítica da tradição marxista, especialmente no campo educacional. Entre essas contribuições, destaca-se a proposta da EOE e do PAT, desenvolvida por Anna Stetsenko a partir de uma leitura marxista-vygotskyana do desenvolvimento humano. A força dessa proposta reside na radicalização da crítica aos dualismos modernos (sujeito/objeto, teoria/prática, fato/valor) e na reafirmação da práxis como eixo que articula ontologia, epistemologia e ética (Stetsenko, 2008, 2016).

Nessa direção, Mainardes (2022) destaca que a perspectiva ético-ontoepistemológica de Stetsenko desafia frontalmente os modelos tradicionais de ciência neutra, ao sustentar a possibilidade e a necessidade de uma pesquisa politicamente comprometida e moralmente engajada. Nas palavras do autor, essa perspectiva “[...] propõe que um estudo científico politicamente comprometido e moralmente engajado é possível, desafiando os modelos canônicos de pesquisa que defendem que a ciência permaneça neutra e distante da ideologia e da política” (Mainardes, 2022, p. 7).

A perspectiva ético-ontoepistemológica parte do reconhecimento de que as separações clássicas entre ontologia, epistemologia e ética não são meros problemas abstratos de teoria do conhecimento, mas sim expressões de uma racionalidade que fragmenta a realidade social e

obscurece as relações entre conhecimento e poder. Em sua releitura do projeto de Vygotsky, Stetsenko (2008, p. 479, tradução própria) argumenta que é insuficiente pensar apenas em “ontologias relacionais” centradas na interdependência entre pessoas e contextos; é preciso avançar para uma ontologia em que “[...] a transformação colaborativa do mundo é o núcleo da natureza humana e o fundamento principal do desenvolvimento e da aprendizagem”. Essa formulação aproxima-se da concepção marxiana segundo a qual os seres humanos produzem a própria história em condições determinadas, mas não como meros receptores passivos de estruturas dadas.

Mainardes (2022) sintetiza esse deslocamento ao enfatizar que a perspectiva ético-ontoepestemológica, tal como formulada por Stetsenko, “[...] propõe o posicionamento ativista transformador como um conceito-chave para a efetivação da ético-ontoepestemologia” e “[...] enfatiza a primazia ontológica da práxis colaborativa como um modo de vida ou existência único dos seres humanos” (Mainardes, 2022, p. 9).

Do ponto de vista ontológico, a EOE compreende, portanto, a realidade social como processo histórico em devir, produzido por práticas humanas coletivas, em permanente reconfiguração. Não se trata apenas de reconhecer relações recíprocas entre indivíduo e sociedade, mas de afirmar que essas relações são mediações de uma atividade coletiva de transformação do mundo (Stetsenko, 2008). Essa concepção converge com o materialismo histórico-dialético ao recusar tanto ontologias substancialistas, que fixam a realidade em essências imutáveis, quanto ontologias individualistas, que descolam a agência das contradições de classe e das estruturas de dominação (Lukács, 2007).

No plano epistemológico, a EOE rejeita explicitamente a concepção de conhecimento como espelhamento ou descrição neutra de um mundo preexistente. Em suas construções teóricas, Stetsenko (2008, p. 480, tradução própria) afirma que, a partir do PAT, “[...] as pessoas vêm a conhecer a si mesmas e ao mundo nos processos de transformação colaborativa do mundo” e que, portanto, não se pode sustentar uma epistemologia “pitoresca”, na qual a mente se limite a copiar a realidade. Conhecer implica sempre intervir, tomar posição e participar da produção do mundo social, em sintonia com a crítica marxista ao materialismo contemplativo e com a ideia de teoria como momento da prática social (Lukács, 2007; Marx, 2007).

