

Contribuições do pensamento de Ilich Silva-Peña à formação de professores na e para a América Latina

Contributions of Ilich Silva-Peña's thought to teacher education in and for Latin America

Contribuciones del pensamiento de Ilich Silva-Peña a la formación de profesores en y para América Latina

DOI: 10.54901/educa.v9-585

Prof. Dr.^a Rita Buzzi Rausch ¹
Prof. Dr. Nilton Bruno Tomelin ²
Prof. Dr.^a Mariana Datria Schulze ³

RESUMO: Esta pesquisa toma a obra de Ilich Silva-Peña como corpus de análise, buscando compreender suas contribuições para a formação docente na e para a América Latina. O objetivo desta análise é compreender as contribuições do pensamento de Ilich Silva-Peña visando apresentar proposições à formação de professores na e para a América Latina. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir da análise de textos de autoria e coautoria de Silva-Peña, complementada por um grupo de interlocução realizado com o autor. Os dados foram analisados à luz do Paradigma Indiciário. A investigação evidencia cinco principais contribuições do pensamento de Silva-Peña para a formação docente: (i) a justiça social como compromisso ético-formativo; (ii) a diversidade em perspectiva intercultural; (iii) a partilha como prática de (re)humanização; (iv) o cuidado de si para além da formação técnica; e (v) o desenvolvimento profissional docente compreendido como processo autoconstrutivo e colaborativo. Em síntese, a obra de Ilich Silva-Peña permite aprofundar discussões inerentes à educação e à formação docente na América Latina, sinalizando suas singularidades, tanto de demandas quanto de oportunidades.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; formação docente; justiça social; diversidade intercultural; (re)humanização.

1 INTRODUÇÃO

A histórica e consolidada inserção de autores e pensamentos vindos do Norte Global tornaram a América Latina um cenário de silenciamentos e apagamentos culturais e epistemológicos que incidem sobre os diferentes campos da vida humana. Isto inclui a educação e a formação de professores, geralmente concebidas mais como oferta do que como construção

¹ Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: ritabuzzirausch@gmail.com

² Doutor em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: niltonbt@sed.sc.gov.br

³ Doutora em Educação, Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, Brasil.
E-mail: mariana.schulze25@univille.br

coletiva e inserida nas vivências do cotidiano. Entretanto, é preciso fortalecer movimentos de resistência e insurgência que subvertem essa lógica, refletindo sobre a importância de autores locais e apontando possíveis caminhos à docência e a sua formação considerando os seus pensamentos. Um destes caminhos é proposto pelo movimento decolonial, que além de denunciar as consequências do colonialismo e da colonialidade, mobiliza práticas, dentre outras, de caráter intercultural baseadas na consolidação da diversidade de formar, de ser e de existir, sem que haja entre elas qualquer forma de hierarquia.

Neste sentido, a identificação de contribuições de autores locais à formação de professores na e para a América Latina representa um significativo passo em direção a uma ruptura em relação à lógica impositiva de modelos do Norte, notadamente eurocêntricos. A partir de tais contribuições torna-se possível apontar para docências não apenas inseridas, mas constituídas por meio de bases epistemológicas e culturais locais a partir de uma lógica outra, propositiva e em permanente e necessária (re)construção e (trans)formação.

Segundo Autor 1 e Autor 3 (2025) a transformação da escola e da docência deve ser pensada a edificada pela perspectiva dos que sofrem as consequências de um sistema/mundo constituído a partir do binômio modernidade/colonialidade. Os autores destacam a importância de atitudes colaborativas e do pensamento decolonial como um giro epistêmico partindo da lógica da centralidade eurocêntrica, para o reconhecimento da legitimidade das formas de ser e pensar das fronteiras. Ainda sobre isso, Autor 1 e Autor 3 (2023) ressaltam que não se trata de estabelecer um caminho para migrar de uma lógica que legitima apenas uma única forma de pensar para uma em que todos os pensares sejam reconhecidos, mas de mobilizar a construção de caminhos diversos, e conformidade com as características de cada coletivo.

