

Justiça e educação no debate da filosofia política contemporânea

Rubens Luiz RODRIGUES¹

RESUMO

O artigo analisa as relações entre justiça e educação a partir da filosofia política contemporânea. Partindo de autores como John Rawls, Axel Honneth, Chantal Mouffe e István Mészáros, aborda essa relação pela construção de uma perspectiva democrática de sociedade pautada nos valores da igualdade e da liberdade. Trata-se de uma revisão bibliográfica que se apropria das principais obras dos autores citados, bem como de referências que buscaram aprofundar suas análises com centralidade na relação justiça e educação. Reforça que a filosofia política contemporânea contribuiu para o debate em termos da relação entre justiça e educação, destacando a necessária democratização da sociedade, a ampliação do espaço público e a valorização do pluralismo sociocultural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Filosofia Política. Justiça.

¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro e Pós-doutor em Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Professor Titular da Faculdade de Educação e membro do Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). ORCID 0000-0002-3880-7956. E-mail: rubensluizrodrigues65@gmail.com

Justice and education in the debate of contemporary political philosophy

Rubens Luiz RODRIGUES

ABSTRACT

The article analyzes the relationship between justice and education based on contemporary political philosophy. Based on authors such as Rawls, Honneth, Mouffe and Mészáros, it addresses this relationship through the construction of a democratic perspective of society based on the values of equality and freedom. This is a bibliographical review that takes advantage of the main works of the aforementioned authors, as well as references that sought to deepen their analyzes with a central focus in the relationship between justice and education. It reinforces that contemporary political philosophy contributed to the debate in terms of the relationship between justice and education, highlighting the necessary democratization of society, the expansion of public space and the appreciation of sociocultural pluralism.

KEYWORDS: Education. Political Philosophy. Justice.

Justicia y educación en el debate de la filosofía política contemporánea

Rubens Luiz RODRIGUES

RESUMEN

El artículo analiza la relación entre justicia y educación a partir de la filosofía política contemporánea. Basado en autores como John Rawls, Axel Honneth, Chantal Mouffe e István Mészáros, aborda esta relación a través de la construcción de una perspectiva democrática de la sociedad basada en los valores de igualdad y libertad. Se trata de una revisión bibliográfica que aprovecha los principales trabajos de los autores antes mencionados, así como referencias que buscaron profundizar sus análisis con un enfoque central en la relación entre justicia y educación. Se refuerza que la filosofía política contemporánea contribuyó al debate en términos de la relación entre justicia y educación, destacando la necesaria democratización de la sociedad, la ampliación del espacio público y la valoración del pluralismo sociocultural.

PALABRAS CLAVE: Educación. Filosofía Política. Justicia.

Introdução

Este artigo analisa as relações entre justiça e educação no debate da filosofia contemporânea. A partir dos autores John Rawls, Axel Honneth, Chantal Mouffe e István Mészáros, aborda essa relação mediante a construção de uma perspectiva democrática de sociedade, pautada em valores de igualdade e liberdade.

Baseia-se na seguinte questão para a análise: como autores da filosofia política na contemporaneidade refletem sobre a relação entre justiça e educação? A partir dessa questão, considera os desafios e as potencialidades da abordagem sobre a relação justiça e educação diante das contradições do sistema capitalista.

Frente a essa questão, desenvolvem-se os seguintes objetivos: 1- analisar a concepção de justiça do liberalismo político e suas relações com a educação, tendo por referência as contribuições de John Rawls; 2- salientar contrapontos às concepções rawlsianas de justiça e de educação com base nas obras de Axel Honneth e Chantal Mouffe; e 3- abordar a relação entre justiça e educação a partir da perspectiva de revolução proposta por István Mészáros.

Esse artigo se constitui como uma revisão bibliográfica das principais obras dos autores supracitados, enfatizando suas reflexões em termos educacionais. Também se referenciou em artigos e livros que buscam se apropriar das contribuições desses autores para aprofundar o debate acerca da relação justiça e educação.

O artigo está organizado em três seções. A primeira seção intitula-se “O liberalismo político de John Rawls”. Aborda a concepção de justiça desse autor especialmente no que tange a uma noção de moral que orienta as ações dos cidadãos em favor da valorização da democracia, da construção do espaço público, da defesa do bem comum. Relaciona essa perspectiva de justiça com uma educação orientada ao exercício pleno e bem-informado das capacidades morais dos cidadãos. Salienta que a abordagem rawlsiana tende a considerar a educação, especialmente em termos de sistemas de ensino e unidades escolares, separada das condições econômico-sociais e político-ideológicas provenientes da sociedade capitalista.

A segunda seção denomina-se “Contrapontos à relação entre justiça e educação rawlsiana: Axel Honneth e Chantal Mouffe”. Trata-se de desenvolver as perspectivas de justiça presentes em Axel Honneth e Chantal Mouffe e suas relações com a educação, mediante as contraposições que estabelecem com as análises rawlsianas. Partindo da perspectiva do reconhecimento recíproco em Honneth e da democracia radical de Mouffe, valoriza a justiça como processo de inclusão de subjetividades e coletividades que se encontram em situação de desefetivação da autonomia, de

negação de direitos, de desrespeito sociocultural. Embora distintas, as concepções de justiça de Honneth e de Mouffe se relacionam com a educação na medida em que consideram central o processo de formação de subjetividades e coletividades voltado para as condições ideopolíticas e socioculturais no interior da sociedade. Ocorre, entretanto, que ambas as perspectivas tangenciam as relações sociais de produção no capitalismo na medida em que atribuem centralidade à justiça e à educação na configuração da sociedade democrática.

Intitulada “Da justiça como inclusão à justiça como revolução: a contribuição de Mészáros a partir do debate educacional”, a terceira seção analisa as (im)possibilidades da consolidação de uma concepção de justiça diante das contradições geradas pela totalidade do sistema metabólico do Capital. Orientando-se pelas contribuições de Mészáros, expressa uma concepção de justiça que se distingue das proposições de Rawls, de Honneth e de Mouffe por tratá-la pela perspectiva da revolução organizada por sujeitos associados de maneira consciente em favor da sociedade socialista. Reforça que a superação das condições estruturais de exploração, de dominação e de opressão vigentes no capitalismo coloca a necessidade de uma educação voltada para a emancipação humana.

A filosofia política contemporânea contribuiu, de maneira significativa, para o debate em termos da justiça e da educação, apontando que essa relação se constitui pela perspectiva da democratização da sociedade, articulada à ampliação do espaço público colocado como lugar de participação pautada no pluralismo sociocultural. As proposições do conservadorismo de caráter (neo)fascista decorrente da crise estrutural do capital buscam confrontar esse debate estratégico na viabilização de alternativas democráticas para a sociedade e a educação, especialmente em termos de problemas atuais como a intensificação da exploração do homem pelo homem, os desequilíbrios ambientais e os conflitos bélicos de escala planetária.