O conhecimento adquire, então, sentido não pela pretensa neutralidade, mas por sua capacidade de explicitar contradições, projetar alternativas e orientar ações historicamente situadas. A EOE desloca, assim, o foco de uma epistemologia da representação para uma epistemologia da participação transformadora, na qual qualquer discurso de neutralidade tende a legitimar, de forma implícita, a reprodução da ordem existente. Essa ênfase dialoga diretamente com o *ethos* transformador do marxismo: se a verdade se prova na prática, então a investigação científica não pode ser indiferente às possibilidades concretas de transformação das relações sociais (Stetsenko, 2016).

A dimensão ética da proposta de Stetsenko não aparece como adendo normativo externo, mas como responsabilidade histórica inerente à própria produção do conhecimento. Em sua formulação sobre agência radical-transformadora, a autora argumenta que não é possível pensar a pesquisa apenas como empreendimento técnico, pois ela se inscreve em projetos mais amplos de sociedade; por isso, “[...] não pode haver conhecimento neutro quando estão em jogo desigualdades e injustiças profundas” (Stetsenko, 2019, p. 6, tradução própria). Nesse quadro, ética não é um “depois” da ciência, mas dimensão que informa, desde o início, as escolhas ontológicas, epistemológicas e metodológicas.

O PAT explicita esse núcleo ético-epistemológico ao definir uma tomada de posição ativa do pesquisador, do professor e do estudante diante das alternativas históricas em disputa. Stetsenko

(2019, p. 3, tradução própria) caracteriza o PAT como uma perspectiva que “[...] oferece uma visão radical que pavimenta o caminho para uma pesquisa com agendas ativistas de transformação social”, ao mesmo tempo em que propõe “[...] fundamentos para uma forma não neutra de produção de conhecimento crítico” (Stetsenko, 2019, p. 3, tradução própria). Trata-se, portanto, de um ativismo epistemológico, que reconhece que toda investigação se desenvolve, de fato, em meio a projetos sociopolíticos mais amplos, e que a recusa do ativismo tende a reforçar silenciosamente a reprodução da ordem dominante (Stetsenko, 2019).

É crucial destacar que esse ativismo não se confunde com militância imediata ou voluntarismo político. O PAT não prescreve uma agenda externa ao trabalho teórico, mas torna explícito que a pesquisa sempre contribui, positiva ou negativamente, para a reprodução ou a transformação das relações sociais (Stetsenko, 2008, 2019). Ao recolocar a questão do compromisso no centro da ontologia e da epistemologia, essa proposta aproxima-se da tradição marxista e da filosofia da práxis e converge com a concepção gramsciana de intelectual orgânico, para quem a atividade intelectual está inevitavelmente vinculada a projetos hegemônicos em disputa (Gramsci, 2004).

No campo da educação, a EOE e o PAT ganham densidade particular. Em trabalhos voltados à educação para mudança social, Stetsenko (2014, p. 12, tradução própria) defende que processos formativos devem ser concebidos como oportunidades para que estudantes e professores se engajem em “[...] projetos de transformação social que visam criar futuros mais justos”, em vez de se limitarem à adaptação a estruturas dadas. Nesse sentido, o currículo, a pesquisa e a própria organização institucional tornam-se espaços de disputa sobre quais futuros são considerados possíveis, desejáveis e pensáveis (Stetsenko, 2016).

A partir da EOE, a formação docente e a pesquisa educacional deixam de ser vistas como processos de mera aquisição de técnicas ou competências instrumentais. Conhecer conteúdos, métodos e políticas passa a ser inseparável de inteirar-se dos conflitos e das contradições que atravessam a escola e a universidade e de assumir posição frente a eles. Na perspectiva do PAT, aprendizes e educadores são posicionados como agentes capazes de “[...] contribuir para a atividade histórico-mundial de transformar o mundo” (Stetsenko, 2008, p. 488, tradução própria), em vez de sujeitos passivos que se ajustam a estruturas previamente definidas. Isso implica compreender ensino e pesquisa como práticas produtoras de subjetividades e de agência histórica, e não apenas como transmissão de conteúdos.