Frente a esse cenário, a produção do pesquisador chileno Ilich Silva-Peña apresenta importantes contribuições para a compreensão da formação docente em perspectiva latino-americana. Ao articular justiça social, inclusão, diversidade e interculturalidade às discussões sobre formação docente, Silva-Peña produz uma reflexão situada nas realidades latino-americanas, aspecto que justifica sua escolha como objeto desta investigação. A originalidade de seu pensamento reside não na abordagem isolada desses temas, mas nas relações que estabelece entre eles e a formação de professores de forma situada. Com isso, pensamos ser possível suprir uma lacuna no debate acerca das docências e da educação que se deseja à construção de caminhos que levem a América Latina a um cenário de libertação permanente.

Ao descortinar o pensamento de Silva-Peña, e por considerar sua nacionalidade chilena, pudemos compreender as singularidades da formação docente de seu país e com elas novas perspectivas ao debate deste campo de investigação. Esta produção, assim, busca ampliar a sua

relevância na medida em que as contribuições do autor, sejam compreendidas a partir das relações teóricas que estabelecem e de sua contextualização, o que possibilitará sua imersão em outros contextos.

Para fins de definição de um possível caminho a percorrer, esta investigação tem como propósito buscar indícios que possam analisar as contribuições do pensamento de Silva-Peña visando apresentar proposições à formação de professores na e para a América Latina. Essa tarefa, por sua complexidade, foi organizada em três frentes de investigação, que se interseccionam: a) identificação das principais contribuições de Ilich Silva-Peña à formação de professores; b) análise destas contribuições apontando proposições à formação docente no contexto latino-americano, privilegiando suas singularidades; e c) compreensão das referidas singularidades como elementos fundantes de uma identidade de docência a partir do pensamento de Ilich Silva-Peña.

Do ponto de vista metodológico, a produção dos dados ocorreu por meio de análise bibliográfica e de um grupo de interlocução com o autor, sendo os dados analisados à luz do Paradigma Indiciário. A análise permitiu identificar, a partir das contribuições de Ilich Silva-Peña, proposições para a formação de professores na e para a América Latina.

Por se tratar de um autor cuja produção está situada nas realidades históricas, sociais e culturais latino-americanas, suas contribuições permitem problematizar a formação docente a partir de referenciais produzidos no próprio continente. Noutra perspectiva, a análise também permitiu compreender elementos que contribuem para a constituição de uma identidade docente latino-americana a partir do pensamento de Ilich Silva-Peña.

O texto é estruturado da seguinte maneira: i. abordagem da formação de professores na e para a América Latina a partir do Chile, considerando a produção de Ilich Silva-Peña selecionada e suas considerações durante uma conversa com o autor; ii. descrição dos procedimentos que compõe o percurso metodológico; iii. descrição de proposições à formação de professores na e para a América Latina a partir do pensamento de Ilich Silva-Peña; iv. considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Formação de Professores na e para a América Latina a Partir do Chile

Ao abordar o pensamento de um autor é preciso compreender que este pensa conforme o terreno em que seus pés pisam. Nesse sentido, Ilich Silva-Peña escreve e testemunha uma

realidade singular, a chilena, a partir de um certo recorte temporal. Ao iniciar sua participação afirma

Eu sou uma pessoa que viveu a infância durante o período da ditadura no Chile. Cresci em um contexto familiar profundamente comprometido com a luta contra a ditadura. Então, desde muito cedo, eu pensava essa luta contra as injustiças, que naquele momento estavam fortemente associadas à questão dos direitos humanos (Silva-Peña, grupo de interlocução, 2025).