I- O liberalismo político de John Rawls

A produção intelectual e política de John Rawls buscou refletir sobre os desafios e possibilidades de construção de um liberalismo constitucionalista, tendo como referência de análise os países cêntricos do capitalismo. Boron (2004) situa a concepção de justiça rawlsiana entre o que denomina de *fortuna* e de *virtú*, com aquela expressando o contexto político-econômico que potencializou suas formulações e esta caracterizando seu empenho teórico no debate da filosofia política acerca de uma concepção de justiça.

Em que pese a tardia produção do autor estadunidense, Boron (2004) salienta que sua *fortuna* foi instalar-se no auge do neoliberalismo, aproveitando a reação conservadora que, em termos ideológicos e sociais, culminou com a ocupação de Ronald Reagan na Presidência da República dos

Justiça e educação no debate da filosofia política contemporânea Estados Unidos. Diante de formulações que se colocavam como alternativas à economia de mercado, como as de Marcuse, Strauss e Wolin, os argumentos do liberalismo rawlsiano revigoravam a defesa da liberdade mercantil-capitalista.

Em contrapartida, Boron (2004) define como *virtú* da produção rawlsiana a defesa da justiça como antídoto aos “ventos tempestuosos da barbárie neoliberal e seu culto desenfreado aos mercados e ao mais exacerbado individualismo” (Boron, 2004, p. 138). Na perspectiva rawlsiana, o contrato hipotético consagrado pela concepção inapelável e imparcial de justiça regulava as relações mercantis-capitalistas pela associação “de sujeitos livres, racionais, razoavelmente bem informados, donos de sólidos princípios morais e movidos por um moderado egoísmo ou auto interesse” (Boron, 2004, p. 139).

Pode-se considerar “Uma Teoria da Justiça” como a obra que sintetiza, consolida e demarca as formulações de Rawls. Centrando-se em uma perspectiva filosófica da democracia liberal, a concepção de justiça de Rawls (2002) buscou oferecer uma alternativa ao utilitarismo que predominava no pensamento político anglo-saxão. Contrapondo-se à formulação utilitarista de que a ação moralmente correta consiste em atingir a maior quantidade de bem-estar para o máximo de pessoas possível, o autor fundamentou sua concepção de justiça na convivência de múltiplas e distintas concepções do bem compartilhadas a partir de duas capacidades na formação para a cidadania: a de ser racional e a de ser razoável.

A capacidade de ser racional refere-se à condição do cidadão atingir seus fins movido por concepções de bem. Já a capacidade de ser razoável consiste na prerrogativa de construção cidadã por meio de um senso de justiça (Rawls, 2002).

É a capacidade de ser razoável que aciona a disposição moral dos cidadãos para a construção de um senso de justiça que neutralize sua capacidade de ser racional, isto é, de utilizar meios eficientes para alcançar seus interesses particulares. A capacidade de ser razoável significa, portanto, a atuação dos cidadãos no espaço público, reconhecendo que a concepção de justiça extrapola os limites de seu juízo por exigir o movimento da alteridade (Rawls, 2002). Em O liberalismo político, há uma distinção entre a capacidade de ser razoável e a capacidade de ser racional em que o movimento de ser razoável expressa a alteridade dos cidadãos no espaço público, prevalecendo como ação conjunta de reconhecimento de modo a proporcionar a avaliação das consequências das ações particulares sobre a felicidade dos outros.

A disposição de ser razoável implica que a concepção de justiça se configure como consenso político. Em outros termos, o empenho dos cidadãos no espaço público consiste em encontrar a

estabilidade social pelo respeito constitucional às liberdades e direitos de expressão e de pensamento políticos necessários à garantia do regime democrático (Rawls, 2002).

Além do respeito às liberdades e direitos constitucionais, o consenso político visa, também, convergir para a proteção de um conjunto de necessidades básicas para todo e qualquer cidadão de modo a sustentar sua participação social e política. Em síntese, pode-se considerar que o consenso político em Rawls (2002) baseia-se nos ideais liberais da liberdade de consciência e de pensamento, bem como na igualdade de oportunidades e de princípios que sustentam necessidades essenciais dos cidadãos. Ao mesmo tempo, o autor buscou estabelecer um ajuste harmonioso entre concepções de mundo que, apesar de distintas, tornam-se compatíveis com as virtudes da tolerância e da disposição de fazer concessões mútuas, de agir com razoabilidade e senso de justiça.

Além das liberdades fundamentais e da igualdade de oportunidades compartilhadas por cidadãos a partir de uma concepção de justiça, Rawls (2002) desenvolve princípios que abarcam as desigualdades sociais e econômicas de modo a evitar empecilhos às condições de liberdade e de igualdade intrínsecas à cidadania. Esses princípios consideram que as desigualdades podem melhorar a vida dos cidadãos desde que as posições e os cargos estejam acessíveis a todos e que o maior benefício possível seja reservado aos menos privilegiados na sociedade.

Pode-se considerar que o principal desafio rawlsiano consistia no compartilhamento de uma concepção de justiça entre cidadãos livres e iguais no espaço público, transcendendo, entretanto, seus interesses, seus valores, seus projetos. Para superar esse desafio, o autor de “Uma teoria da Justiça” elabora dois recursos que permitem aos cidadãos a neutralização de suas concepções do bem: as ideias de posição original e de véu de ignorância.

A posição original refere-se ao lugar de representação dos cidadãos em que o objetivo aponta para a preservação da concepção de justiça com seus princípios de liberdade e igualdade constituindo um sistema equitativo de cooperação. Na posição original, os cidadãos encontram-se imunizados frente às suas concepções do bem, aos seus valores particulares, aos seus projetos de vida (Rawls, 2002).

O véu de ignorância decorre da posição original dos cidadãos na representação que exercem na preservação da concepção de justiça. Trata-se de um dispositivo relativo aos conhecimentos da psicologia geral, bem como da capacidade racional e moral do ser humano de modo a firmar acordos pela razão pública, isentando-se de julgamentos pessoais, de inferências tendenciosas, de crenças abstratas (Rawls, 2002).

Ao apropriar-se dos fundamentos do conhecimento da psicologia geral e da capacidade racional e moral do ser humano, o cidadão rawlsiano resguarda-se das características contingenciais

Justiça e educação no debate da filosofia política contemporânea que podem interferir na razão pública pela impregnação de trajetórias particulares, demandas específicas e problemas transitórios. Em outros termos, evitar particularismos, especificidades e transitoriedades constitui-se na estratégia do autor de “Teoria da Justiça” na configuração de uma razão pública pautada pela transparência, pela impessoalidade e pela imparcialidade.