Essa concepção dialoga diretamente com o *ethos* transformador do marxismo delineado na seção anterior. Ao articular ontologia, epistemologia e ética em torno da práxis transformadora, a EOE e o PAT oferecem uma atualização contemporânea da filosofia da práxis: a cientificidade crítica deixa de ser medida por critérios de neutralidade e passa a ser avaliada pela capacidade de explicitar contradições, desnaturalizar relações de dominação e abrir horizontes para projetos emancipatórios historicamente situados.

Nessa direção, a proposta de Stetsenko fornece base teórica consistente para formular uma matriz analítica do *ethos* transformador, aplicada à pesquisa e ao ensino em Política Educacional, articulando a tradição marxista com debates contemporâneos sobre agência, subjetivação e responsabilidade histórica. Ao discutir especificamente o campo da Política Educacional, Mainardes (2022, p. 15) identifica que a perspectiva ético-ontoepistemológica “[...] contribui para que as pesquisas se orientem para a produção de conhecimentos de natureza prático-crítica, ou seja, conhecimentos que possam efetivamente contribuir para os processos de transformação”.

A articulação Gramsci-Stetsenko: proposta de uma matriz analítica do *ethos* transformador

Gramsci (1999, p. 176) afirma que “[...] a unidade entre teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que se realiza na medida em que se forma uma consciência coletiva capaz de compreender a própria função histórica e de agir coerentemente”. Dessa forma, a articulação entre a filosofia da práxis gramsciana e a EOE proposta por Anna Stetsenko permite sistematizar o *ethos* transformador como categoria analítica, evitando tanto leituras normativas quanto reduções subjetivistas. Trata-se de um desenvolvimento imanente da tradição marxista, que integra diferentes níveis de mediação da práxis: ontológica, epistemológica, ética, política e pedagógica.

Em Gramsci (2004), a centralidade da hegemonia desloca o eixo da análise marxista para o terreno da direção intelectual e moral da sociedade. Hegemonia designa a combinação de coerção e consenso em que uma classe dirigente assegura a direção da sociedade no plano econômico, cultural e educativo, por meio da sociedade civil. A figura do intelectual orgânico explicita que a atividade teórica está sempre vinculada a projetos societários em disputa e que o trabalho intelectual só se realiza plenamente quando articulado às necessidades e às experiências das classes subalternas. Nesse sentido, o autor afirma que a

[...] organicidade do pensamento e a solidez cultural só poderiam ocorrer se entre os intelectuais e os simples se verificasse a mesma unidade que deve existir entre teoria e prática, isto é, se os intelectuais tivessem sido organicamente os intelectuais daquelas massas, ou seja, se tivessem elaborado e tornado coerentes os princípios e os problemas que aquelas massas colocavam com a sua atividade prática, construindo assim um bloco cultural e social (Gramsci, 2004, p. 104).

Entendendo que “[...] toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica” (Gramsci, 2024, p. 156), ainda que nem sempre institucionalizada na escola, o *ethos* transformador traduz a orientação ético-política de uma atividade intelectual que assume explicitamente sua inscrição nas disputas hegemônicas e recusa a neutralidade como categoria descritiva.

A proposta de Stetsenko aprofunda essa compreensão ao radicalizar a práxis no plano ontológico e epistemológico. Ao conceber a realidade social como processo histórico em devir, produzido por práticas humanas coletivas, e o conhecimento como participação na “transformação colaborativa do mundo”, a EOE torna explícito que não existe ponto de vista neutro fora das lutas sociais (Stetsenko, 2008). O PAT explicita a dimensão ético-política dessa proposta ao afirmar que a pesquisa “não pode ser neutra” diante de injustiças estruturais, devendo assumir agendas de transformação social. Essa formulação converge com a tradição marxista, que vincula verdade à práxis, e com a crítica gramsciana às pretensões de neutralidade dos intelectuais (Stetsenko, 2019).

