
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



aape | epaa

Arizona State University

Volume 30 Número 146

27 de setembro de 2022

ISSN 1068-2341

Contribuições da Perspectiva Ético-Ontoepistemológica para a Pesquisa do Campo da Política Educacional¹

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Brasil

Citação: Mainardes, J. (2022). Contribuições da perspectiva ético-ontoepistemológica para a pesquisa do campo da política educacional. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(146). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.7436>

Resumo: Este artigo explora o conceito de ético-ontoepistemologia e suas contribuições para as pesquisas do campo da Política Educacional. Para tanto, busca-se definir ontoepistemologia e ético-ontoepistemologia, com especial referência às formulações de Anna Stetsenko. Os principais argumentos desenvolvidos são os seguintes: a) a ética é um dos elementos estruturantes da pesquisa (e não um mero apêndice); b) todas as pesquisas envolvem questões éticas; c) a perspectiva ético-ontoepistemológica pode contribuir para o desenvolvimento de pesquisas mais integradas e coerentes; e d) o posicionamento ativista transformador contribui para atingir a finalidade social da pesquisa e do trabalho do pesquisador.

Palavras-chave: ético-ontoepistemologia; posicionamento ativista transformador; política educacional

Contributions from the ethico-onto-epistemological perspective for research in the field of education policy

Abstract: This paper explores the concept of ethico-onto-epistemology and its contributions to education policy research. Specifically, it seeks to define onto-epistemology and ethical-onto-

¹ Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

epistemology, with special reference to Anna Stetsenko's work. The main arguments developed are the following: a) ethics is one of the structuring elements of research (and not a mere appendix); b) all research involves ethical issues; c) the ethico-onto-epistemological perspective can contribute to the development of more integrated and coherent research; and d) the transformative activist stance contributes to achieving the social purpose of the research and the researcher's work.

Keywords: ethico-onto-epistemology; transformative activist stance; education policy

Contribuciones de la perspectiva ético-ontoepistemológica a la investigación del campo de la política educativa

Resumen: Este artículo explora el concepto de ética-onto-epistemología y sus contribuciones a la investigación en Políticas Educativas. Para ello, se busca definir onto-epistemología y ética-onto-epistemología, con especial referencia a las formulaciones de Anna Stetsenko. Los principales argumentos desarrollados son los siguientes: a) la ética es uno de los elementos estructurantes de la investigación (y no un mero apéndice); b) todas las investigaciones involucran cuestiones éticas; c) la perspectiva ético-ontoepistemológica puede contribuir al desarrollo de investigaciones más integradas y coherentes; y d) la postura activista transformadora contribuye a lograr la finalidad social de la investigación y del trabajo del investigador.

Palabras-clave: ético-ontoepistemología; posicionamiento activista transformador; política educativa

Contribuições da Perspectiva Ético-ontoepistemológica para a Pesquisa do Campo da Política Educacional

O objetivo deste artigo é explorar o conceito de ético-ontoepistemologia e suas contribuições para a pesquisa no campo da Política Educacional, a partir da proposição de Anna Stetsenko (Stetsenko, 2019, 2021a, entre outros trabalhos). Trata-se de um artigo de natureza teórica que almeja colocar a questão em debate em vez de trazer respostas rígidas ou categorias fechadas.

O interesse pelo estudo e pelo debate de questões epistemológicas da pesquisa em Política Educacional constitui o foco central da *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa* (ReLePe)², criada em 2012. A preocupação inicial da Rede referia-se à necessidade de mobilizar esforços para compreender como os referenciais teórico-epistemológicos estavam sendo empregados pelos pesquisadores do campo da Política Educacional, bem como elaborar teorizações que pudessem contribuir para as pesquisas do campo. Algumas das principais teorizações elaboradas no âmbito da ReLePe foram as seguintes: a) os elementos do Enfoque das Epistemologias da Política Educacional (EEPE): perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico, enfoque epistemológico (Tello, 2012; Tello & Mainardes, 2015a); b) reflexões sobre os objetos de estudo da Política Educacional (Tello, 2015); c) níveis de abordagem/abstração: descrição, análise e compreensão (Mainardes & Tello, 2016); d) as discussões sobre pluralismo epistemológico (Mainardes, 2018; Tello & Mainardes, 2015b); e) a proposta da metapesquisa no campo da Política Educacional (Mainardes, 2021; Tello & Mainardes, 2015); e) as produções sobre ensino de Política Educacional e a formação de pesquisadores para este campo (Flach & Masson,

² Mais informações em www.relepe.org

2014; Gorostiaga, 2017; Mainardes & Stremel, 2019; Pires, 2021; Rosa & Trojan, 2019; Stremel & Mainardes, 2015).

Tais formulações têm contribuído para o desenvolvimento teórico do campo da Política Educacional no Brasil e na América Latina³. Em particular, os elementos do EEPE estimulam uma reflexão mais aprofundada sobre os fundamentos teórico-epistemológicos das pesquisas, evidenciando a importância do papel da teoria nos estudos de Política Educacional, da coerência entre os três elementos (perspectiva epistemológica, posicionamento epistemológico e enfoque epistemológico), da necessidade da permanente vigilância epistemológica e da reflexividade, bem como da busca incessante pela melhoria da qualidade das pesquisas do campo. Ao longo do tempo, percebemos que os estudos epistemológicos de Política Educacional necessitavam ser ampliados, de modo a incorporar pressupostos ontológicos e éticos. O aprofundamento dessas questões demandou a pesquisa e o estudo de textos sobre ontoepistemologia e ético-ontoepistemologia.

Definição de Ético-Ontoepistemologia

Antes de definir ético-ontoepistemologia, é importante apresentarmos uma breve contextualização do termo “ontoepistemologia”. Esse termo tem sido empregado para designar a interrelação entre ontologia e epistemologia. Masson (2022) destaca que as concepções de sujeito/gênero humano, de mundo/realidade (ontologia) estão entrelaçadas com decisões metodológicas sobre como obter conhecimento (epistemologia), denotando uma unidade entre ontologia e epistemologia. Trata-se, portanto, da unidade orgânica entre conteúdo e forma na produção do conhecimento, a qual pode ser fragmentada, caso se priorize um dos aspectos ou se utilize de uma concepção teórica de forma absolutamente incompatível com as decisões epistemológicas, o que acarretaria uma pesquisa inconsistente do ponto de vista científico. As diferentes perspectivas filosóficas (empirismo, racionalismo, idealismo, materialismo histórico-dialético, positivismo, neopositivismo, estruturalismo, pós-estruturalismo, pragmatismo etc.) estruturam-se a partir de concepções ontológicas e epistemológicas (Masson, 2022). Assim, a autora considera que é fundamental que o pesquisador conheça a base filosófica que dá sustentação à sua pesquisa, de modo que seja possível refletir sobre os fundamentos ontológicos e epistemológicos que a fundamentam. A autora argumenta que é possível e desejável uma ontoepistemologia no processo de produção de conhecimento, pois, mesmo que o pesquisador não tenha plena consciência sobre os aspectos ontológicos e epistemológicos envolvidos na produção de conhecimento, eles estão presentes no desenvolvimento da pesquisa, embora nem sempre sejam apresentados como unidade orgânica (Masson, 2022).

O neologismo ético-ontoepistemologia foi cunhado inicialmente pela física e filósofa estadunidense Karen Barad (2007) para apontar para a indissociabilidade da ética, da ontologia e da epistemologia quando nos engajamos na prática científica e na produção de conhecimento científico⁴.

³ A publicação do e-book *Education Policy Research: Epistemological and Theoretical Issues* (Mainardes & Stremel, 2020) objetivou ampliar o alcance dessas ideias para além da América Latina.

⁴ Barad (2007) propõe “uma ética do mundo” que parte de um modelo relacional, situado e corporificado de (inter)subjetividade, e que revela como a ética, o ser e o saber não podem mais ser separados. Inspirada em Jacques Derrida, Emmanuel Levinas e na tradição de estudos científicos feministas (Donna Haraway), Barad desenvolveu a nova teoria materialista feminista do realismo agencial, que enfatiza a necessidade de uma produção de conhecimento justa e responsável e a ideia de que não se pode deixar de se envolver eticamente com o mundo. De acordo com a teoria do realismo agencial, o universo compreende fenômenos os quais são inseparabilidade ontológica das agências intra-atuantes. Intra-ação é um neologismo introduzido por Barad

O termo tem sido utilizado com maior frequência na última década⁵. Kuby e Zhao (2022) indicam que esse neologismo, escrito como uma única palavra, demonstra que axiologia (ética) não pode ser separada da ontologia (realidade) nem da epistemologia (conhecimento). Para elas, a ético-ontoepistemologia é uma orientação filosófica sobre como o mundo se torna o que é, e não uma lente que podemos aplicar ou tirar/colocar.