Diante deste contexto, é possível compreendermos as escolhas e os argumentos que sustentam seu pensamento e sua análise da realidade chilena. Esta, marcada pelo experimento de políticas neoliberais extremas que transformaram o país em um verdadeiro “laboratório social”, de um modelo que seria aplicado em vários países, especialmente na América Latina, ao longo de décadas. Esta declaração também aponta indícios acerca das escolhas que constituem seu pensamento de Silva-Peña e da possibilidade de penetrar em distintas realidades latino-americanas.

Desta maneira, seu potente trabalho atravessa fronteiras, abordando desde a desregulação da formação inicial docente no Chile - que submeteu instituições estatais à lógica do autofinanciamento e dissolveu as fronteiras entre o público e o privado - até as condições da docência e da inclusão em contextos de vulnerabilidade estrutural, como em Honduras. Vivemos um tempo em que o local e o global se entrecruzam, e compreender a realidade exige um exercício contínuo de análise que transcenda o imediato e se projete sobre totalidades históricas mais amplas (Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2019).

Nesse horizonte, Silva-Peña inova na discussão acerca da justiça social, abordando-a a partir de quatro dimensões - distributiva, do reconhecimento, da paridade participativa e da responsabilidade -, propondo uma pedagogia inclusiva e uma alfabetização micropolítica como meios de enfrentar o abandono docente na América Latina (Dávila; Silva-Peña; González-García, 2025). Com esta proposição é possível depreender que sua obra não aborda a formação docente apenas como um elemento de profissionalização, mas de uma formação mais densa, para além do conhecimento técnico da profissão e para além de seu país. Gatti (2009), tratando da realidade brasileira, defende que através de uma reflexão crítica das práticas docentes, pelos próprios docentes é possível fortalecer o compromisso com a responsabilidade social da escola ultrapassando a sua função formadora propriamente dita.

Ao longo do diálogo Silva-Peña, esclarece e aprofunda sua preocupação para fazer com que a repercussão da docência ultrapasse os limites das paredes escolares

Para mim, ser professor foi e continua sendo um caminho para a mudança social. Um compromisso político e social com a transformação. Quando falo em transformação, não estou falando de algo abstrato, mas de coisas muito concretas: um lugar melhor para morar, um lugar melhor para conviver (Silva-Peña, grupo de interlocução, 2025).

Assim, percebem-se implícitos em seu pensamento, compromissos docentes para além do exercício de uma profissão, sugerindo que se torne catalisadora de processo capazes de intervir na realidade em que atua. Suas contribuições impulsionam para pensar a formação de professores comprometida em um processo que não se reduz a rearranjos e adaptações, não apenas no Chile, mas em todo o continente latino-americano. E considerando seus textos (Silva-Peña, 2007, 2012); (Salgado; Silva-Peña, 2009), este processo se articula em três perspectivas:

- Técnico-pedagógica: parte do que ocorre no contexto das salas de aula envolvendo o próprio trabalho do docente. Este trabalho envolve o processo de ensino-aprendizagem como relação de desenvolvimento de estudantes e docentes. Também abarca o domínio de conteúdos o que implica a sua relação com a vida da comunidade, promovendo entre outros aspectos a superação da injustiça curricular e social e suas consequências. Ainda nesta perspectiva, inserem-se temáticas como escolhas metodológicas, didáticas e de recursos que possam qualificar a presença de docentes e estudantes no contexto escolar;
- Pessoal e social: refere-se ao crescimento intrínseco do professor que impacta o ambiente educacional. O exercício profissional, repercute na efetivação de uma reflexividade permanente do docente em relação a sua própria presença junto aos estudantes e suas comunidades. Disto implica uma crescente autocrítica como sustentáculo de uma constante transformação do docente e de seu fazer, culminando com relação empática do docente e seu entorno, aproximando sua presença e sua ação às demandas do contexto em que atua. Além disso, as relações do docente com este contexto se tornam mais consistentes por se estabelecer uma comunicação mais eficaz, em sincronia com as linguagens e demandas locais;
- Institucional: relaciona-se com a constituição de uma cultura e organização escolar, uma vez que a docência não é um exercício profissional isolado, ao contrário, constitui-se numa parte essencial de um processo a ser realizado num contexto coletivo de integração (instituição). A prática profissional docente, a medida em que se desenvolve, não apenas partilha de espaços coletivos institucionais, mas neles intervém. O exercício profissional docente, numa perspectiva de desenvolvimento, implica na geração de redes de partilha, de construção de projetos coletivos, e numa perspectiva de classe e participação de atividades como a sindical.