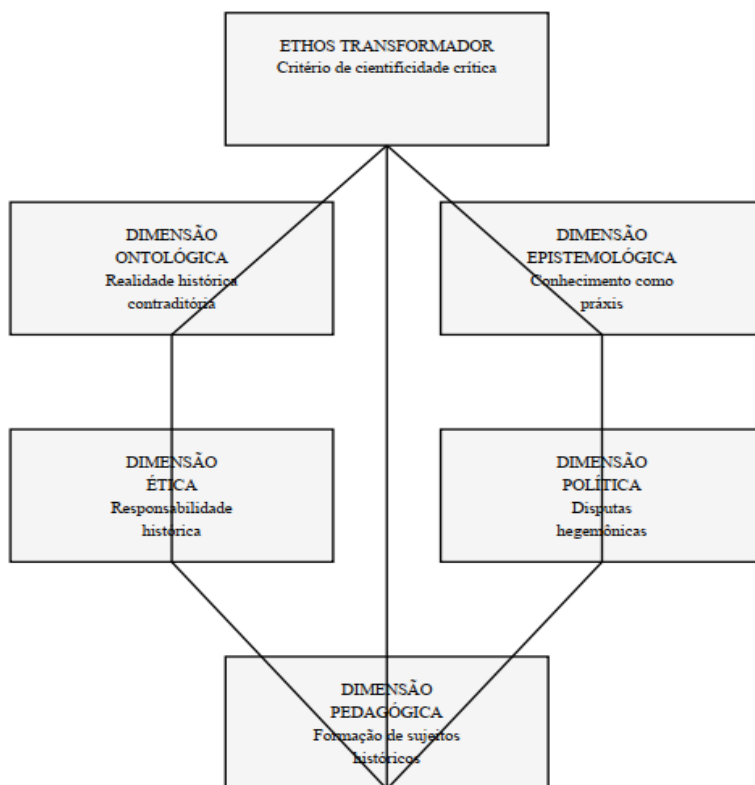
Com base nessa articulação, propõe-se a MAET como instrumento teórico para analisar a produção de conhecimento, a Política Educacional e o ensino no campo. A MAET sistematiza as contribuições de Gramsci e Stetsenko em cinco dimensões interdependentes e em um conjunto de indicadores analíticos que permitem operar o *ethos* transformador como critério de cientificidade crítica (Gramsci, 2024; Stetsenko, 2008, 2019).

Dimensões constitutivas da Matriz Analítica do *Ethos* Transformador

A MAET estrutura-se em cinco dimensões analíticas articuladas, que permitem situar, ontológica, epistemológica, ética, política e pedagogicamente, qualquer análise em Política

Educacional. Em sintonia com essa proposta, Rosa (2024, p. 2) argumenta que, no campo do ensino de Política Educacional, “[...] assumir a perspectiva da ético-ontopistemologia alicerçada na Filosofia da Práxis pode contribuir para o desenvolvimento de uma formação inicial de professores mais crítica e comprometida com a transformação social”.

Figura 1 – Esquema correlacional da Matriz Analítica do *Ethos* Transformador



Fonte: Elaborada pelo autor, 2026.

➤ **Dimensão ontológica:** refere-se à concepção de realidade social que orienta a análise.

- Compreende a realidade social como totalidade histórica contraditória, produzida pela práxis humana, em consonância com o materialismo histórico-dialético.
- Considera as políticas educacionais como expressões historicamente situadas das relações entre Estado, capital e trabalho, e não como instrumentos técnicos neutros.
- Dialoga com a EOE ao conceber o mundo social como processo em devir, produzido em práticas de transformação colaborativa.

Nessa direção, ao tratar do ensino da Política Educacional, Rosa (2024, p. 3) destaca que a perspectiva ético-ontopistemológica “[...] possibilita compreender a natureza contraditória e dialética da realidade educacional”, ampliando as percepções sobre o objeto de estudo e evitando leituras simplificadoras das políticas.

➤ **Dimensão epistemológica:** diz respeito à concepção de conhecimento e de teoria.