As autoras asseveram que, de modo geral, os pesquisadores da área de Educação concentram-se no conhecimento (epistemologia) ou na ética, mas raramente há discussões explícitas sobre ontologia. Para Kuby e Zhao (2022), a ontologia envolve considerar o que é produzido nas escolas e nos espaços de aprendizagem, ou o que a realidade(s) e os devires são. As autoras exemplificam as questões ontológicas a partir da pesquisa de Kuby e Gutshall Rucker (2016) sobre alfabetização. Essas autoras argumentam que os pesquisadores costumam focar nas relações símbolo/som (fonética), gramática e gêneros textuais. No entanto, raramente os pesquisadores consideram os diferentes tipos de materiais utilizados pelas crianças (do lápis e papel pautado até *softwares* e diferentes ferramentas digitais e artísticas) que reconhecem a “vivacidade de linguagens, histórias, identidades e políticas que produzem novas possibilidades de alfabetização/letramento” (Kuby & Zao, 2022, p. 64). As autoras indicam que o foco nos aspectos éticos, ontológicos e epistemológicos levam a interrogar: O que é alfabetização? Essa questão ontológica importa porque a forma como os pesquisadores conceitualizam alfabetização (e alfabetizações) influencia todo o processo de pesquisa (análises, conclusões etc.). As autoras convidam os pesquisadores a considerarem o enfoque ético-ontoepistemológico em suas pesquisas e a refletirem sobre os seguintes questionamentos: Como a noção de ético-ontoepistemologia afeta as questões de pesquisa? Como essa noção afeta o que efetivamente importa em uma pesquisa? A ético-ontoepistemologia abre novas possibilidades para a pesquisa? Quais?

Moon e Blachmann (2014) explicam que a ontologia é compreendida como o “estudo do ser”, que se preocupa com o que realmente existe no mundo sobre o qual os humanos podem adquirir conhecimento. A ontologia ajuda os pesquisadores a reconhecerem o quão certos podem estar sobre a natureza e a existência dos objetos que estão pesquisando. Por exemplo, que “afirmações de verdade” um pesquisador pode fazer sobre a realidade? Quem decide a legitimidade do que é “real”? Como os pesquisadores lidam com ideias diferentes e conflitantes da realidade? Sendo a epistemologia o “estudo do conhecimento”, ela está preocupada com todos os aspectos da validade, do escopo e dos métodos de aquisição de conhecimento, tais como: a) o que constitui uma afirmação de conhecimento; b) como o conhecimento pode ser adquirido ou produzido; e c) como a extensão de sua transferibilidade pode ser avaliada. A epistemologia é importante porque influencia como os pesquisadores enquadram suas pesquisas em suas tentativas de produzir conhecimento. Partindo da ontologia (o que existe para as pessoas conhecerem) e da epistemologia (como o conhecimento é criado e o que é possível conhecer) estão as perspectivas filosóficas, um sistema de visões generalizadas do mundo, que formam crenças que orientam a ação (Moon & Blachmann, 2014).

Sánchez Gamboa (2007) propôs, em seu “esquema paradigmático”, que a construção da resposta (em um projeto de pesquisa) envolve o nível técnico, o nível metodológico, o nível teórico, o nível epistemológico, os pressupostos gnosiológicos e os pressupostos ontológicos. Para o autor, os pressupostos ontológicos referem-se a categorias abrangentes e complexas; a concepção de

que sinaliza um importante desafio para a metafísica individualista. A ideia central é que o que pesquisamos está entrelaçado à “maneira” como pesquisamos.

⁵ Entre os autores que se inspiram em Barad (2007), destacam-se: Barraclough (2018); Brooks (2019); Davies (2021); Geerts & Carstens (2019); Kuby & Zhao (2022); Lenz Taguchi (2010); Revelles-Benavente (2020); Ribeiro (2019); Song (2020); e Zhao (2021).

Homem, de Educação e Sociedade; concepções de realidade (Sánchez Gamboa, 2007). Os pressupostos gnosiológicos referem-se às “maneiras de abstrair, generalizar, conceituar, classificar e formalizar, ou maneiras de relacionar o sujeito e o objeto” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 72). São critérios de construção do objeto científico. O nível epistemológico refere-se à “concepção de causalidade, de validação da prova científica e de ciência (critérios de cientificidade)” (Sánchez Gamboa, 2007, p. 72). Uma das principais contribuições dessa formulação é que deve haver uma coerência entre esses níveis e pressupostos e que a cosmovisão do pesquisador (pressupostos ontológicos) é um elemento essencial na construção do objeto, das perguntas, das respostas e nas decisões epistemológicas, teóricas e metodológicas.

A partir dessas explicações, o desafio colocado aos pesquisadores é integrar a ética, a ontologia e a epistemologia, em termos de **conteúdo e forma**, em outras palavras, verificar se esses elementos estão coerentes e articulados na pesquisa. Um ponto de partida importante é compreender que a teoria (ou teorias) que fundamenta(m) a pesquisa está articulada a matrizes epistemológicas específicas e a perspectivas ontológicas e éticas. A perspectiva ontológica envolve a cosmovisão do pesquisador, bem como a explicitação de conceitos fundamentais da pesquisa. A clareza do pesquisador a respeito dessas questões é fundamental para que ele possa operar com maior lucidez, discernimento e coerência com as perspectivas ontoepistemológicas.

A importância do domínio mais amplo possível das questões ontoepistemológicas pelos pesquisadores tem sido evidenciada no campo da Política Educacional. Em um estudo de revisão de publicações sobre aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em Política Educacional no Brasil, Mainardes et al. (2018) demonstram que tem havido um importante desenvolvimento teórico do campo acadêmico da Política Educacional no país e uma ampliação do número de publicações sobre questões teórico-epistemológicas. Alguns textos, em especial, têm destacado a importância da explicitação das perspectivas teórico-epistemológicas pelos pesquisadores (Mainardes, 2017, 2018, 2022; Tello, 2012; Tello & Mainardes, 2015), bem como a necessidade do fortalecimento do processo de formação de pesquisadores para o campo da Política Educacional (Gorostiaga, 2017; Mainardes & Stremel, 2019; Pires, 2021), principalmente pelo estudo da Epistemologia geral e das Epistemologias da Política Educacional.

A partir do conceito de ético-ontoepistemologia, desenvolvemos os seguintes argumentos:

- a) A ética é um dos elementos **estruturantes** da pesquisa. Assim, a ética não deve ser considerada um mero apêndice no processo de pesquisa e na redação de relatórios de pesquisa. Em uma visão convencional, a ética em pesquisa restringe-se aos cuidados éticos a serem observados pelo pesquisador e à aprovação do projeto de pesquisa por um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A ética é compreendida como algo burocrático e atendimento de uma norma preestabelecida. Na perspectiva ético-ontoepistemológica, a dimensão ética é entendida como um compromisso do pesquisador que orienta todo o processo de pesquisa, as decisões ontoepistemológicas, o tipo de abordagem, as análises e as conclusões, bem como o possível ativismo transformador que possa emergir na/da pesquisa. A dimensão ética da pesquisa vai muito além da submissão do projeto de pesquisa a um CEP.
- b) A partir da noção de ético-ontoepistemologia, é possível afirmar que **todas as pesquisas** envolvem questões éticas. Por exemplo, em uma pesquisa de natureza teórica ou bibliográfica, a dimensão ética do pesquisador está presente em todo o processo de pesquisa (definição do problema, seleção das fontes, análise e interpretação dos dados etc.).
- c) A ética está presente em **todas as etapas** da pesquisa (Brooks et al., 2017). A dimensão ética está presente antes da elaboração do projeto de pesquisa, perpassa

todo o processo de pesquisa e estende-se até a devolutiva e possíveis ações que o pesquisador desenvolva a partir dos achados.

- d) Em termos de fundamentação teórica da pesquisa em políticas educacionais (e, talvez, em outras áreas de conhecimento), parece haver um “crescendo”: referencial teórico, referencial teórico-epistemológico, referencial teórico-epistemológico, perspectiva ontoepistemológica, perspectiva ético-ontoepestemológica e perspectiva ético-ontoepestemológica, sendo as duas últimas mais abrangentes e complexas. A inclusão da metodologia como um quarto elemento tem a intenção de reforçar a não neutralidade dos procedimentos metodológicos e que eles necessitam estar articulados às outras três dimensões (ética, ontologia e epistemologia).
- e) Mesmo que de forma não consciente, no processo de pesquisa, os pesquisadores utilizam um conjunto de princípios éticos que orienta todas as suas ações enquanto pesquisadores.
- f) Diante da centralidade que pode ser conferida à dimensão ética, é imprescindível que as questões éticas sejam contempladas no processo de formação de pesquisadores.