Considerando esta compreensão, é fundamental que tenhamos o entendimento de que o contexto em que se realiza o exercício profissional docente também demanda transformações que não dependem exclusivamente dos próprios docentes. Assim, a urgência dessa abordagem se impõe porque a inclusão educativa, em contextos como Chile e Honduras, depende de transformações profundas nas culturas, políticas e práticas, sustentadas por um ideal de justiça social capaz de tensionar as desigualdades e propor outras formas de convivência (Paz-Maldonado *et al.*, 2025). Essas palavras carregam implícita a relação com a concepção de que a formação continuada precisa transcender a si e alcançar o que Mira e Streck (2020) chamam de educação permanente, que consiste na reflexão e constituição de docências que repercutem na consolidação de práticas de profundo impacto social.

Quando propomos uma formação de professores na e para a América Latina não a definimos por fronteiras geográficas, mas por uma condição histórica de subalternização e dependência. A América Latina carrega as marcas persistentes da colonização, da opressão e da desigualdade, e a formação docente tem papel determinante na superação dessas heranças. Ao pensar a profissionalização de futuros educadores, não se trata apenas de preparar para o ensino, mas de formar sujeitos políticos aptos a transformar as realidades que habitam. É nesse contexto que o pensamento de Silva-Peña ganha relevância, por propor uma formação que articula crítica, compromisso social e sensibilidade ética, aproximando-se das necessidades concretas das populações latino-americanas (Silva-Peña *et al.*, 2017; Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2019). Estas relações, frequentes no pensamento de Silva-Peña, trazem implícita a percepção de que a docência é um elemento fundante do processo de mudança social. Estas relações, por sua vez, trazem consigo indícios de sua própria experiência pessoal de ter nascido, crescido país marcado por um longo período autoritário e ainda viver as consequências desta experiência.

Sobre isso, é preciso destacar o caso chileno é emblemático acerca da experiência e das consequências de uma ditadura associada a uma lógica econômica que deixa marcas profundas em toda a América Latina. Desde meados do século XX, o país foi submetido a um projeto de reforma econômica gestado entre a Universidade de Chicago e a Pontifícia Universidade Católica do Chile (PUC), com o objetivo de instaurar um modelo liberalizante que passaria a regular todas as esferas da vida social. Os chamados “Chicago Boys”, amparados pelo governo dos Estados Unidos, elaboraram o documento *El ladrillo* e encontraram, na ditadura cívico-militar de Pinochet (1973), o terreno propício para implementar o experimento neoliberal (Silva-Peña; Peña-Sandoval, 2019). A Constituição de 1980 consolidou o “Estado subsidiário” e converteu a educação em mercadoria, dismanteland o “Estado docente” e submetendo as

instituições públicas à lógica da concorrência e do autofinanciamento (Silva-Peña; Peña-Sandoval, 2019).

A análise do pensamento de Silva-Peña evidencia a defesa de que a docência não pode restringir-se ao domínio técnico ou pedagógico, mas pressupõe um posicionamento ético e político diante das profundas desigualdades que atravessam as sociedades latino-americanas. Nessa perspectiva, o exercício docente assume um compromisso com o enfrentamento das diferentes formas de exclusão e injustiça social, compreendendo a educação como prática comprometida com a transformação da realidade. Tal compreensão aproxima-se do pensamento de Quintar (2018), para quem a educação constitui um campo de acolhimento, reconhecimento e promoção do outro. A autora compreende a docência como um acontecimento ético que articula denúncia, resistência e transformação frente às práticas hegemônicas de produção da desigualdade e da subalternização. Assim, a aproximação entre ambos os autores não se limita ao reconhecimento da dimensão política da educação, mas revela uma concepção de formação docente comprometida com a construção de prática.