- Compreende o conhecimento como práxis social, quer dizer, como forma de participação na transformação do mundo, e não como espelhamento neutro.
- Rejeita epistemologias contemplativas, assumindo que conhecer implica intervir, tomar posição e explicitar contradições.

- Interroga se a teoria em Política Educacional se limita à descrição normativa de políticas ou se constrói categorias capazes de apreender mediações e contradições estruturais.
- **Dimensão ética:** entendida como responsabilidade histórica inerente ao ato de conhecer.
 - Reconhece que não há conhecimento neutro diante de desigualdades e injustiças estruturais; toda escolha teórica e metodológica implica tomar posição.
 - Questiona quais vidas, experiências e perspectivas são incluídas ou silenciadas na análise das políticas educacionais.
 - Vincula a crítica às formas de dominação à explicitação de projetos emancipatórios.
- **Dimensão política:** relaciona-se à compreensão das políticas e da produção de conhecimento como práticas inseridas em disputas hegemônicas.
 - Inspira-se na noção gramsciana de hegemonia como direção intelectual e moral, situando a educação e a ciência no centro das lutas de classe.
 - Pergunta que projetos societários são reforçados ou contestados por determinadas análises e políticas: liberal-neoliberais, gerencialistas, conservadores, contra-hegemônicos etc.
 - Recusa, explicitamente, a ideia de que políticas educacionais sejam meros “instrumentos técnicos”, destacando seu papel na reorganização das relações entre Estado, capital e trabalho.
- **Dimensão pedagógica:** focaliza a formação de sujeitos e os efeitos formativos das políticas e práticas.
 - Interroga que tipos de sujeitos as políticas e práticas formam: adaptativos, competitivos, empreendedores de si, ou sujeitos críticos, cooperativos, solidários.
 - Considera a docência e a pesquisa como práticas de produção de subjetividades e de agência histórica, e não apenas como transmissão de conteúdos.
 - Dialoga com Gramsci ao compreender toda relação pedagógica como relação de hegemonia, em que se disputa a direção intelectual e moral.

Indicadores analíticos da matriz

Para operar a MAET de modo concreto em pesquisas e no ensino da Política Educacional, propõem-se alguns indicadores analíticos que desdobram as dimensões anteriores em perguntas e focos de análise (Quadro 1).

- **Identificação das contradições estruturais das políticas educacionais** – perguntar quais contradições de classe, raça, gênero, território e trabalho emergem em determinada política e como são tratadas: problematizadas, ocultadas ou deslocadas para a esfera da responsabilidade individual.
- **Análise das mediações históricas entre políticas, práticas escolares e formação docente** – investigar como políticas nacionais dialogam com contextos locais, condições de trabalho docente, culturas escolares e formações iniciais e continuadas, evitando tanto o determinismo quanto o voluntarismo.

- **Compreensão das formas de subjetivação produzidas pelas políticas** – examinar que imagens de estudante, professor e gestor são mobilizadas (empreendedor, resiliente, gestor de si, cidadão crítico etc.) e quais disposições subjetivas são incentivadas ou bloqueadas.
- **Identificação dos projetos hegemônicos e contra-hegemônicos em disputa** – mapear discursos, atores e interesses que se articulam em torno de uma política ou reforma, situando-os em projetos societários mais amplos, à luz da noção gramsciana de hegemonia.
- **Avaliação dos efeitos sobre a liberdade acadêmica e o pensamento crítico** – avaliar como políticas e discursos impactam a possibilidade de exercício da crítica na escola e na universidade: produção de censura, autocensura, “neutralidade” como exigência, perseguições e disputas em torno da legitimidade do marxismo e da filosofia da práxis.
- **Exploração de potencialidades contra-hegemônicas** – identificar brechas, contradições e possibilidades de resistência e reinvenção no interior das políticas e práticas, articulando análise crítica e elaboração de estratégias pedagógicas e políticas orientadas pelo *ethos* transformador.