Neste artigo, optamos por abordar a concepção de ético-ontoepestemologia de Anna Stetsenko, pesquisadora russa da área de Psicologia, que atua na *City University of New York* (CUNY).

A Perspectiva Ético-Ontoepestemológica de Anna Stetsenko

A perspectiva ético-ontoepestemológica de Stetsenko refere-se à unidade entre ser, saber e fazer. Em um primeiro momento, a autora começou a escrever sobre aspectos sociopolíticos e éticos da pesquisa como elementos inseparáveis das questões teórico-conceituais (Stetsenko, 2004, 2005; Stetsenko & Arieviditch, 2004). Em um segundo momento, passou a destacar a noção da visão de mundo transformadora e a postura ativista, tomando a ética como elemento central (Stetsenko, 2008, 2012, 2013). Finalmente, no livro *The Transformative Mind: Expanding Vygotsky's Approach to Development and Education* (Stetsenko, 2017b)⁶ e em outras publicações, a ético-ontoepestemologia aparece como temática central (Stetsenko, 2015, 2016, 2017a, 2018, 2019, 2020, 2021a, 2021b; Vianna & Stetsenko, 2014)⁷.

Para Stetsenko (2019), o marxismo, revigorado, repensado e infundido com *insights* de estudos recentes sobre feminismo, pedagogia crítica, teorias raciais críticas e o novo materialismo, entre outros, pode oferecer uma visão de mundo na qual a imaginação política e outros fenômenos da subjetividade humana encontrem seu devido lugar, central e formativo, para assim permitir o avanço da pesquisa com agendas ativistas como forma de resistência. Segundo a autora, a essência dessa abordagem está relacionada a uma mudança de postura profundamente contemplativa para uma postura ativa e, na verdade, ativista, na qual saber, ser e fazer são subsumidos e possibilitados pela prática transformadora agentiva destinada a alcançar objetivos éticos radicais, como igualdade e justiça (p. 3). Assim, a noção de ético-ontoepestemologia de Stetsenko está estreitamente relacionada ao conceito de posicionamento ativista transformador, no qual o *ethos* de adaptação e de quietismo político é dialeticamente substituído por um *ethos* de transformação e de centralidade filosófica de ativismo como luta por um mundo melhor (Stetsenko, 2019).

⁶ Tradução possível em português: “A mente transformadora: expandindo a abordagem de Vygotsky sobre desenvolvimento e educação”.

⁷ Informação pessoal fornecida por Anna Stetsenko, em 16/12/2021.

Stetsenko (2021a) argumenta que todas as escolas de pensamento, estruturas teóricas, formas de pesquisa e todos os atos de ser-saber-fazer carregam consigo – e o que é importante neles, como sua dimensão inerentemente constitutiva – orientações ético-políticas específicas (sistemas de valores e objetivos finais almejados) voltadas a e derivadas de projetos sociopoliticamente situados e, em última análise, sempre práticos de organização da vida social. Para ela:

Esses sistemas de valores e orientações – o *ethos* sociopolítico – influenciam indelevelmente todos os outros elementos e as dimensões do conhecimento e da própria existência social. Como tal, o *ethos* sociopolítico é apenas uma parte, embora criticamente significativa, da *ético-ontoepistemologia* geral que pode ser discernida dentro de qualquer ato de conhecimento, de qualquer programa de pesquisa, de tradição acadêmica e de escola de pensamento. Esse argumento está alinhado a trabalhos que desafiam os cânones hegemônicos da ciência como uma busca objetiva e neutra de valor da “realidade pura”, dos “fatos objetivos”, da “informação neutra” e da “evidência nua” purificada de todas as dimensões humanas e políticas – interesses, motivações, aspirações, emoções e agendas sociopolíticas. O modelo tradicional de ciência é atualmente um dos pilares da agenda neoliberal e sua economia do conhecimento sustenta o *status quo* sociopolítico e econômico geral. Isso não é nada mais do que um regime imperial da verdade – com modelos específicos de ciência canonizados e reificados como um cânone quase religioso. A imposição bruta de modelos hegemônicos de ciência é realizada sob a bandeira da objetividade, da validade e do rigor científico que, afirma-se, permitem que a ciência permaneça neutra e distante da ideologia e da política. Na verdade, estamos lidando com uma busca muito ambiciosa, claramente ideológica de uma “ideologia sem ideologia” enganosa e profundamente falha que é inequivocamente política e ideológica em seu esforço para cumprir os interesses do mercado e os valores gerenciais. Esses valores são exemplificados na proliferação da vigilância e da “dataficação” da vida social, que se torna calculável e manipulável, imposta por poderosas redes de políticas (Ward, 2011). (Stetsenko, 2021a, p. 20, ênfases adicionadas)

A subjetividade ativista e a agência transformadora, ambas orientadas para o futuro e inerentemente éticas por completo, permeiam a ontoepistemologia à luz da dialética complexa implícita no conceito de posicionamento ativista transformador (Stetsenko, 2019). Para a pesquisadora, é impossível imaginar um futuro possível, a menos que nos localizemos no presente e em sua história. No entanto, o inverso também é verdadeiro, pois não podemos nos localizar no presente e em sua história, a menos que imaginemos o futuro e nos comprometamos a criá-lo (Stetsenko, 2019). Os horizontes não são apresentados por outrem ou por qualquer autoridade, mas, em vez disso, devem ser descobertos pelos indivíduos e pelas comunidades. Nessa dialética, o passado, o presente e o futuro tornam-se não apenas intrinsecamente conectados, mas coextensivos. A ontoepistemologia transformadora requer uma elaboração dialética entre os compromissos com o futuro, as atividades orientadoras do presente, incluindo as atividades de pesquisa e de teorização e a luta permanente e contínua destinada a realizar mudanças no presente. Para a autora, o que está em jogo é precisamente a aproximação e a simultaneidade de um compromisso com o futuro e a concretização desse futuro em cada ato de saber-ser-fazer no aqui e agora, em que o futuro está sendo feito e refeito no presente (p. 9). Segundo Stetsenko (2021a), ciência e pesquisa não são, conseqüentemente, para revelar o que há no mundo como “ele é”, como se de alguma forma fosse separado de nossas investigações práticas, mas, sim, “para estabelecer e determinar o que deve e pode ser feito, inclusive por meio de investigações e de pesquisas” (p. 26).

No posicionamento ativista transformador, o mundo é entendido como um terreno mutável e em contínua evolução de práticas sociais constantemente encenadas e reencenadas (*enacted and reenacted*) por pessoas agindo juntas na realização de seus atos individualmente únicos e autenticamente autorais, ou responsáveis, apesar de sempre serem ações profundas e demasiadamente sociais. Assim, a realidade é concebida como aquilo que está sendo constantemente transformado pelas próprias pessoas – e não como indivíduos solitários agindo sozinhos, mas “como *atores* de práticas sociais comunitárias” (Stetsenko, 2021a, p. 23). O posicionamento ativista transformador postula que o desenvolvimento humano se baseia em contribuições propositais e responsáveis – em outras palavras, *agentivas* e *ativistas* – para o mundo dinâmico em formação e em constante mutação, composto de práticas comunitárias compartilhadas, influenciado por visões, posições e compromissos com futuros específicos desejados, sempre ético-politicamente não neutros. Para a pesquisadora:

Os seres humanos passam a ser eles próprios e passam a conhecer o seu mundo e a si próprios *no processo e como o processo* de mudar o seu mundo (enquanto mudam juntamente a ele), no meio desse processo e como uma de suas facetas, em vez de fora dele, ou simplesmente em algum tipo de conexão com ele. Nessa abordagem dialeticamente recursiva e dinamicamente co-constitutiva, pode-se dizer que as pessoas realizam seu desenvolvimento na *atuação agentiva de mudanças que trazem o mundo à realidade, e simultaneamente suas próprias vidas, incluindo seus ens e suas mentes*. (Stetsenko, 2021a, p. 24, grifo da autora)

O posicionamento ativista transformador acentua que, em vez de focar na representação do futuro como sendo aquela atualmente existente, a atuação humana é contingente em indivíduos quando se comprometem com uma **determinada versão do futuro**. A construção desse futuro almejado dá-se por meio das atividades e das ações (práticas comunitárias) em andamento (Stetsenko, 2022). O posicionamento ativista transformador convida todos os participantes a interrogar criticamente e ir além das circunstâncias presentemente dadas, incluindo as próprias visões de cada um, a fim de imaginar o futuro e conceber os tipos de projetos coletivos que podem transformar esse futuro em realidade (Vianna & Stetsenko, 2021). O posicionamento ativista transformador sugere que os pesquisadores e os participantes nunca deixem de atuar como agentes de mudança colaborativos, ou ativistas, em vez de serem meros observadores ou intérpretes da realidade. A pesquisa também envolve transformar o engajamento pessoal em uma ferramenta de pesquisa, trazendo dimensões éticas de responsabilidade pessoal e vulnerabilidade e tornando a pesquisa um “esforço simultaneamente pessoal, político e conceitual” (Vianna & Stetsenko, 2021, p. 36).