Essas transformações atravessaram todo o sistema educacional e resultaram em uma profunda precarização da formação docente. A proliferação de cursos privados e desregulados produziu o que os autores denominam uma “fábrica de professores”, reduzindo a docência a um produto ajustado às demandas de mercado (Silva-Peña; Peña-Sandoval, 2019). Essa lógica, consolidada durante a ditadura e perpetuada pelos governos democráticos posteriores, sustentou o êxito do experimento neoliberal no Chile. Ainda assim, é desse cenário adverso que emergem pensadores comprometidos em reconstruir as bases da formação, buscando alternativas que devolvam à educação sua função pública, crítica e emancipatória (Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2019).

As reflexões de Silva-Peña apontam, portanto, para uma formação docente comprometida com a transformação política e social da América Latina. Esta relação entre docência e transformação social, para além das práticas pedagógicas é uma marca implícita no pensamento de Silva-Peña e se revela nas entrelinhas de seus escritos. Suas proposições não pretendem oferecer modelos prontos, mas pistas que inspiram reinvenções situadas, coerentes com as singularidades de cada contexto. Pensar a justiça social como ação inacabada é reconhecer a educação como processo vivo e contínuo, sempre em disputa e sempre em construção. Essa é a coerência ética que nos desafia a romper com o legado das imposições coloniais e acadêmicas que ainda moldam as universidades, exigindo transformações institucionais capazes de sustentar projetos genuinamente latino-americanos.

Em sua obra, identificam-se quatro dimensões - justiça social, reconhecimento da diversidade, políticas redistributivas e transformação - que funcionam como vértebras conceituais de uma pedagogia do compromisso. Como foi mencionado estas concepções não são de sua autoria, mas a relação que estabelece entre elas e com a formação docente em Silva-Peña um de seus grandes expoentes.

A justiça social opera como princípio estruturante, sustentando o reconhecimento das diferenças e o combate às hierarquias (Dávila; Silva-Peña; González-García, 2025). O reconhecimento da diversidade desloca o olhar do déficit para a potência da diferença, ressignificando identidades e experiências, o que leva a compreensão da transformação como tarefa coletiva, que exige mobilização política e reinvenção das práticas formativas (Paz-Maldonado *et al.*, 2025). Juntas, essas dimensões reafirmam a centralidade de Silva-Peña no pensamento educacional latino-americano e inspiram a construção de caminhos possíveis para uma formação de professores na e para a América Latina. Na Tabela a seguir, apresentamos uma breve síntese destas dimensões, sua descrição e implicações à formação docente.

Tabela 1. Síntese das dimensões do pensamento de Ilich Silva-Peña à formação docente

Dimensão	Descrição	Implicações à formação docente
Justiça social: compromisso multidimensional	Se constitui num caminho metodológico para o combate às desigualdades. Trata-se de uma busca cotidiana e inconclusa. A prioridade deste caminho é o acolhimento aos vulnerabilizados. Estes precisam ser chamadas a participar da consolidação de políticas e práticas que rompam com as barreiras estruturais que sustentam a desigualdade.	Fundamenta o agir do pesquisador e do professor. A formação docente implica num importante cenário de mobilização à mudança. O docente precisa reconhecer e atuar sobre o contexto vulnerabilizador. Daí a importância da proximidade e da convivência como formas de estabelecer compromissos de emancipação e libertação.
Reconhecer-se diverso: sem acolher ou normalizar	Baseia-se da concepção de que a inclusão não pode ser concebida como o ato de acolher e moldar o acolhido conforme as características do acolhedor. Da mesma forma não se define como uma forma de estabelecer um padrão de normalidade e a ele submeter os que não se encaixam nele. Presume o imprescindível reconhecimento de que não há uma sociedade justa e inclusiva que seja moldada em padrões. O que diferencia os sujeitos deve ser preservado estabelecendo-se um novo paradigma inclusivo baseado na ética da convivência.	O docente deve conhecer o conceito de diversidade que adota e quais implicações dele decorrem. A abordagem de deficiências, por exemplo, não pode reduzir-se a uma análise biológica do fenômeno, mas como expressão característica do contexto social a ser compreendida, e não combatida. A diversidade deve ser abordada como um compromisso ético e como pilar para a consolidação de práticas educativas alinhadas à lógica da justiça social. Para tanto, é preciso que a formação docente analise criticamente, as origens históricas da exclusão social, que a normalizou, inclusive no espaço escolar. O docente precisa ser formado de modo a não cristalizar historicamente a lógica excludente.