Quadro 1 – Matriz operacional de indicadores analíticos que orienta a formulação de questões investigativas

Dimensão	Indicadores analíticos/Questões operacionais
Ontológica	• Que concepção de realidade sustenta a política ou análise? • As contradições estruturais (classe, raça, gênero, território, trabalho) são explicitadas ou naturalizadas? • A política é tratada como processo histórico ou como dado técnico-administrativo?
Epistemológica	• O conhecimento é apresentado como neutro ou como práxis social situada? • A análise descreve normas ou reconstrói mediações e contradições? • Há explicitação do ponto de vista teórico-político que orienta a produção do conhecimento?
Ética	• Que responsabilidades históricas são assumidas ou ocultadas na análise? • Quais sujeitos, experiências e territórios são visibilizados ou silenciados? • A neutralidade é afirmada como valor ou problematizada como forma de dominação?
Política	• Que projetos societários são reforçados ou tensionados pela política/análise? • Quais atores, discursos e interesses compõem a disputa hegemônica? • A política é compreendida como instrumento técnico ou como mediação das lutas por hegemonia?
Pedagógica	• Que formas de subjetivação são produzidas (críticas, adaptativas, empreendedoras de si)? • Que concepção de formação docente e discente é mobilizada? • A política amplia ou restringe a agência histórica e o pensamento crítico?
Transversal (síntese-dialética)	• Há efeitos sobre a liberdade acadêmica e a autonomia pedagógica? • Identificam-se brechas, contradições ou potencialidades contra-hegemônicas? • A análise contribui para a reprodução ou para a transformação das relações sociais na educação?

Fonte: Elaborado pelo autor, 2026.

Operando essas dimensões e indicadores de forma articulada, a MAET configura-se como instrumento para avaliar se uma análise ou prática em Política Educacional reforça leituras tecnicistas e adaptativas ou se contribui para uma cientificidade crítica comprometida com a transformação das relações sociais na educação.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo buscou demonstrar que o *ethos* transformador do marxismo não está superado, mas se reconfigura como critério de cientificidade crítica em contextos de polarização política e ataques à universidade pública. Ao retomar a filosofia da práxis e reconectar teoria e prática, mostrou-se que a produção de conhecimento em educação não pode ser compreendida como atividade neutra, externa às lutas sociais, mas como momento constitutivo de projetos hegemônicos e contra-hegemônicos. Nesse horizonte, o *ethos* transformador expressa a exigência de uma postura teórico-crítica que reconhece a historicidade do social e a responsabilidade histórica diante das alternativas de reprodução ou superação das relações de dominação (Lukács, 2007; Marx, 2007).

A articulação entre Gramsci e Stetsenko permitiu atualizar essa tradição na direção de uma concepção que integra, de forma sistemática, ontologia, epistemologia, ética, política e pedagogia. De um lado, a noção gramsciana de hegemonia evidenciou o papel estratégico da educação, da cultura e da produção de conhecimento na direção intelectual e moral da sociedade, situando o trabalho docente e de pesquisa no interior das lutas de classe (Gramsci, 2024). De outro, a ético-ontopistemologia (EOE) e o Posicionamento Ativista Transformador (PAT), formulados por Stetsenko, explicitaram o caráter inevitavelmente posicionado da pesquisa e do ensino, rejeitando a possibilidade de conhecimento neutro diante de injustiças estruturais (Stetsenko, 2008, 2019). Essa dupla ancoragem reforça a tese de que a cientificidade crítica em educação implica assumir o compromisso com a transformação das relações sociais, e não apenas descrevê-las.

Como contribuição central, o artigo propôs a Matriz Analítica do Ethos Transformador (MAET), concebida como instrumento teórico para orientar tanto a pesquisa quanto o ensino em Política Educacional. Ao organizar a análise em cinco dimensões (ontológica, epistemológica, ética, política e pedagógica), a MAET fornece um quadro que permite interrogar, de modo sistemático, a concepção de realidade, de conhecimento, de responsabilidade, de hegemonia e de formação de sujeitos que sustenta estudos e práticas no campo.