Na perspectiva de Stetsenko (2019), ser-saber-fazer bem como teorizar e pesquisar devem ser entendidos como projetos simultaneamente prático-críticos. O conhecimento é uma representação (*enactment*) de contribuições futuras orientadas às práticas comunitárias de autocriação por meio da criação de um mundo incessante e integrado, e, assim, é: a) simultaneamente um resultado direto e contribuinte para as práticas comunitárias; b) entrelaçado a dimensões práticas, políticas e carregado de valor dessas práticas; c) incorpora essas práticas e seus *ethos* sociopolíticos no próprio tecido do conhecimento; d) implica direcionalidade – isto é, um compromisso explícito com a forma como a sociedade deve ser, como ingrediente essencial e inelutável; e) vai além dos limites da ciência como uma odisséia do pensamento purista, e, em vez disso, representa uma busca transformadora de formas radicalmente novas da vida social e do saber-ser-fazer (Stetsenko, 2019).

Para Stetsenko (2022), o posicionamento ativista transformador destaca a noção de que os indivíduos *contribuem* para práticas transformadoras colaborativas (em contraste com uma expansão

dialética da noção de *participação*) por meio de seus próprios atos únicos e sua coautoria de práticas sociais historicamente reveladoras. Nesse sentido,

as práticas colaborativas são postuladas como ontologicamente primárias, embora sejam entendidas como evoluindo contínua e cumulativamente por meio de *contribuições ativistas únicas* de participantes individuais, que sempre agem como sujeitos sociais e sempre importam de uma forma ou de outra porque estão diretamente implicados na criação de suas realidades de existência e de seu desenvolvimento e, portanto, nas transformações sociais do mundo. Esse modelo dá crédito total à colaboração e à coletividade e, além disso, à solidariedade e à comunhão enfatizadas em abordagens emancipatórias, como a pedagogia crítica de Freire (por exemplo, Freire, 1990), reinstaurando a mensagem política inicial contida, também, na orientação geral de Vygotsky (embora menos pronunciada em trabalhos posteriores dessa escola de investigação devido às pressões do regime *top-down* [de cima para baixo] que não atribuiu aos indivíduos qualquer papel significativo na criação do seu mundo). (Stetsenko, 2022, p. 10)

Em síntese, a perspectiva ético-ontopistemológica de Stetsenko:

- a) elimina a lacuna entre a dimensão ética e a ontopistemologia, pois todas as formas de pesquisa e todos os atos de ser-saber-fazer carregam consigo orientações ético-políticas específicas (sistemas de valores e objetivos finais almejados);
- b) 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;
- c) sugere que as atividades de pesquisa e de teorização necessitam estar dialeticamente vinculadas à luta permanente e contínua para a concretização das mudanças coletivamente pensadas para o futuro;
- d) propõe o posicionamento ativista transformador como um conceito-chave para a efetivação da ético-ontopistemologia; e
- e) enfatiza a primazia ontológica da práxis colaborativa como um modo de vida ou existência único dos seres humanos, conceito fundamental para compreender a essência do posicionamento ativista transformador.

Contribuições da Perspectiva Ético-ontopistemológica para a Pesquisa do Campo da Política Educacional

1ª – Coerência Interna nas Pesquisas e Conhecimento Prático-Crítico

Em um sentido geral, a perspectiva ético-ontopistemológica é uma estrutura conceitual que compreende a ética, a ontologia e a epistemologia como elementos inseparáveis. Na prática, a efetivação dessa inseparabilidade coloca para os pesquisadores um desafio significativo: a busca de coerência interna entre esses elementos, seja no processo da pesquisa (lógica da pesquisa) ou na lógica da exposição⁸. A busca pela coerência interna pode ser alcançada por meio da verificação da

⁸ Para Bourdieu (2020): “Todos os epistemólogos dizem que a lógica da pesquisa e a lógica da exposição do discurso sobre a pesquisa são totalmente diferentes, mas as necessidades da lógica da exposição se impõem tão fortemente a eles que eles constituem um tipo de discurso sobre a pesquisa sem nada em comum com o que se realmente faz na pesquisa” (p. 20).

coerência conteúdo-forma⁹, da reflexividade e da vigilância epistemológica, pela permanente autocrítica do pesquisador e pelas heterocríticas, oriundas de seus pares.

Conforme já mencionado, Stetsenko (2021a, 2022) argumenta que todas as formas de pesquisa, todas as formas e todos os atos de ser-saber-fazer possuem um *ethos* sociopolítico. Esse *ethos* sociopolítico é apenas uma parte, embora criticamente significativa, da ético-ontoepestemologia geral que pode ser discernida dentro de qualquer ato de conhecimento, de qualquer programa de pesquisa, de tradição acadêmica e de escola de pensamento (Stetsenko, 2021a). A partir disso, podemos inferir que o pesquisador, ao adotar uma determinada teoria para fundamentar a sua pesquisa, precisa levar em consideração que essa teoria integra uma determinada matriz epistemológica e uma ontologia (categorias mais abrangentes e complexas, concepção de homem, de educação, de sociedade, de realidade, como define Sánchez Gamboa, 2007). A teoria específica, a epistemologia, a ontologia e o pesquisador possuem um *ethos* sociopolítico (sistemas de valores, orientações e objetivos finais almejados), uma visão de mundo e de realidade. Argumentamos que o ideal é que haja uma convergência entre o *ethos* sociopolítico do pesquisador e o *ethos* sociopolítico da teoria (ou teorias) que adota como fundamento para a sua pesquisa. Nesse sentido, é possível compreendermos que cada uma das perspectivas ontoepistemológicas se consubstancia em um modo de pensar e de compreender a realidade, em modos de filosofar e em um estilo de escrita (Peters, 2000).

No caso específico da pesquisa no campo da Política Educacional, desde o final da década de 1990, há pesquisas que buscam avaliar a produção do campo da Política e gestão da educação (e.g. Azevedo & Aguiar, 2001; Wittmann & Gracindo, 2001). De modo geral, podemos observar que é crescente a preocupação dos pesquisadores do campo com a fundamentação teórica das pesquisas, mas ainda são poucos aqueles que incluem, em seus relatórios de pesquisa, reflexões de natureza epistemológica, ontoepistemológica, ético-ontoepestemológica ou ético-ontoepestemetodológica (Mainardes, 2017, 2018, 2021; Mainardes et al., 2021; Moreira, 2019; Tonieto & Fávero, 2020).

A partir do esquema paradigmático proposto por Sánchez Gamboa (2007), observa-se que poucos trabalhos expõem ou exploram pressupostos ontológicos e gnosiológicos e o nível epistemológico (epistemologia profunda), sendo mais comum a presença de explicações relacionadas aos níveis teórico, metodológico e técnico (epistemologia de superfície)¹⁰. Talvez, devido às limitações de espaço para publicação, falta de experiência na reflexão sobre fundamentos ontoepistemológicos¹¹ ou dificuldades em assumir posicionamentos teórico-epistemológicos, muitos pesquisadores não adentram a teóricas dessa natureza. Há casos em que se explicita uma determinada perspectiva teórico-epistemológica, mas nem sempre se opera satisfatoriamente com ela e, ao contrário, há pesquisadores que não explicitam sua perspectiva, mas com ela operam de modo mais coerente e efetivo. Há casos em que o pesquisador não explicita o seu posicionamento epistemológico¹² ou este se mostra em subnível com relação aos aportes oferecidos pela perspectiva

⁹ Para uma autoanálise da coerência conteúdo-forma sugerimos que o pesquisador registre em um quadro os aspectos relacionados à ética, ontologia, epistemologia e metodologia para verificar se estão bem articulados, ou seja, se há vínculos fortes entre conteúdo-forma em sua pesquisa. É importante também que esta *configuração conformática* (conteúdo-forma) seja também debatida com outros pesquisadores, que podem contribuir para essa avaliação.

¹⁰ A respeito dos conceitos de epistemologia profunda e epistemologia de superfície, ver a entrevista com Stephen J. Ball (Ball, 2021b).