Em Rawls (2002), a psicologia geral do ser humano educa para uma perspectiva de cidadania em que os termos equitativos da cooperação alicerçam o reconhecimento dos limites do juízo. A partir desse reconhecimento, os cidadãos encontram-se convencidos, mas também confiantes nas instituições que compõem a sociedade e de sua atuação dentro dela.

No que tange à capacidade racional e moral do ser humano, Rawls (2002) reforça que os juízos, as inferências, as avaliações que expressam a razão pública nutrem o sentido cidadão da razoabilidade. Ser uma pessoa racional e moral significa posicionar-se razoavelmente frente as diretrizes da razão pública e dos princípios da justiça.

A justiça rawlsiana emana, portanto, da razão pública, compartilhada por cidadãos dispostos a exercê-la por considerar a sua defesa razoável diante das distintas concepções de bem, do pluralismo de valores, da diversidade sociocultural. A disposição para a defesa razoável da razão pública atribui um lugar central à educação para que os cidadãos possam adquirir condições de atuação em torno dos princípios de justiça.

Esse lugar diz respeito, sobretudo, à formação moral dos cidadãos como pessoas livres e iguais, compartilhando de uma cultura política pública em comum. A educação se constitui em uma das instituições da sociedade cuja atribuição permite que os cidadãos possam adquirir condições de reflexão, de questionamento, de debate, orientados pelo reconhecimento da concepção de justiça (Rawls, 2002).

Silva (2003) considera que as formulações rawlsianas sobre educação adquirem como perspectiva o exercício pleno e bem-informado das capacidades morais dos cidadãos. Formar identidades pessoais para preservar a cultura pública em favor da cooperação social constitui na principal atribuição da tarefa educativa de modo que os indivíduos possam inserir seus projetos de vida na sociedade.

Os preceitos educacionais rawlsianos mobilizam-se em torno de acordos tácitos como a formação de cidadãos razoáveis que neutralizam as condições que sustentam suas concepções de mundo, seus valores políticos, seus projetos socioculturais. Entretanto, é difícil imaginar uma proposta educacional capaz de consolidar a justiça pelo tangenciamento de processos históricos pautados na organização de grupos e classes sociais, de suas reivindicações de luta e de exercício de poder, de suas aspirações enquanto projeto de sociedade.

O problema das formulações rawlsianas é forjar uma utopia realista (Silva, 2003) que negligencia a educação como expressão da correlação de forças, das lutas de classe, dos projetos antagônicos presentes na sociedade capitalista. Sem referência aos contextos econômico-sociais e ideopolíticos dominantes, educar os sujeitos significa anular as possibilidades de reflexão, de questionamento e de superação das desigualdades, dos conflitos e das opressões que marcam o espaço público, a participação democrática, o pluralismo de valores. A utopia realista rawlsiana se converte em idealismo absoluto na medida em que a educação prioriza a formação moral dos cidadãos (Silva, 2003) pela imposição de uma concepção de justiça que torna homogêneos os valores e as virtudes dominantes presentes na sociedade.

Em outros termos, a perspectiva educacional rawlsiana negligencia as condições econômico-sociais e político-ideológicas que marcam as relações de produção capitalistas. É preciso salientar que, na sociedade capitalista, os processos formativos restringem-se à qualificação e requalificação da força de trabalho, atribuindo ao (à) trabalhador (a) a necessidade de adaptação às exigências mercantis-empresariais (Frigotto, 2003).

Outro aspecto das formulações de Rawls (2002) diz respeito a centralidade concedida a educação para a tolerância. Em que pese o empenho do autor em buscar a construção democrática do espaço público por meio de uma educação para a tolerância, vale observar os limites das ideias liberais para dirimir os processos de centralização e de concentração do poder capitalista que dispensam e eliminam a possibilidade do dissenso.

A proposta rawlsiana pretende contribuir para uma concepção de justiça, de igualdade de direitos, de razão pública e de valores políticos sem considerar as advertências de autores como Frigotto (2003) que destacam a educação como dimensão constituinte e constitutiva da correlação de forças sociais, das lutas de classe, dos projetos em disputa na sociedade. Significa dizer que é preciso conceber a educação com base em termos de justiça articulados aos desafios e às perspectivas presentes na sociedade capitalista de modo a contribuir para a superação de suas contradições.

Cabe, então, uma análise acerca do lugar da educação como contraponto à perspectiva rawlsiana de justiça. Para isso, a próxima parte se dedica a desenvolver uma abordagem sobre o pensamento de Axel Honneth e Chantal Mouffe.

II- Contrapontos à relação entre justiça e educação rawlsiana: Axel Honneth e Chantal Mouffe

Para uma análise sobre as perspectivas educacionais que se contrapõem às formulações rawlsianas de justiça, vale considerar a concepção fundamentada na política do reconhecimento no liberalismo contemporâneo. Alicerçada especialmente em Axel Honneth, a política de reconhecimento articula uma concepção de justiça como aprovação social de subjetividades e coletividades.

Distingue-se das formulações rawlsianas por ultrapassar a mera afirmação do conhecimento do Outro, demonstrando uma disposição motivacional que escapa à formação da pessoa cuja autoridade moral se sobrepõe ao nós na interação. Pode-se considerar que a concepção de justiça honnethiana parte da ação dos sujeitos em conflito que abre “a possibilidade de reconhecerem-se mutuamente pelo fato de interagirem e pelo fato de nessa interação se depararem com particularidades e semelhanças, permitindo que haja esse encontro com o outro que é diferente de si mesmo” (Arend e Pizzi, 2023, p. 90).

Como expressão potencial da concepção de justiça, o reconhecimento requer um móbil emancipatório identificado a partir de um sofrimento. São os processos de sofrimento decorrentes de manifestações negativas do reconhecimento como o desrespeito e/ou a ofensa que ancoram as vivências afetivas dos seres humanos que impulsionam para o enfrentamento do conflito, para a construção da resistência, para as estratégias de luta (Honneth, 2003).

Orientado pela ideia de reconhecimento apreendida em Hegel, em Mead e em Winnicott, Honneth (2003) desenvolveu uma concepção de justiça com conteúdo normativo positivo, mas dependente da verificação pré-teórica do sofrimento social, capaz de informar a pertinência de uma vontade emancipatória na sociedade. O autor observa três maneiras de manifestação pré-teórica do sofrimento social que potencializam o desrespeito, fragilizando as condições de reconhecimento recíproco: a violação pessoal, a privação de direitos e a degradação social.