Políticas distributivas: a partilha como instrumento de justiça e inclusão

Implica em uma imediata correção de rumos do sistema-mundo baseado na exploração e na predação, que drena os poucos recursos disponíveis à maioria para ampliar o enriquecimento de uma minoria, aprofundando ainda mais o nível de desigualdade. Está centrada na redistribuição de bens para alcançar uma sociedade mais equitativa, rompendo com a ideia de igualdade de oportunidades e meritocracia. A pobreza é sinônimo de exclusão e não uma consequência. Daí a importância de se promover políticas de combate a opressão e a dominação, geradoras de pobreza/exclusão.

O cuidado de si, para além da formação

Trata-se de promover uma ampla discussão sobre possíveis caminhos de ruptura do sistema-mundo atual, baseado na desvalorização social, nas baixas remunerações e na precariedade das condições de trabalho. Para isso é preciso pensar a transformação numa perspectiva de cuidado de si (individual) mas também do coletivo. Não há transformação coletiva a partir de um único indivíduo, porém não se pode esperar que o todo se transforme sem que pequenos coletivos se mobilizem. Esta mobilização há que se concentrar na ruptura com o que mantém a desigualdade e a exclusão estruturantes da sociedade moderna latino-americana que reverbera nas condições de trabalho dos próprios docentes. Fundamenta-se na estruturação de uma profunda consciência de cuidado, vislumbrando o docente como parte deste universo de sujeitos vulnerabilizado.

Desenvolvimento profissional docente: um processo autoconstrutivo colaborativo

Aborda o complexo processo de intervenção e transformação provocado pelo exercício profissional docente sobre o contexto em que se desenvolve e vice-versa. Descreve um amplo percurso de transcendência, ultrapassando a ideia de que agir profissionalmente não se resume ao que ocorre nos espaços típicos da docência como a sala de aula e a própria escola. Ao contrário, sinaliza para o compromisso do docente com o coletivo em que está inserido e consigo mesmo. Apesar de ser um processo colaborativo, em que todos se formam, as escolhas e os critérios para fazê-las é de cada sujeito.

Os docentes precisam ser mobilizados a debater e inserir em sua prática uma crítica ao sistema-mundo vigente, baseado na competitividade, na individualização. Assim, a formação docente deve reverberar um comprometimento maior com a necessidade de garantir equidade, também no campo econômico. Desta maneira, a formação deve despertar no professor um profundo engajamento pessoal por justiça social e equidade. Isso requer que a formação docente contemple a alfabetização micropolítica, um processo de aprender a ler e escrever nas relações de poder cotidianas da escola.

A formação docente, neste sentido, não pode simplesmente qualificar o professor para exercer sua profissão numa realidade já constituída, adequando-se a ela e, até mesmo, servindo aos interesses daqueles que se fartam das benesses que dela podem emergir. A docência, especialmente em nações com sistemas educacionais fragilizados, não pode ser reduzida à formação de professores capazes de se adequar a modelos empresariais ou à lógica de autofinanciamento que afeta as universidades estatais. Também propõe uma formação alinhada a lógica freiriana, comprometida com uma práxis outra. Isso tudo para que o sujeito docente se sinta acolhido, respeitado e valorizado e cuidado. A formação docente deve debruçar-se sobre todas as formas de violência, vigilância e sobrecarga de trabalho que geram entre outras consequências, um severo processo de adoecimento docente.