¹¹ Anderson e Holloway (2018) utilizam a expressão “reflexividade paradigmática” (p. 4).

¹² O posicionamento epistemológico refere-se a como os autores enquadram o que conta como conhecimento à luz do que analisam e para que fins (afirmações, implicações) (Anderson & Holloway, 2018, p. 18). Além disso, pode ser entendido também como o posicionamento do pesquisador com relação à

teórica assumida. Há uma forte presença do pluralismo como fundamento teórico-epistemológico das pesquisas, o qual pode ser entendido como a tentativa de combinar teorias de perspectivas epistemológicas distintas (teorização combinada). Os pesquisadores que optam pelo pluralismo, nem sempre deixam claro o papel das teorias com as quais operam e as matrizes epistemológicas às quais elas estão vinculadas. Nesse contexto, argumentamos que o debate em torno de questões epistemológicas, ontoepistemológicas e ético-ontoepistemológicas emerge como essencial para a crescente qualificação das pesquisas do campo da Política Educacional.

2ª – A Ética em “Primeiro Plano”

O título desta segunda contribuição baseia-se em uma formulação desenvolvida por Stetsenko (2017b). A ética, um dos elementos estruturantes da pesquisa, necessita ser colocada em primeiro plano. Para a autora, trazer o ético e o político para o primeiro plano é uma proposição controversa, sujeita a contestações. A abordagem que privilegia o ato de posicionar-se sobre questões de significação sociopolítica e histórico-cultural é consistente com a ontoepistemologia transformadora. Nessa estrutura, as questões sobre “quem está falando” e o local de onde se está falando, destacadas em estudos críticos recentes (por exemplo, algumas epistemologias e estruturas feministas), são ampliadas para a questão “para quê”. Esta última está focada nos propósitos e nos objetivos, na destinação e na abordagem que as escolas de pensamento (incluindo teorias e todos os processos de construção do conhecimento) visam alcançar, ao contribuir para o futuro por meio das mudanças instigadas no presente (Stetsenko, 2017b, p. 90).

Algumas questões podem ser úteis para compreendermos a ética como elemento estruturante das pesquisas: Por que estou pesquisando este tema? Para quê? A favor de quem? A partir de quais fundamentos teóricos? “Para que tipo de futuro as respostas às perguntas provavelmente contribuirão?” (Vianna & Stetsenko, 2021, pp. 32-33). Quais são os meus compromissos com a questão investigada e com os sujeitos envolvidos? Qual a finalidade social do conhecimento que está sendo produzido? É possível delinear implicações práticas para o contexto pesquisado? Quais estratégias poderiam ser pensadas para o enfrentamento e a superação dos problemas e das limitações identificadas? Qual o espaço para o ativismo transformador nesse campo ou nessa temática? É relevante destacarmos que o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto (1979), no livro “Ciência e Existência: problemas filosóficos da pesquisa científica”¹³, em 1967, propunha que é essencial refletir sobre as finalidades do trabalho científico e que este deve ser posto exclusivamente “a serviço de propósitos humanos, na plena acepção da palavra” (p. 287). O autor escreve ainda que a reflexão sobre a essência do trabalho científico, nas condições do país subdesenvolvido, faz-se necessária para a “formação da consciência do pesquisador e do pensador e a possibilidade de convertê-lo em instrumento de transformação da existência do povo” (p. 339).

Na perspectiva ético-ontoepistemológica que assumimos neste artigo, o processo de pesquisa baseia-se em “interesses, motivações, aspirações, emoções e agendas sociopolíticas” (Stetsenko, 2021a, p. 21), configurando um “estudo científico politicamente comprometido e moralmente engajado” (Stetsenko, 2021a, p. 22). Com base em Schepher-Hughes (1995), Stetsenko (2021a) alerta que a ideia de um estudo científico politicamente comprometido e moralmente engajado ainda soa a muitos como “contaminado, até mesmo assustador” (p. 22). A perspectiva ético-ontoepistemológica por ela defendida desafia

pesquisa investigada, seu contexto e suas consequências. O posicionamento epistemológico, em uma pesquisa coerente, está articulado ao posicionamento epistemológico.

¹³ O livro *Ciência e Existência: Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica* foi escrito em 1967, no Chile, quando o autor se encontrava no exílio. Foi publicado no Brasil em 1969, pela Editora Paz e Terra. A segunda e terceira edições foram publicadas em 1979, e a quarta, em 1985. Em 2020, foi publicado pela Editora Contraponto.

os cânones hegemônicos da ciência como uma busca objetiva e neutra de valor da ‘realidade pura’, dos ‘fatos objetivos’, da ‘informação neutra’ e da ‘evidência nua’ purificada de todas as dimensões humanas e políticas – interesses, motivações, aspirações, emoções e agendas sociopolíticas. (p. 21)

Para a autora:

O modelo tradicional de ciência é atualmente um dos pilares da agenda neoliberal e sua economia do conhecimento sustenta o *status quo* sociopolítico e econômico geral. Isso não é nada mais do que um regime imperial da verdade – com modelos específicos de ciência canonizados e reificados como um cânone quase religioso. A imposição bruta de modelos hegemônicos de ciência é realizada sob a bandeira da objetividade, da validade e do rigor científico que, afirma-se, permitem que a ciência permaneça neutra e distante da ideologia e da política. (p. 21)

A pesquisa no campo da Política Educacional é bastante propícia para a reflexão e para os posicionamentos éticos, pois envolve questões relacionadas à justiça social, às desigualdades sociais e educacionais, às consequências materiais das políticas para classes sociais distintas, ao direito à educação, à democratização, aos projetos de sociedade, aos projetos de nação, às transformações sociais etc. De modo geral, os objetos de estudo pesquisados demandam a assunção de determinados posicionamentos éticos e políticos. Há um *habitus* no campo da Política Educacional o qual abrange questões como a análise crítica, a explicitação de posicionamentos político-ideológicos e éticos, a análise relacional, a participação nos movimentos de luta e resistência (Pires, 2021; Soares, 2019). Por essa razão, a pesquisa em Política Educacional envolve um projeto científico e um projeto político (Mainardes, 2018).

O nível de envolvimento do pesquisador com a temática e com o contexto investigado é distinto de um pesquisador para outro. Trata-se de uma postura ético-ontoepestemológica que não pode ser generalizada, e a ausência desse envolvimento e compromisso não significa que o pesquisador seja menos ético. O campo da Política Educacional é multiparadigmático e a visão do que seja uma pesquisa ou postura ética pode ser distinta. Por exemplo, em algumas perspectivas, tais como a Pós-estruturalista e na Sociologia crítica das políticas educacionais, o delineamento de alternativas ou soluções para o contexto pesquisado não deve ser uma preocupação do pesquisador. Ao contrário, na perspectiva marxista de Stetsenko, é essencial assumir uma postura ativista frente às questões e aos problemas que estão sendo investigados.

Provavelmente, em ambas as perspectivas, há limitações que devem ser salutarmente consideradas. O que, talvez, possa ser generalizado é a ideia de que todos os pesquisadores, mesmo que de modo não consciente, desde o início da realização da pesquisa, se fundamentam em princípios, orientações e valores éticos, e por que não, em um *código de ética* ínsito. A clareza e a consciência do papel da ética na pesquisa pode ser um elemento importante no desenvolvimento da pesquisa e seus desdobramentos por meio da devolutiva e, principalmente, do ativismo transformador. Nessa perspectiva, a reflexividade ética proposta por Gewirtz (2007) constitui-se como conceito altamente relevante.

3ª - Problematização x Construção de Alternativas nas Práticas Sociais

A terceira contribuição refere-se ao uso social do conhecimento produzido. Na perspectiva de Stetsenko (2021a), pesquisadora da área da Psicologia, o ativismo transformador emerge no próprio processo de pesquisa. No caso das pesquisas em Educação, as diferentes formas de ativismo, em geral, ocorrem após a pesquisa e ao longo da trajetória do pesquisador, como um “projeto de vida contínuo” (Stetsenko, 2022, p. 13). A autora adverte que os indivíduos nem sempre

podem estar cientes de como exatamente suas atividades contribuem para o mundo, ou podem estar em uma busca constante por tais atividades, lutando para dar sentido às suas vidas e encontrar “seu caminho”. No entanto,

apesar da falta de consciência e de luta muitas vezes contínua para encontrar um projeto de vida significativo (**atividade de liderança**), as pessoas sempre contribuem *sim* para algo que acontece no mundo. Isso é verdade mesmo que essas contribuições sejam apenas em pequena escala, e mesmo que sejam trazidas pela abstenção de contribuições ativistas para esses processos – porque o último tipo de “contribuição” muitas vezes funciona para perpetuar o *status quo* existente, para sufocar mudanças na sociedade e, portanto, também faz a diferença, embora na forma de uma negatividade. Portanto, em última análise, o que leva a pessoa a ser posicionada por suas atividades para mudar o mundo e a si mesma como parte do mundo – para que objetivo e para que tipo de futuro uma pessoa contribui – é a questão central, cuja resposta é necessária na análise da subjetividade humana que rompe com o dualismo cartesiano, e quebra-o.