A violação pessoal atinge emotivamente aos indivíduos, fragilizando a confiança em si. A privação dos direitos refere-se à negação de garantias jurídico-morais, que comprometem suas relações com o Estado. A degradação social consiste na ruptura dos laços de solidariedade, que implicam a redução da estima e de projetos de realização pessoal perante os valores da comunidade (Honneth, 2003).

Frente às manifestações desrespeitosas da violação, da privação, da degradação, Honneth (2003) considera que o reconhecimento recíproco se expressa na luta pela materialização do amor

(dedicação afetiva), do direito (reconhecimento jurídico) e da solidariedade (estima social). São esses atributos que permitem identificar a invisibilidade das injustiças, ao mesmo tempo em que conforma um sentido positivo à justiça por tornar visíveis as características coletivas do relacionamento.

Em “Luta por reconhecimento: uma gramática moral dos conflitos sociais”, o autor supera a perspectiva da ontologia atomista rawlsiana que desloca a formação da pessoa moral das correlações de forças, das lutas políticas, dos projetos sociais. Sua perspectiva consiste na recuperação do potencial ético dos processos de luta intersubjetiva desenvolvidos a partir da experiência de vulnerabilidade e de violação da integridade pessoal.

Ao contrário das formulações rawlsianas que se utilizam do recurso conceitual da razoabilidade para construir a razão pública sobrepondo-se às concepções de bem, pode-se considerar que Honneth (2003) busca aprofundar as formas democráticas pela potenciação de subjetividades. É a luta pelo reconhecimento de interesses particulares, da disposição para a negociação de conflitos e do pleno exercício da autonomia que abre a possibilidade de transformação ética coletiva de modo a incluir formas de subjetividades que em dadas circunstâncias configuram-se em objeto precário.

Em Honneth (2003), a razoabilidade rawlsiana pode constituir uma perspectiva de justiça falsa ou insuficiente na medida em que se alicerça em uma estrutura racional que se sobrepõe à realidade social.

As práticas e as condições de reconhecimento honnethianas alertam para as lacunas geradas por modelos abstratos cujo ponto de vista normativo se afasta da análise sociológica das sociedades modernas. Construir a justiça por reconhecimento validada por uma análise da crítica social, sem restrições de princípios formais, implica admitir a eticidade como um valor fundamental na compreensão das normas morais, dos interesses individuais e coletivos, dos valores ideopolíticos institucionalizados nas interações intersubjetivas (Honneth, 2003).

Pode-se considerar que a proposta do autor de “Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais” estabelece consistente relação com uma abordagem educacional pautada no respeito e na estima dos sujeitos individuais e coletivos. Isso implica que a educação potencialize a formação cidadã para além da mera aceitação de princípios de justiça que organizam o consenso.

A partir das considerações de Honneth (2003) acerca dos atributos do reconhecimento recíproco – o amor, o direito e a solidariedade – que servem como contraposição às manifestações desrespeitosas, cabe abordar a educação voltada para a cidadania com referência nas relações afetivas, nos valores políticos e nas ações empáticas. É o conjunto dessas referências que aproximam a educação da superação das manifestações desrespeitosas pelo reconhecimento recíproco, proporcionando a consolidação de uma esfera pública democrática.

Hamel e Boanova (2020) afirmam que as formulações honnethianas atribuem a educação um caráter essencialmente público, que se realiza por meio de uma instituição social (a escola pública) cuja vocação democrática articula e se articula pela igualdade e pela liberdade social. Embora observem o reduzido peso do debate educacional na obra honnethiana, essa afirmação permite salientar a centralidade da educação escolar pública na sustentação da justiça a partir de uma eticidade democrática com base na postura autônoma, no compromisso político, na cooperação intelectual.

A articulação da educação pública em fundamentos de justiça e de eticidade democrática oferecem condições de instalação da alteridade no processo pedagógico da escola. Vale ressaltar a ativação do movimento da alteridade no processo pedagógico para além da escola, contribuindo para a emergência de uma racionalidade social cujo:

tipo de educação escolar, seus métodos e conteúdos pode repercutir de maneira desejável na consistência de uma democracia [e de uma justiça], promovendo, por exemplo, a capacidade de cooperação e a autoestima individual, ou então contribuir, de maneira negativa, para seu insidioso solapamento quando ela veicular a submissão à autoridade e o conformismo moral (Honneth, 2013, p. 548).

Em que pese a compreensão da escola pública contribuir para os processos de formação das identidades e de valorização das diferenças de modo a instalar um processo pedagógico voltado para a alteridade, as formulações de Honneth (2013) tendem a substituir as condições que produzem as desigualdades sociais e educacionais pelos discursos de inclusão. Para que o amor, o direito e a solidariedade se estabeleçam em uma sociedade democrática, é importante considerar sua viabilidade em termos materiais, isto é, propriamente econômicos, políticos, ideológicos e culturais que proporcionem a igualdade de condições para que as subjetividades possam legitimar-se no processo de construção democrática.

A formação da identidade e a valorização da diferença ocorrem em condições de igualdade. As condições de desigualdade tendem a preservar “dicotomias, como a do dominante tolerado e do dominado tolerante ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas ‘respeitada’” (SILVA, 2000, p. 98). Sem considerar a necessária produção das condições de igualdade, formação de identidade e valorização das diferenças tornam-se abstrações discursivas em torno da inclusão.

Essa consideração constitui-se central para a abordagem do caráter formativo da educação escolar pública em favor da justiça e da democracia. Decerto que a defesa da escola pública pode proporcionar a igualdade como princípio de uma formação cujo objetivo configura-se na postura autônoma, no compromisso político e na cooperação intelectual.

A escola pública pode contribuir para a perspectiva de formar sujeitos engajados em processos crítico-conscientes ao denunciar e rejeitar as opressões. Ocorre, entretanto, que a escola se insere em um contexto mais amplo que afeta, inclusive, a sua dinâmica interna.

Significa dizer que a possibilidade de que a escola pública promova a formação de sujeitos engajados críticos e conscientes de sua participação política para a construção justa e democrática na sociedade requer compreender as determinações econômico-sociais e político-ideológicas que interferem nos próprios mecanismos institucionais da escola. Como salienta Paro (1996), a racionalidade social se expressa no interior da escola pública, marcando suas relações pelo prisma da desigualdade, da dominação, da opressão.

A formação educacional na escola pública capaz de produzir relações justas e democráticas implica que os sujeitos possam ter acesso a processos pedagógicos que potencializem suas subjetividades. Para ter acesso a processos pedagógicos potencializadores de suas subjetividades, cabe definir eixos de igualdade que formem sujeitos livres para a justiça e democracia.