Em termos de pesquisa, essa matriz pode ser mobilizada para analisar políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a reforma do Ensino Médio ou políticas de avaliação em larga escala, perguntando, por exemplo: Que contradições estruturais são tematizadas ou ocultadas? Que projetos societários são reforçados? Que formas de subjetivação docente e estudantil são produzidas? Operada dessa forma, a MAET ajuda a deslocar leituras tecnicistas para abordagens que explicitam disputas de classe, raça, gênero e território inscritas nas políticas educacionais.

No plano do ensino da Política Educacional, a MAET oferece parâmetros para a organização curricular, a seleção de conteúdos e a criação de situações formativas orientadas pelo *ethos* transformador. Ao trabalhar cada dimensão da matriz com estudantes de cursos de licenciatura e pós-graduação, é possível promover atividades em que futuros professores analisem documentos normativos, discursos públicos e pesquisas acadêmicas, identificando suas bases ontológicas e epistemológicas, seus compromissos éticos, seus alinhamentos hegemônicos e seus efeitos pedagógicos. Essa apropriação didática da MAET contribui para formar sujeitos capazes de compreender a educação como campo contraditório de reprodução e resistência, reforçando a ideia, presente em Gramsci e Stetsenko, de que educadores e pesquisadores participam da “transformação colaborativa do mundo” e da disputa pela direção intelectual e moral da sociedade (Gramsci, 2024; Stetsenko, 2008).

Em um cenário de intensificação da polarização política, ofensivas conservadoras contra o pensamento crítico e tentativas de controlar a universidade e a escola por meio de discursos de “neutralidade” e “doutrinação”, a MAET se coloca, assim, como ferramenta conceitual para

defender a liberdade acadêmica e a legitimidade do marxismo no campo educacional. Ao explicitar que toda análise e toda prática educacional já se inscrevem em projetos societários, a matriz permite deslocar o debate da falsa oposição entre neutralidade e doutrinação para a discussão substantiva sobre quais compromissos ético-políticos orientam a produção de conhecimento e a formação docente. Reafirma-se, desse modo, a centralidade da filosofia da práxis e do *ethos* transformador como fundamentos teórico-políticos para pesquisas e práticas em Política Educacional comprometidas com a emancipação humana em contextos de crise de hegemonia.

Referência

COUTINHO, C. N. **Marxismo e política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. A. **The terror of the unforeseen: authoritarianism and the eclipse of democracy**. New York: Routledge, 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1: Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Vol. 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2024.

LUKÁCS, G. **História e consciência de classe: estudos sobre a dialética marxista**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

MAINARDES, J. Contribuições da perspectiva ético-ontoepistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. **Archivos Analíticos de Política Educativa**, Tempe, v. 30, n. 146, p. 1-21, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2001.

MARX, K. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PAULO NETTO, J. **O que é marxismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

ROSA, G. L. R. Perspectiva ético-ontoepistemológica e a contribuição da Filosofia da Práxis para análise do ensino da Política Educacional. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, Ponta Grossa, v. 9, e22954, p. 1-14, 2024. DOI: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.9.22954.007>

STETSENKO, A. Scientific legacy: tool and result in Vygotsky's paradigm. In: MÖLLER, J.; CHAUVET, S. (org.). **Vygotsky and the social mind**. New York: Cambridge University Press, 2008. p. 473-498.

STETSENKO, A. Education for social change: transformative activist stance in education. In: STOETS, A.; ULMER, J. (org.). **Education and social futures**. London: Routledge, 2014. p. 11-25.

STETSENKO, A. **The transformative mind**: expanding Vygotsky's approach to development and education. New York: Cambridge University Press, 2016.

STETSENKO, A. Agency and contribution in the world: beyond the person-world dualism in human development. **European Journal of Education**, [s. l.], v. 54, n. 1, p. 1-12, 2019.

Recebido em 19/01/2026

Versão corrigida recebida em 27/02/2026

Aceito em 28/02/2026

Publicado online em 05/03/2026