O tipo de ontoepistemologia baseada em ações ativistas que contribuem para as práticas sociais e representam o futuro significa que a direção de nossas ações (**unificadas como um projeto de vida contínuo**) é central para formar conceitos. Essa direção é formada por objetivos e compromissos com o futuro assumidos por meio de contribuições a projetos colaborativos de transformação social, pela postura que assumimos perante o mundo e pelo caminho que traçamos para chegar ao nosso destino. De outro modo, o que o posicionamento ativista transformador destaca é o posicionamento ativista, voltado para o futuro e, portanto, o *futuro, o horizonte e o destino* do desenvolvimento e da personalidade. Essa dimensão foi subteorizada pela teoria histórico-cultural, cujo foco principal foi colocado na história e, assim, no passado, com a exclusão de questões sobre como o futuro, concebido em termos ativistas como uma visão com a qual os indivíduos se comprometem, desempenha um papel formativo no desenvolvimento. (Stetsenko, 2022, p. 12-13, ênfase adicionadas).

Tem havido um intenso debate na literatura internacional do campo da Política Educacional com relação à função da pesquisa. Alguns pesquisadores defendem que a finalidade da pesquisa é a problematização e a produção de conhecimento crítico (e.g. Ball, 2020, 2021a; Ozga, 2019; Thompson, 2019). Para esse primeiro grupo, o papel da pesquisa não é de construir alternativas ou envolver-se em ações de mudança ou transformação. Na opinião de Ozga (2019), a agenda “crítica” que ela e seus contemporâneos desenvolveram era “a antítese” da orientação dominante de “solução de problemas” para os estudos políticos e representava uma “tentativa explícita de retroceder contra essas tendências poderosas”. Em vez de tratar os problemas de política como autoevidentes e ver o trabalho do pesquisador de política como principalmente voltado à melhoria de políticas e geração de soluções, a autora argumenta que a sociologia das políticas estava preocupada em desafiar a sabedoria recebida e fazer perguntas fundamentais sobre as instituições e o social e as relações de poder.

Com base em Gilles Deleuze, por exemplo, Thompson (2019) argumenta que o valor em teoria está na articulação de questões ou problemas, em vez de soluções (p. 45), acrescentando que a crítica dos problemas nos permite melhor compreender a constituição de nossa condição (p. 46). Gerar soluções, ele argumenta, é circunscrito por sua relação limitada com problemas predefinidos, enquanto a problematização nos força a um encontro em que algo novo emerge, novos pensamentos, novas possibilidades, novas compreensões (Thompson, 2019, p. 46 como citado em Savage et al., 2022, p. 4). Ball (2021a) questiona o que ele chama de “tirania das alternativas” (p. 391)

e propõe a perda da inocência, a renúncia de nosso papel de heróis da nossa própria história, como reveladores de injustiças, defensores de mudanças radicais e agentes da resistência (p. 391). Em um outro trabalho, Ball (2020), ao tratar dos “erros da sociologia redentora ou desistir da esperança ou desespero” (p. 871), considera que, em virtude dos limites impostos pelo suposto bem da educação, não há espaço para que a educação seja pensada de forma diferente. Desse modo, a crítica é embotada e circunscrita por ciclos de esperança e decepção – “o romantismo é valorizado e o cinismo, abominável” (p. 876). Ball (2020) propõe que, em vez de viver e perpetuar consolos de esperança e promessas da razão, em vez de aceitar os imperativos da biopolítica, os sociólogos da educação comecem a admitir o absurdo da educação (como propõe Allen, 2017, como citado em Ball, 2020); devemos, assim, ser contra a educação e não a favor dela.

Um outro grupo de autores, por sua vez, valoriza a problematização, mas sugere que o papel do pesquisador é também contribuir para o contexto (e.g. Molla, 2021; Savage et al., 2022). No contexto dos debates sobre a sociologia crítica das políticas educacionais, Savage et al. (2022) consideram que “o ato inevitavelmente político da pesquisa significa que é complicado ver a problematização como forma preferível de crítica à construção de soluções” (p. 5). Os autores têm em conta que a problematização deve ser vista como parte integrante da formulação crítica de soluções para aqueles que optam por engajar-se em tal trabalho, e a formulação de soluções não deveria ser vista necessariamente como acrítica (Savage et al., 2022). No entanto, os mesmos autores afirmam que os processos de construção de soluções são tão limitados quanto os atos de problematização e igualmente capazes de produzir novas possibilidades de pensar e compreender o mundo.

A perspectiva ético-ontoepistemológica de Stetsenko (2021a) é bastante clara com relação a essa questão, uma vez que compreende o envolvimento do pesquisador com o tema e com o contexto como elemento positivo e enfatiza a necessidade da co-construção dos processos de transformação. Com o conhecimento construído por meio do estudo, da pesquisa, da reflexão e das autovivências, o pesquisador pode contribuir de diferentes formas, tais como: explicitar, em seus textos, as implicações da sua pesquisa para práticas educacionais mais efetivas; apoiar o desenvolvimento de projetos alternativos de redes de ensino, de escolas ou de grupos de professores; sistematizar o conhecimento produzido e as alternativas em textos, cursos, *sites* etc. Por exemplo, engajar-se em um projeto coletivo que vise promover mudanças mais abrangentes ou em áreas específicas em uma rede de ensino ou de uma escola pode ser uma oportunidade de expandir a relação teoria-prática e, ao mesmo tempo, participar de processos de melhoria ou transformação de um contexto educacional específico e da própria pesquisa. Nesse sentido, o princípio ético presente aqui é o de que tentar fazer algo, mesmo com eventuais limitações, é melhor do que não fazer nada. É importante considerar que diversos grupos privados oferecem serviços e alternativas para a educação pública e, quando os pesquisadores acadêmicos não se envolvem com as redes de ensino e com as escolas, deixam de disputar espaços de construção “coletiva”¹⁴ de discursos contra-hegemônicos.

¹⁴ Sobre o conceito de “coletiva”, ver Stetsenko (2022). Essa abordagem delineia a dialética sutil dos planos individuais e coletivos da práxis humana, em que cada indivíduo é “ **moldado** pela história coletiva e por práticas colaborativas enquanto, ao mesmo tempo, os molda e os percebe por meio da contribuição para sua materialidade coletiva e dinâmica, indo além do *status quo*. Ao capitalizar as pessoas sempre transcendendo o que existe no ‘aqui e agora’, de forma não adaptativa, com base em um compromisso e visão de como o mundo ‘deveria ser’, a subjetividade individual é reivindicada, em si própria, como um processo **material-discursivo totalmente social e corporificado** . A subjetividade individual e a agência ganham status ao contribuir para mudanças nas práticas ‘coletivas’ como a ontoepistemologia primária de um domínio unitário que é ao mesmo tempo individual e social/coletivo” (Stetsenko, 2022, p. 2, ênfases adicionadas).

No entanto, algumas políticas, em virtude das suas finalidades e características, dificilmente podem ser melhoradas. Nesse caso, é possível participar de movimentos que lutam pela sua revogação, bem como de tentativas de gerar formas de resistência. De modo geral, os pesquisadores que assumem um posicionamento ativista transformador em uma ou mais áreas do campo da Política Educacional compartilham valores tais como: justiça social, democratização, educação de qualidade para todos e, portanto, podem facilmente distinguir quais projetos poderiam ser prioritariamente apoiados. Em síntese, o princípio ético básico desse posicionamento é o de que o conhecimento produzido é sempre teórico-prático-crítico e necessita ser posto a serviço da melhoria coletiva (Pinto, 1979). O envolvimento com as múltiplas e urgentes demandas educacionais e sociais e com as práticas reais propicia o contínuo aperfeiçoamento desse mesmo conhecimento¹⁵. Por meio do posicionamento ativista transformador, os pesquisadores efetivam o seu compromisso explícito de como a sociedade poderia ser e vão além dos limites da ciência como uma odisseia purista de pensamento, mas como uma busca transformadora de formas radicalmente novas de vida social e de saber-ser-fazer” (Stetsenko, 2019, p. 10).