Pode-se considerar que esses eixos se constituem por uma teoria pedagógica orientada pela crítica estrutural da sociedade capitalista, pela ampliação de recursos financeiros, técnico-científicos, didáticos-pedagógicos para as escolas públicas, pela valorização do trabalho docente, pela formação discente com ênfase no processo criativo e na diversidade sociocultural. Ainda que a perspectiva honnethiana possa atribuir um lugar central para a educação pública frente às lutas por inclusão no que tange a formação de identidades e valorização das diferenças (Hamel e Boanova, 2020), cabe considerar a subordinação de instituições como as escolas ao ordenamento mundial estabelecido pelo sistema do Capital.

Contribuição importante para as formulações sobre justiça e educação no debate da teoria social foi concedida, também, por Mouffe (2015), em *Sobre o político*. Nesta obra, a autora conceitua o político como expressão da organização de grupos sociais em torno de suas disputas pelo poder.

Contrapondo-se à concepção da democracia liberal que se restringe à análise das práticas e das instituições que organizam as lutas sociais com base em um consenso racional, Mouffe (2015) analisa os conflitos como intrínsecos à natureza passional e agônica do político. Significa dizer que a autora dispensa a centralidade do indivíduo como ser racional disposto ao consenso, enfatizando o lugar que as paixões ocupam na produção do dissenso.

Como referências do liberalismo político, autores como John Rawls e Axel Honneth situam suas formulações no âmbito dos processos democráticos de deliberação em que seus fundamentos teórico-metodológicos atribuem uma necessidade de preservação do indivíduo racional. Ao limitar o

Justiça e educação no debate da filosofia política contemporânea político como um dispositivo racional de produção de consenso, Mouffe (2015) salienta que esses fundamentos minimizam o sentido de democracia.

Desconstruindo o liberalismo político em termos de sua racionalidade deliberativa, a estratégia de recuperação do político em Mouffe (2015) aponta para as potencialidades das paixões, dos conflitos, dos dissensos no processo democrático. Em entrevista concedida à Revista Ciências do Estado, Kozicki (2022) salienta, entretanto, que a proposta de recuperação estratégica do político ocorre sem abandonar os ideais da democracia.

Partindo da formulação de democracia radical, Kozicki (2022) afirma que o aprofundamento da proposta mouffeana diz respeito a considerar a igualdade e a liberdade com o significado de sempre aumentar o processo de inclusão. Alertando que, no século XXI, a igualdade e a liberdade se colocam em um contexto de constante transformação, a citação a seguir sintetiza a reflexão:

Se pensarmos, digamos, em LGBT, na década de 1980 falávamos em GLS. Hoje, estamos em LGBTQIA+, ou seja, quando se está pensando em inclusão, e inclusão está relacionado a igualdade, temos um outro universo, um outro cenário. Talvez, até possamos inserir outras possibilidades, a dignidade, como faz a Constituição brasileira, mas penso que igualdade e liberdade sejam aquilo que nos possa orientar, ser o nosso norte, sempre na perspectiva de que a ideia de liberdade e a ideia de igualdade são conceitos a serem interpretados (Kozicki, 2022, p. 10).

Como a igualdade e a liberdade constituem-se em ideais radicalmente modificados na hodiernidade, Kozicki (2022) destaca que a proposta de “Sobre o político” se contrapõe às formulações do liberalismo político. Especialmente porque recusa “uma invasão da esfera pública, da arena democrática, pela moral e pelo jurídico” (Kozicki, 2022, p. 11), a proposta mouffeana rejeita formulações de justiça centradas no racionalismo e no universalismo.

Em outros termos, a ênfase na moralidade na constituição de critérios de justiça na definição do Estado Democrático de Direito inclina formulações como as de Rawls e as de Honneth para uma abordagem de razão universalista que tangencia as potencialidades da formação de subjetividades e de coletividades. Em Mouffe (2015), a formação de subjetividades e coletividades constitui o agonismo no processo político democrático de modo a escapar do legado do pensamento sociológico que reforça o racionalismo e o universalismo na concepção de justiça e de Estado de Direito.

Reconhecer o agonismo como condição de formação de subjetividades e de coletividades significa respeitar a irreduzibilidade da diferença antes de qualquer política de interação recíproca. Isso implica a necessidade de superação de modelos abstratos de justiça por parte das análises sociológicas que permanecem subordinando a diferença em relação ao Outro a processos de normatização da democracia (Mouffe, 2015).

Para Mouffe (2015), a democracia radical requer romper com a perspectiva liberal, consolidando a relação nós x eles pelo princípio da adversidade. Esse princípio valoriza a diferença atribuindo significado às formas de sentir, de pensar e de agir de subjetividades e coletividades em seu processo de formação.

Garantir condições de divergir configura-se no motor da sua disposição para atuação como adversários e não como inimigos. A citação a seguir aborda a distinção entre adversários e inimigos na democracia radical:

Para ser aceito como legítimo, o conflito precisa assumir uma forma que não destrua o ente político. Isso significa que é preciso existir algum tipo de vínculo comum entre as partes em conflito, para que elas não tratem seus oponentes como inimigos que devem ser erradicados nem considerem que suas pretensões são ilegítimas, que é exatamente o que acontece com a relação antagonística amigo/inimigo. No entanto, os oponentes não podem ser simplesmente considerados como concorrentes cujos interesses podem ser tratados por meio de uma simples negociação ou acomodados por meio da discussão, porque, nesse caso, o elemento antagonístico teria sido simplesmente eliminado. Se por um lado, queremos reconhecer a permanência da dimensão antagonística do conflito, e por outro permitir a possibilidade de que ele seja ‘domesticado’, é necessário considerar um terceiro tipo de relação. É esse tipo de relação que eu sugeri chamar de ‘agonismo’. Enquanto o antagonismo é uma relação nós/eles em que os dois lados são inimigos que não possuem nenhum ponto em comum, o agonismo é uma relação nós/eles em que as partes conflitantes, embora reconhecendo que não existe nenhuma solução racional para o conflito, ainda assim reconhecem a legitimidade de seus oponentes. Eles são ‘adversários, não inimigos (Mouffe, 2015, p. 18-9).

A longa citação demonstra que, para Mouffe (2015), os conflitos são constitutivos e constituintes do processo político democrático. O desafio consiste em evitar formas de manifestação antagonística que apregoam a eliminação dos adversários como expressões de poder como o nazismo e o fascismo e suas formas presentes na sociedade hodierna e modelos de tolerância que escondem a diferença.

Com base nessas considerações, pode-se indicar que a manifestação do adverso significa a condição determinante para que a justiça e a democracia realizem plenamente o processo político do Estado de Direito. Em que pese contar com o antagonismo na configuração da justiça no processo político democrático, a democracia radical mouffeana torna imprescindível a constante formação de subjetividades e coletividades como antídoto às suas formas de manifestação peremptórias.