O desenvolvimento profissional docente é um processo de constantes avanços e transcendências ao fazer do professor. Por meio dele, ocorrem profundas mudanças na formação e na própria realização das ações relacionadas a profissão. Assim não é possível imaginar uma formação profissional de forma isolada do contexto e das suas demandas. A formação docente não é percebida como algo ofertado a partir de uma instituição específica, mas como parte e consequência do exercício da profissão abrangendo aspectos

3 METODOLOGIA

3.1 Procedimentos Metodológicos

A definição do percurso metodológico sinaliza o percurso e os motivos pelos quais se deseja transitar por determinado caminho e não por outro. Assim, definimos como estratégia metodológica para a produção de dados da pesquisa dois percursos: inicialmente a análise bibliográfica das obras do autor, e após, um grupo de interlocução diretamente com o autor.

Dada a quantidade e diversidade de produções, na análise bibliográfica, excluimos os textos do autor que não versavam sobre a formação de professores ou os textos produzidos por outros autores sobre sua obra, privilegiando escritos originais em que se preserve a autenticidade de sua expressão. Na inclusão dos textos (livros, capítulos de livros, artigos) publicados pelo autor ou em coautoria, priorizamos os textos com acesso aberto, disponíveis para leitura e análise integral e estabelecemos os seguintes critérios: (1) publicações do autor, que representem uma contribuição direta ou indireta ao campo da formação de professores; (2) trabalhos que abordem: i. Formação de professores; ii. Epistemologias do Sul e justiça social; iii. Narrativas docentes, saberes da prática ou justiça curricular; iv. Políticas educacionais na América Latina em diálogo com práticas de docência crítica.

Assim, na base desta investigação concentra-se a análise dos seguintes textos:

Tabela 2. Obras selecionadas

Título	Autoria	Ano
Perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad: una revisión sistemática	PAZ-MALDONADO, E.; CALVO-ÁLVAREZ, M. I.; SILVA-PEÑA, I.	2025
Gobernanza en Universidades Chilenas. Un Estudio Documental desde la Mirada de la Justicia Social	Dávila, G.; SILVA-PEÑA, I. ; González-García, G.	2025
Ejercer la docencia en establecimientos educativos públicos de Honduras. Un estudio biográfico-narrativo	ZELAYA PORTILLO, V. M. <i>et al.</i> (incluindo SILVA-PEÑA, I.)	2025
Caminando hacia universidades inclusivas en Honduras: Aportes desde las voces de estudiantes universitarios en condición de vulnerabilidad	Paz-Maldonado, E.; SILVA-PEÑA, I. ; Carrasco-Mella, S.; Orozco, I.	2025
Da inclusão à justiça social na formação docente para a diversidade	SILVA-PEÑA, I. ; Diniz, M.; Lopes, L.P.	2024
Becoming a Teacher Educator in a Social Injustice Environment: A Narrative Perspective	Paz-Maldonado, E.; Schilling, C.; SILVA-PEÑA, I.	2024
Formación docente para la justicia social: desafíos en tiempos de rendición de cuentas	Fernández, B.; SILVA-PEÑA, I. ; Peña-Sandoval, C.	2024