Considerações Finais

Apesar da existência de um conjunto significativo de pesquisas e publicações sobre questões teórico-epistemológicas no campo da Política Educacional, há ainda muitos aspectos a serem explorados. Como Schwandt (2000) explica, a prática da investigação social não pode ser definida adequadamente como um fazer ateuórico que requer apenas destreza metodológica” (p. 190). Em vez disso, as conexões entre paradigmas e as formas de conduzir as pesquisas precisam ser exploradas.

Neste artigo, buscamos demonstrar que a perspectiva ético-ontoeistemológica contribui para a realização de pesquisas mais integradas e coerentes. Além disso, desafia os pesquisadores na reflexão sobre a finalidade social da ciência e da pesquisa. Como se trata de um campo amplo, multifacetado e multiparadigmático, o debate em torno de disputas conceituais bem como sobre os fundamentos e as finalidades da pesquisa deverá ser sempre intenso, e é altamente positivo e produtivo que assim seja. É por essa razão que, já no início do artigo, afirmamos que se trata de uma texto-proposta para debate e não de verdades absolutas.

Neste artigo, argumentamos que a ética é um dos elementos estruturantes da pesquisa e não um mero apêndice. Além de estar presente em todas as etapas da pesquisa, as questões éticas emergem como fundamentais quando admitimos o posicionamento ativista transformador, o qual requer do pesquisador uma compreensão distinta das pesquisas convencionais com relação ao seu papel, engajamento e envolvimento com a temática e com o contexto pesquisado. Nesse modelo de pesquisa, o compromisso com a transformação social e com uma perspectiva de futuro orienta não somente a pesquisa, mas também o tipo de relacionamento com os participantes, pois qualquer pesquisa é sempre um “esforço conjunto entre pesquisadores e participantes” (Vianna & Stetsenko, 2021, p. 36) na construção de um futuro melhor para todos. A questão da devolutiva dos resultados de pesquisa é importante, e o debate em torno da questão necessita ser ampliado. No entanto, a

¹⁵ Como um exercício de reflexão, listamos 130 especialidades de ativismo transformador na área de Educação e de Políticas Educacionais (disponível em <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26853.47849>). Tais especialidades foram elaboradas a partir da observação de formas de atuação social de pesquisadores da área de Educação no Brasil, bem como pela natureza de trabalhos publicados. Em uma perspectiva relacional e multidimensional, todas as formas de ativismo transformador são importantes, sendo algumas mais específicas (por exemplo, o ativismo transformador no apoio às crianças e às famílias de crianças com Síndrome Congênita do Zika Vírus) e outras mais abrangentes (por exemplo, o ativismo transformador na luta pelo direito à moradia digna).

proposta do posicionamento ativista transformador emerge como uma alternativa que ultrapassa a noção de devolutiva. Sem ações orgânicas, coletivas, contínuas e integradas, dificilmente os contextos reais serão transformados.

Referências

- Anderson, K. T., & Holloway, J. (2018). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 35(2), 188-221. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1552992>
- Azevedo, J. M. L. de., & Aguiar, M. A. (2001). A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: Um olhar a partir da ANPED. *Educação & Sociedade*, 22(77), 49-70. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302001000400004>
- Ball, S. J. (2020). The errors of redemptive sociology or giving up on hope and despair. *British Journal of Sociology of Education*, 41(6), 870-880. <https://doi.org/10.1080/01425692.2020.1755230>
- Ball, S. J. (2021a). Response: policy? Policy research? How absurd. *Critical Studies in Education*, 62(2), 387-393. <https://doi.org/10.1080/17508487.2021.1924214>
- Ball, S. J. (2021b). Entrevista com o Professor Stephen J. Ball. In J. Mainardes (Org.), *Metapesquisa no campo da política educacional* (1ª ed., pp. 223-236). CRV.
- Barad, K. (2007). *Meeting the universe halfway: Quantum physics and the entanglement of matter and meaning*. Duke University Press.
- Barracough, S. (2018). Ethico-onto-epistemological becoming. *Qualitative Research in Psychology*, 15(2-3), 375-380. <https://doi.org/10.1080/14780887.2018.1430732>
- Bourdieu, P. (2020). *Sociologia geral - vol. 1: Lutas de classificação – Curso no Collège de France (1981-1982)*. Vozes.
- Brooks, A. K. (2019). Agential realism in a community-based organization in Mexico: An ethico-onto-epistemology of emancipatory learning. *Adult Education Quarterly*, 69(1), 42-59. <https://doi.org/10.1177/0741713618815579>
- Brooks, R., Te Riele, K., & Maguire, M. (2017). *Ética e pesquisa em educação*. Editora UEPG.
- Davies, B. (2021). Ethico-onto-epistemology: Inventing new possibilities of life. In B. Davies, *Entanglement in the world's becoming and the doing of new materialist inquiry* (1ª ed., pp. 126-144). Routledge.
- Flach, S., & Masson, G. (2014). A disciplina de política educacional em cursos de formação de professores. *Revista Pedagógica*, 15(33), 181-199. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v16i33.28505>
- Geerts, E., & Carstens, D. (2019). Ethico-onto-epistemology. *Philosophy Today*, 63(4), 915-925. <https://doi.org/10.5840/philtoday202019301>
- Gewirtz, S. (2007). Reflexividade ética na análise de políticas: Conceituação e importância. *Práxis Educativa*, 2(1), 7-12.
- Gorostiaga, J. M. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: Una mirada regional. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 37-45. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2017.06.001>
- Kuby, C. R., & Gutshall Rucker, T. (2016). *Go be a writer! Expanding the curricular boundaries of literacy learning with children*. Teachers College Press. Teachers College Press.
- Kuby, C. R., & Zhao, W. (2022). Ethico-onto-epistemology. In K. Murriss (Ed.), *Glossary for doing postqualitative, new materialist and critical posthumanist research across disciplines* (1ª ed., pp. 64-65). Routledge.
- Lenz Taguchi, H. (2010). *Going beyond the theory/practice divide in early childhood education: Introducing an intra-active pedagogy*. Routledge.

- Mainardes, J. (2017). A pesquisa sobre política educacional no Brasil: Análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista*, 33, 1-25. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>
- Mainardes, J. (2018). A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230034, 1-20. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>
- Mainardes, J. (2021). A metapesquisa no campo da política educacional: Aspectos teórico-conceituais e metodológicos. In J. Mainardes (Org.), *Metapesquisa no campo da política educacional* (1ª ed., pp. 19-43). CRV.
- Mainardes, J. (2022). Grupos de pesquisa de política educacional: Análise da opinião de líderes. *Educação Unisinos*, 26, 1-29. <https://doi.org/10.4013/edu.2022.261.03>
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2019). Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019203826>
- Mainardes, J., & Stremel, S. (2020). *Education policy research: Epistemological and theoretical issues*. Brazil Publishing.
- Mainardes, J., Stremel, S., & Freitas, P. L. V. (2021). Levantamento de pesquisas e publicações sobre metapesquisa em política educacional (Brasil). In J. Mainardes (Org.), *Metapesquisa no campo da política educacional* (1ª ed., pp. 213-221). CRV.
- Mainardes, J., Stremel, S., & Soares, S. T. (2018). Aspectos teórico-epistemológicos da pesquisa em política educacional no Brasil: Mapeamento e reflexões. *Movimento - Revista de Educação*, 5(8), 43-74.
- Mainardes, J., & Tello, C. (2016). A pesquisa no campo da política educacional: Explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(75), 1-17. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>
- Masson, G. (2022). Ontoepistemologia na produção de conhecimento no campo da educação. *Práxis Educativa*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.20169.059>
- Molla, T. (2021). Critical policy scholarship in education: An overview. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5655>
- Moon, K., & Blackman, D. (2014). A guide to understanding social science research for natural scientists. *Conservation Biology*, 0(0), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1111/cobi.12326>
- Moreira, L. P. (2019). O Programa Universidade Para Todos em teses da área de educação: Temáticas, fundamentos e níveis de abstração. *Práxis Educativa*, 14(3), 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.14n3.004>
- Ozga, J. (2019). Problematising policy: The development of (critical) policy sociology. *Critical Studies in Education*, 62(3), 290-305. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1697718>
- Peters, M. (2000). *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: Uma introdução*. Autêntica.
- Pinto, A. V. (1979). *Ciência e Existência: Problemas filosóficos da pesquisa científica*. Paz e Terra.
- Pires, A. de P. (2021). *Aspectos do habitus da formação de pesquisadores para o campo da política educacional no Brasil: Um estudo a partir da teoria de Pierre Bourdieu* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Repositório da UEPG. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3466>
- Revelles-Benavente, B. (2020). Discursos políticos feministas en la era digital: Análisis del discurso desde los nuevos materialismos de la cibercampaña #BringBackOurGirls. *DEBATS*, 134(20), 43-59. <https://doi.org/10.28939/iam.debats.134-2.4>
- Ribeiro, J. S. (2019). From interculturalism to inter-recognition: Towards an ethico-onto-epistemological approach in migration research. *Journal of Multicultural Discourses*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17447143.2019.1566343>