Ao mesmo tempo, formar subjetividades e coletividades dispostas ao adverso também se revela imprescindível para a preservação da justiça e da democracia. Isso implica uma definição da democracia de Mouffe.

Em termos educacionais, a proposta da democracia radical pretende abordar a formação de subjetividades e de coletividades para além da racionalidade liberal. Em “Democracia radical, educação e diferença: na contracorrente das políticas neoliberais e neoconservadoras”, Jacondino e Voss (2022) assinalam a necessidade de reflexão educacional aberta às demandas de diferentes subjetividades e coletividades que, desde o exterior, permanecem nas disputas políticas em confronto com o projeto hegemônico.

Os autores definem a identificação da diferença como pressuposto da formação política proposta na educação. Significa dizer que, na relação com a democracia, cabe a educação priorizar a formação na perspectiva das reivindicações e movimentações políticas de grupos sociais desprovidos de direitos.

Para identificar as diferentes proposições e ações que emergem da mobilização e organização desses grupos, a educação prioriza as lutas sociais que forçam a inclusão das adversidades que rompam com o alinhamento hegemônico que tende a prevalecer na concepção de justiça do Estado. É na tensão gerada entre a busca de consensos estabelecidos nas instituições escolares pela ordem produtiva hegemônica e os conflitos provocados pelas lutas e demandas sociais existentes que resulta a relação democracia e educação (Jacondino e Voss, 2022).

A partir de Jacondino e Voss (2022), pode-se salientar que a perspectiva educacional voltada para a diferença ocorre no sentido da valorização dos movimentos, das lutas e das reivindicações em favor da ampliação dos direitos, da autonomia popular, dos conflitos democráticos. Isso orienta a educação para a ideia de que o espaço público, inclusive a escola, constitui-se pela aceitação do adversário em lugar dos fundamentos que se vinculam a prerrogativa de eliminação dos inimigos.

Assim como Honneth (2013), a perspectiva mouffeana tangencia as contradições da sociedade capitalista. Isso porque ameniza os contextos de exploração, dominação e opressão a condições adversas com a educação escolar, potencializando os processos de inclusão das diferenças.

As condições adversas da democracia radical de Mouffe (2015) torna possível o convívio entre exploradores e explorados até o limite das condições de existência deste em função dos processos de exploração daquele. Em suma, são inimigos convertidos em adversários.

Importante destacar que o atual estágio da acumulação capitalista tem produzido processos autoritários que se pautam pela eliminação das adversidades como expressão da convivência democrática, atacando espaços públicos para preservar as concepções de mundo, os valores políticos e as tradições socioculturais dominantes. No Brasil, esse caráter autoritário se manifesta no âmbito educacional por meio de proposições e ações persecutórias de referências democráticas da escola pública como a liberdade de cátedra, o pluralismo de valores e a valorização da diversidade.

A caracterização de uma sociedade cindida por antagonismos, especialmente em termos de classe social, torna-se imprescindível na defesa de valores democráticos, no fortalecimento do espaço público, na convivência plural de que tratam as ideias de Honneth e Mouffe. Ao mesmo tempo, essa caracterização implica reforçar a perspectiva dos explorados, dos dominados, dos oprimidos dentro de um projeto universal e emancipatório de sociedade e de educação.

Abordar a justiça sem identificar os injustiçados como trabalhadores explorados, dominados e oprimidos pressupõe uma educação amenizadora dos conflitos sociais. Em contrapartida, salientar a educação sem referir-se aos processos de conscientização crítica de trabalhadores explorados, dominados e oprimidos configura preservar a justiça como expressão da alienação promovida por interesses capitalistas.

A próxima parte dedica-se a analisar a relação justiça e educação a partir das contribuições de Mészáros. A contribuição desse autor se revela importante por analisar a relação justiça e educação, considerando as condições de funcionamento do sistema capitalista em sua totalidade e contradições.

III- Da justiça como inclusão à justiça como revolução: a contribuição de Mészáros a partir do debate educacional

Assim como os autores supracitados, pode-se considerar que a relação entre justiça e educação esteja presente nas formulações filosóficas e políticas de István Mészáros, embora o autor também não tenha tratado, especificamente, do tema em suas obras. Compreender as relações entre justiça e educação, em Mészáros, se desenvolveu com centralidade na perspectiva do conceito de classe na análise social.

Apropriando-se dos fundamentos marxianos e marxistas, Mészáros (2002 e 2008) tem significativa contribuição nas reflexões em torno da educação, considerando o atual estágio do que denomina como sistema metabólico do Capital marcado pela reestruturação produtiva. Em Para além do Capital, Mészáros (2002) afirma que a racionalidade da reprodução sociometabólica do Capital se constitui como estrutura totalizadora de controle que impõe, inclusive aos seres humanos, os ajustes adequados para a comprovação de sua viabilidade produtiva. Significa dizer que a racionalidade do sistema do Capital dispensa a atuação de cidadãos razoáveis dispostos à justiça comum, à cultura pública, à cooperação social. Ao contrário, a racionalidade do sistema do Capital busca controlar e de tornar-se incontrolável e incompatível aos valores políticos democráticos:

Não se pode imaginar um sistema de controle mais inexoravelmente absorvente – e, neste importante sentido, ‘totalitário’ – do que o sistema do capital globalmente dominante, que sujeita cegamente aos mesmos imperativos a questão da saúde e a do comércio, a educação e a agricultura, a arte e a indústria manufatureira, que

Justiça e educação no debate da filosofia política contemporânea implacavelmente sobrepõe a tudo seus próprios critérios de viabilidade, desde as menores unidades de seu ‘microcosmo’ até as mais gigantescas empresas transnacionais, desde as mais íntimas relações pessoais aos mais complexos processos de tomada de decisão dos vastos monopólios industriais, sempre a favor dos fortes contra os fracos. No entanto, é irônico (e bastante absurdo) que os propagandistas de tal sistema acreditem que ele seja inerentemente **democrático** e suponham que ele realmente seja a base paradigmática de qualquer democracia concebível (Mészáros, 2002, p. 96).

O autor considera que a incontornabilidade e a incompatibilidade da racionalidade capitalista aos valores democráticos torna sua configuração inexoravelmente injusta, refratária à constituição do espaço público e alicerçada em perspectivas ideopolíticas convergentes à exploração, à dominação e à opressão sistêmica.

Pode-se considerar que o autor de “Educação para além do Capital” alinha a concepção de justiça à compreensão sobre o sentido da totalidade social no capitalismo. Distingue-se dos autores abordados nas seções anteriores que associam a justiça a perspectiva da inclusão, caracterizando-a a partir da necessidade de um movimento revolucionário em torno da emancipação humana.