- Rosa, G. L. R., & Trojan, R. M. (2019). A política educacional como disciplina: Revisão de literatura. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 4, 1-18. <https://doi.org/10.5212/retepe.v4.013>
- Sánchez Gamboa, S. (2007). *Pesquisa em educação: Métodos e epistemologias*. Argos.
- Savage, G. C., Gerrard, B., Gale, T., & Mola, T. (2022). A política da sociologia crítica das políticas: Mobilidades, amarras e redes de elite. *Práxis Educativa*, 17, 1-18. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v17.19696.001>
- Scheper-Hughes, N. (1995). The primacy of the ethical: Propositions for a militant anthropology. *Current Anthropology*, 36, 409-420. <http://www.jstor.org/stable/2744051>
- Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructionism. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Ed.), *Handbook of qualitative research* (2^a ed., pp. 189-213). Sage.
- Soares, S. T. (2019). *Política educacional na pós-graduação em educação: Uma análise a partir da trajetória coletiva dos pesquisadores* [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Repositório da UEPG. <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2916>
- Song, A-Y. (2020). An ethico-onto-epistemological approach to literacy research. *Journal of Literacy Research*, 52(2), 231-237. <https://doi.org/10.1177/1086296X20915473>
- Stetsenko, A. (2004). Introduction to “Tool and sign” by Lev Vygotsky. In R. Rieber & D. Robinson (Eds.), *The essential Vygotsky* (2^a ed., 510-512). Kluwer Academic/ Plenum.
- Stetsenko, A. (2005). Activity as object-related: Resolving the dichotomy of individual and collective types of activity. *Mind, Culture, & Activity*, 12(1), 70-88. https://doi.org/10.1207/s15327884mca1201_6
- Stetsenko, A. (2008). From relational ontology to transformative activist stance: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. *Cultural Studies of Science Education*, 3, 471-491. <https://doi.org/10.1007/s11422-008-9111-3>
- Stetsenko, A. (2012). Personhood: An activist project of historical becoming through collaborative pursuits of social transformation. *New Ideas in Psychology*, 30(1), 144-153. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2009.11.008>
- Stetsenko, A. (2013). The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: “Collectivindual” dialectics from a transformative activist stance. *Outlines – Critical Practice Studies*, 14(2), 7-28. <https://tidsskrift.dk/outlines/article/view/9791>
- Stetsenko, A. (2015). Theory for and as social practice of realizing the future: Implications from a transformative activist stance. In J. Martin, J. Sugarman, & K. Slaney (Eds.), *The Wiley handbook of theoretical and philosophical psychology: Methods, approaches, and new directions for social sciences* (1^a ed. pp. 102-116). Wiley.
- Stetsenko, A. (2016). Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: Implications for trans/formative methodology. *Educação*, 39, 32-42. <http://dx.doi.org/10.15448/1981-2582.2016.s.24385>
- Stetsenko, A. (2017a). Putting the radical notion of equality in the service of disrupting inequality in education: Research findings and conceptual advances on the infinity of human potential. *Review of Research in Education*, 41, 112-135. <https://doi.org/10.3102/0091732X16687524>
- Stetsenko, A. (2017b). *The transformative mind: Exploring Vygotsky's approach to development and education*. Cambridge University Press.
- Stetsenko, A. (2018). Confronting biological reductionism from a social justice agenda: Transformative agency and activist stance. *Literacy Research: Theory, Method, & Practice*, 67, 44-63. <https://doi.org/10.1177/2381336918787531>

- Stetsenko, A. (2019). Hope, political imagination, and agency in Marx and beyond: Explicating the transformative worldview and ethico-ontoepistemology. *Educational Philosophy and Theory*, 52(7), 726-737. <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1654373>
- Stetsenko, A. (2020). Research and activist projects of resistance: the ethical-political foundations for a transformative ethico-onto-epistemology. *Learning, Culture and Social Interaction*, 26, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.002>
- Stetsenko, A. (2021a). Ético-ontoepistemologia ativista: Pesquisa e estudo de resistência. Trad. J. Bridon. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *Ética e pesquisa em educação: Subsídios*. V. 2 (1ª ed., pp. 20-30). ANPEd.
- Stetsenko, A. (2021b). Scholarship in the context of a historic socioeconomic and political turmoil: Reassessing and taking stock of cultural-historical activity theory. *Mind, Culture and Activity*, 28(1), 32-43. <https://doi.org/10.1080/10749039.2021.1874419>
- Stetsenko, A. (2022). O desafio da individualidade na teoria da atividade histórico-cultural: Dialética “coletiva” a partir de uma postura ativista transformadora. *Práxis Educativa*, 17, 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.19943.014>
- Stetsenko, A., & Arieviditch, I. M. (2004). Vygotskian collaborative project of social transformation: History, politics, and practice in knowledge construction. *The International Journal of Critical Psychology*, 12(4), 58-80. <https://psycnet.apa.org/record/2014-21208-009>
- Stremel, S., & Mainardes, J. (2015). A disciplina política educacional em cursos de pedagogia no Brasil: Primeiras aproximações. *Jornal de Políticas Educacionais*, 9, 137-155. <http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v9i17/18.4188>
- Tello, C. (2012). Las epistemologías de la política educativa: Vigilancia y posicionamiento epistemológico del investigador en política educativa. *Práxis Educativa*, 7(1), 53-68. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0003>
- Tello, C. (2015). *Los objetos de estudios de la política educativa: Hacia una caracterización del campo teórico*. Autores de Argentina. <http://relepe.org/images/libros/Tello%20Los%20objetos%20de%20estudio%20de%20la%20pol%C3%ADtica%20educativa.pdf>
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015a). Revistando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, 10(1), 153-178. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>
- Tello, C., & Mainardes, J. (2015b). Pluralismos e investigación en política educativa: Una perspectiva epistemológica. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(66), 763-788.
- Thompson, G. (2019). Learning personalisation: Technics, disorientation and governance. In A. Wilkins & A. Olmedo (Eds.), *Education governance and social theory: Interdisciplinary approaches to research* (1ª ed., 43-62). Bloomsbury Academic.
- Tonieto, C., & Fávero, A. A. (2020). A pesquisa em política educacional: Análise de aspectos teórico-epistemológicos em teses de doutorado (2010-2012). *Práxis Educativa*, 15, 1-21. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14901.030>
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2014). Research with a transformative activist agenda: Creating the future through education for social change. *National Society for the Studies of Education Yearbook*, 113(2), 575-602.
- Vianna, E., & Stetsenko, A. (2021). Compromisso e posicionamento: Ética em pesquisa ativista transformadora. In Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Org.), *Ética e pesquisa em educação: Subsídios*. V. 2 (1ª ed., 21-30). ANPEd.
- Wittmann, L. C., & Gracindo, R. V. (2001). *O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997*. ANPAE, Editora Autores Associados.
- Zhao, W. (2021). Eastern ethico-onto-epistemologies as a diffracting return: Implications for post-qualitative pedagogy and research. In K. Murriss (Ed.), *Navigating the postqualitative, new*

materialist and critical posthumanist terrain across disciplines: An introductory guide (1ª ed., 85-98).
Routledge.

Agradecimentos

Agradeço os avaliadores anônimos pelas sugestões. Sou grato a Gregory Luis Rolim Rosa pela parceria no estudo da ético-ontoepestemologia e aos colegas que enviaram comentários sobre uma versão preliminar deste artigo: César Tello, Jorge Gorostiaga, Vanessa Jakimiu, Laélia Portela Moreira e Paulo Fioravante Giareta.

Sobre o Autor

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta Grossa (Brasil)

jefferson.m@uol.com.br

Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutor em Educação pelo *Institute of Education – University College London*. Realizou estágio sênior no exterior (*Institute of Education – University College London*) com Bolsa Capes. É professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa desde 1990. Bolsista de Produtividade em Pesquisa – CNPq. É editor da revista *Práxis Educativa* e da *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. Foi co-fundador vice-diretor da *Red Latinoamericana de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa – ReLePe* (2012-2019). Integra o Comitê de Ética em Pesquisa da Anped desde 2015. Presidente do Comitê de Ética em Pesquisa da Anped (2020-2023). Membro do GT de Ética em Pesquisa do Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes (FCHSSALLA).
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0401-8112>

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 146

27 de setembro 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, Socolar (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAА Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) **Twitter feed** @epaa_aape.