Para Mészáros (2008), um movimento revolucionário voltado para a emancipação humana implica a superação das injustas estruturas do que denomina como alienação de mediações de segunda ordem: o Estado, a relação de troca orientada para o mercado e a subordinação do trabalho ao Capital. A eliminação do conjunto dessas mediações alienantes consiste em um movimento revolucionário com vistas à construção de uma “ordem social reprodutiva conscienciosamente regulada pelos indivíduos associados” (Mészáros, 2008, p. 73).

A construção de um movimento revolucionário que parte da superação dos fundamentos alienantes sugere uma concepção de justiça que aborda a igualdade e a liberdade a partir da articulação de duas dimensões que atuam para além das relações sociais capitalistas. Tratam-se da participação consciente dos indivíduos associados e do projeto socialista de sociedade com vistas à emancipação humana (Mészáros, 2008).

Em Mészáros (2008), o nível de consciência participativa dos indivíduos associados define as potencialidades do movimento revolucionário voltado à emancipação humana. Como resultante da participação consciente dos indivíduos associados livres e iguais, essas potencialidades proporcionam a justiça como a transformação da realidade capitalista marcada pela produção destrutiva.

Ao mesmo tempo, o movimento revolucionário voltado para a emancipação humana requer a viabilização de um novo projeto de sociedade cuja referência de Mészáros (2008) é o socialismo. Decorre dessa afirmação a conclusão da impossibilidade da justiça com pressupostos de igualdade e de liberdade no capitalismo.

Diante da impossibilidade da justiça no capitalismo, as análises mészárianas se orientam por uma perspectiva educacional que extrapola a ideia de formação para atuação no espaço público. Contrapondo-se às formulações tanto do liberalismo, nomeadamente as formulações de Rawls e de Honneth, quanto da democracia radical de Mouffe, Mészáros (2008) enfatiza uma perspectiva de justiça que se desloca da atuação no espaço público para o protagonismo da classe trabalhadora no processo revolucionário.

Significa dizer que a tarefa de constituição de uma alternativa hegemônica à ordem social existente requer um projeto capaz de superar os processos de internalização e de subordinação da consciência da classe trabalhadora, rompendo com a lógica do Capital. Ao mesmo tempo, esse projeto consiste em desenvolver procedimentos imediatos que possam revelar, em sua especificidade, as orientações delineadas pela ruptura com a sociabilidade capitalista (Mészáros, 2008).

Isso implica que a educação se expresse como o conjunto das relações sociais em que as transformações nas condições objetivas de produção da vida se articulem com o aprofundamento da autoconsciência coletiva na “criação de uma ordem social metabólica radicalmente diferente” (Mészáros, 2008, p. 65). Como expressão do conjunto das relações sociais em favor da transformação articulada às condições objetivas de produção da vida com o aprofundamento da autoconsciência coletiva, a educação é caracterizada como dimensão intrínseca à “efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho” (Mészáros, 2008, p. 65).

Na relação intrínseca entre trabalho e educação reside a convicção de Mészáros (2008) de proporcionar um processo de universalização que busca implantar uma sociabilidade demarcada por valores da igualdade e da liberdade substantivas, e não apenas formal, pautadas pelo protagonismo da classe trabalhadora. Em outros termos, é a classe trabalhadora que, nas formulações de Mészáros (2008), constitui-se como sujeito coletivo capaz de superar o controle e o domínio que o Capital exerce sobre a educação e o trabalho em sua condição de compartimentos separados da realidade social.

Cabe ressaltar que a indissociabilidade entre trabalho e educação no processo de universalização da sociabilidade socialista requer dos trabalhadores (as) o reconhecimento de sua condição de classe em si e para si, isto é, voltada para a garantia de seus interesses, seus valores e seus projetos mas, sobretudo, um processo de conscientização para além de si, constituindo um movimento de assimilação de perspectivas de distintos grupos sociais. Em estudos sobre as formulações lukácsianas acerca do capitalismo manipulatório, Alves (2022) desenvolve essa reflexão, permitindo observar que o reconhecimento da condição de classe consiste em elemento central, mas não suficiente, na constituição do socialismo.

Isso porque “as candentes contradições que emergem do seio da civilização do Capital e que podem levar à extinção da humanidade” (Alves, 2022, p. 87) exigem a elaboração de concepções de mundo, a capacidade de organização ideopolítica e o desenvolvimento de proposições e ações socioculturais universais. Significa dizer que a principal característica dessas exigências sinaliza para a superação de problemas, de obstáculos e de desafios que atingem a classe trabalhadora em si, mas envolve a totalidade da população mundial.

Superar as tendências degradantes da acumulação capitalista que se manifestam na intensificação da exploração do trabalho, no aprofundamento da degradação ambiental, no alastramento dos conflitos bélicos requer protagonismo da classe trabalhadora, mas adquire um sentido universal de potencialização das capacidades humano-genéricas. Alves (2022) considera que a condição de proletariado se dissemina em escala mundial, impingindo lutas que se confrontam à manipulação do capitalismo.

No contexto da manipulação capitalista, o estranhamento face aos processos alienantes de produção da vida afetam a toda condição existencial do gênero humano subsumido ao sociometabolismo do Capital. O agravamento das contradições entre desenvolvimento das forças produtivas e qualidade de vida para todos (as) faz com que a burguesia e seus agentes - também amesquinhados pelo estranhamento de sua condição de ser social - percam capacidade de promover ações de negação da negação, isto é, de negar aquilo que os nega enquanto personalidades autônomas (Alves, 2022, p. 84).

Em que pese a incidência das manipulações capitalistas que provocam a sujeição da classe trabalhadora, o espraçamento da condição de proletariado implica a recolocação das capacidades humanas enquanto ser genérico. Isso contribui para romper com a lógica do estranhamento, que reduz a formação dos sujeitos a capacidades singulares em detrimento “do ideal de coletividade como espaço de desenvolvimento de individualidades sociais” (Alves, 2022, p. 94).

A ruptura com a lógica do estranhamento pela potencialização das capacidades do ser genérico do homem articula a educação em uma perspectiva para além das exigências impostas pelo capitalismo. Uma educação cuja superação das exigências de uma formação unilateral - voltada para a adaptação da força de trabalho às mudanças técnico-científicas-informacionais proporcionadas pela produtividade capitalista - proporcione possibilidades emancipatórias (Mészáros, 2008).

Essas possibilidades emancipatórias envolvem a educação como um processo de humanização, isto é, em sua ação coletiva e consciente. Contrariamente às pretensões mercantis-capitalistas que buscam converter as capacidades singulares dos sujeitos a processos exteriores de

alienação, a educação emancipatória “não será concebida somente no sentido do gozo imediato, exclusivo, no sentido da posse, do ter” (Marx e Engels, 2011, p. 49).

A educação emancipatória converge para o propósito da apropriação universal do ser humano pelos sujeitos em suas capacidades singulares. Significa dispor das individualidades humanas de sentir, de pensar e de agir na compreensão de seu comportamento objetivo das relações humanas com o mundo (Marx e Engels, 2011).

Ao mesmo tempo, compreender o comportamento objetivo das relações humanas com o mundo enriquece os processos de individualização do humano em suas capacidades singulares de sentir, pensar e agir. O sentido subjetivo da educação emancipatória se torna humanamente realizável (Marx e Engels, 2011).

Decerto que o sistema metabólico do Capital bloqueia as potencialidades da educação emancipatória em termos da superação das formas de alienação humana. Como salienta Mészáros (2008), a educação formal tem se encarregado de preservar as perspectivas burguesas de formação para o mercado de trabalho, utilizando os sistemas de ensino e as unidades escolares como difusores do processo de dominação.

De todo modo, as contradições que emergem da sociabilidade capitalista, atravessando a escola, permitem refletir sobre a educação diante da condição de proletariado que submete amplas parcelas da população mundial. Isso requer continuar o debate democrático de ações em torno da emancipação humana.

Considerações finais

O liberalismo político de John Rawls procurou contribuir para as reflexões em torno de uma concepção de justiça que fortalecesse a convivência entre divergentes concepções de mundo, situando a democracia em termos do pluralismo de valores e do respeito às diferenças socioculturais. Considerando central a vigência do Estado de Direito, articulou a justiça à educação na medida em que sugeriu que essa conformação ocorreria pelo compartilhamento de uma cultura política pública comum, gerada pela formação moral dos cidadãos como pessoas livres e iguais.

Como contraponto às análises rawlsianas, Axel Honneth e Chantal Mouffe formularam críticas ao que denominaram por modelos abstratos de justiça, mas reforçando a perspectiva democrática como referência na construção do Estado de Direito. Tanto as formulações de Honneth, quanto as de Mouffe, pautaram-se na aderência de grupos que tiveram historicamente negados seus direitos à participação, à organização, à reivindicação ao espaço público para situar a premissa da

Justiça e educação no debate da filosofia política contemporânea perspectiva democrática em suas concepções de justiça. Nesse sentido, também estabeleceram diálogo com a educação.

Em que pese as distintas posições teórico-políticas dos autores supracitados, há uma confluência na fundamentação da concepção de justiça que prescinde das análises sobre o metabolismo do sistema do Capital. Boron (2004) já havia indicado essa lacuna nas formulações rawlsianas, configurando o que denominou de uma concepção de justiça sem capitalismo.

Para o autor, a reflexão e a análise da concepção de justiça sem a articulação com as condições de produção da vida, no sistema do Capital, favorecem o processo histórico em que o capitalismo negligencia a justiça. Pode-se considerar que a advertência de Boron (2004) às formulações rawlsianas podem ser estendidas às proposições de Honneth e Mouffe.

Ainda que Honneth e Mouffe articulem a justiça a proposições de valorização da democracia, é importante observar que ambos abordam o debate da justiça, prescindindo da compreensão da correlação de forças, das lutas sociais, dos projetos antagônicos presentes na sociedade capitalista. Esse debate configura-se central na identificação das (im)possibilidades da construção da concepção de justiça como inclusão, especialmente diante das condições de exploração, de dominação e de opressão na sociedade capitalista.

Refletir sobre as (im)possibilidades de o capitalismo cumprir com reivindicações de justiça, de democracia, de igualdade, de liberdade, de inclusão é que mantém os horizontes do que Mészáros aponta como a necessidade do processo de revolução voltado para a emancipação humana. Esse processo de revolução requer a conscientização coletiva de sujeitos associados na perspectiva de uma sociedade socialista.

Pautado na liberdade e na igualdade substantivas, essa intencionalidade proposta por Mészáros se orienta para capacidade de organização, de mobilização e de efetivação de um projeto universal que abrange a todas as questões sociais, políticas, ambientais. Diante dos avanços do conservadorismo em que as formas autoritárias de cunho (neo)fascista têm se expandido em escala planetária com a crise estrutural do capitalismo, recuperar essa compreensão de Mészáros constitui-se fundamental para que se possa compreender o sentido que esse processo adquire na sociedade e na educação.

Referências

ALVES, Giovanni. **O triunfo da manipulação: Luckács e o século XXI**. Marília: Projeto Editorial Práxis, 2022.

AREND, Carline Schröder e PIZZI, Jovino. Contribuição da teoria do reconhecimento para pensar a educação para além dos muros da instituição. *Revista LOGEION filosofia da informação*. **Rio de Janeiro**. Vol. 09, 2023, Edição Especial, p. 89-103.

BORON, Atílio A. **Justiça sem Capitalismo, Capitalismo sem justiça**. In: BORON, Atílio A. e VITA, Álvaro de. *Teoria e filosofia política: a recuperação dos clássicos no debate latino-americano*. São Paulo: Editora da USP, Buenos Aires: CLACSO, 2004.

HAMEL, Marcio Renan e BOANOVA, Aline Moura da Silva. A teoria do reconhecimento e a educação pública no cenário brasileiro. *Revista Direitos Sociais e Políticas Públicas*. **Bebedouro/SP**, Vol. 08, n. 02, mai/ago. 2020, p. 173-196.

HONNETH, Axel. Educação e esfera pública democrática: um capítulo negligenciado da filosofia política. *Civitas*, **Porto Alegre**, v.13, n.3, set./dez. 2013, p.544-562.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: uma gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo, Editora: 34, 2003.

JACONDINO, Eduardo e VOSS, Dulce Mari da Silva. Democracia radical, educação e diferença: na contracorrente das políticas neoliberais e neoconservadoras. In: *SciELO Preprints*.
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.3975>

KOZICKI, Katya. Retorno ao Político: crítica e fundamentos para uma democracia radical brasileira. Entrevistadores: RODRIGUES, Lucas Antônio Nogueira; CARVALHO, João Pedro Braga de; CASTRO, Raphael Machado de. *Revista de Ciências do Estado*, v. 7, n. 1, p. 1–16, 2022.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2008, 2ª edição.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP e Editora Boitempo, 2002.

MOUFFE, Chantal. **Sobre o político**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2015.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2002, 2ª edição.

RAWLS, John. **O liberalismo político**. São Paulo: Editora Ática, 2000, 2ª edição.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Justiça e educação no debate da filosofia política contemporânea

Recebido em: 06/05/2024

Aprovado em: 23/10/2024