Desafíos y Reflexiones en la Formación de Docentes Universitarios Inclusivos: una Indagación Narrativa Autobiográfica	PAZ-MALDONADO, Eddy; SILVA-PEÑA, I. ; Lara, Caroll Alejandra Schilling	2023
La educadora feliz: Imaginario en estudiantes de educación parvularia	Muñoz-Zamora, G.; SILVA-PEÑA, I. ; Martínez-Núñez, M. D.; Dobbs-Díaz, E.	2022
Docencia en contexto de pandemia: En el vórtice de la injusticia social	Paz-Maldonado, E.; SILVA-PEÑA, I. ; Nunes-Fernandes, C.	2022
When the invisible makes inequity visible: Chilean teacher education in COVID-19 times	Fernández, M. B.; SILVA-PEÑA, I. ; Fernández, L.; Cuenca, C.	2022
Justicia social como eje de la Formación Inicial Docente post 18 de octubre	SILVA-PEÑA, Ilich	2021
Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas	Paz-Maldonado, E.; SILVA-PEÑA, I.	2021
Educación y desigualdad social: El impacto de la pandemia COVID-19 en el sistema educativo público de Honduras	Paz-Maldonado, E.; Flores-Girón, H.; & SILVA-PEÑA, I.	2021
Inserción laboral de personas en situación de discapacidad en América Latina	Paz-Maldonado, E.; SILVA-PEÑA, I.	2021
Abandono docente en América Latina: revisión de la literatura	Gonzalez-Escobar, M.; SILVA-PEÑA, I. ; Precht-Gandarillas, A.; Kelchtermans, G.	2020
Self-study colaborativo: etapas, condiciones de la amistad crítica y aprendizajes sobre la formación	Nocetti de la Barra, A.; Orrego Lepe, C.; SILVA-PEÑA, I. et al.	2020
Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social	SILVA-PEÑA, I. ; Paz-Maldonado, E.	2019
Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: Indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete	SILVA-PEÑA, I. ; Paz-Maldonado, E.	2019
Alfabetización Micropolítica: Un desafío para la formación inicial docente	SILVA-PEÑA, I. ; Kelchtermans, G.; Valenzuela, J.; Precht, A.; Muñoz, C.; González-García, G.	2019
Desregulamentação na formação de professores no Chile: lições do laboratório	SILVA-PEÑA, I. ; Peña-Sandoval, C.	2019
Formación docente para la justicia social em un Chile desigual (<i>Capítulo do livro: Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente</i>)	SILVA-PEÑA, I.	2017
La escuela en contextos de interculturalidad. (<i>Capítulo do livro: Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar</i>)	SILVA-PEÑA, I. ; BECERRA-LUBIES, R.	2015
<i>Investigación-acción realizada por docentes chilenos como una vía para su desarrollo profesional: caracterización de dos experiencias.</i>	SILVA-PEÑA, I.	2012
Desarrollo profesional docente en el contexto de uma experiencia de investigación-acción	LABRA, I.; SILVA-PEÑA, I.	2009
Condiciones y contextos en torno al desarrollo profesional docente produciendo a través de la investigación-acción	SILVA-PEÑA, I.	2007

Fonte: Autores (2026).

Com base na análise destas 26 obras, depreendemos as principais contribuições do autor e a partir, apontamos proposições iniciais à formação de professores na e para a América Latina. Após tal produção, realizamos um grupo de interlocução com Ilich Silva-Peña. Para Ferreira et al (2014) o grupo de interlocução, além de ser um encontro interativo entre pesquisadores e pesquisado e contribuir para a produção e análise de dados, permite uma apreensão dialética da

realidade, a partir da interação e do diálogo. Os autores ainda o definem como um momento em que o pesquisado participa ativamente da apresentação, discussão, problematização e sistematização da pesquisa, além de contribuir na sua qualificação através de um avanço crítico e criterioso da discussão proposta.

Como já havíamos realizado o estudo de suas obras e definido algumas proposições à formação de professora na e para a América Latina, neste grupo de interlocução com Ilich Silva-Peña, num primeiro momento, o propósito consistiu em analisar a coerência destas proposições e sua real intencionalidade em compô-las. Além disso, e ainda mais significativo, foi o propósito de discutir com o autor, outras proposições, considerando temas e discussões ainda não abordados em sua obra escrita, mas presentes no horizonte de seu pensamento. Este grupo de interlocução aconteceu no dia 18 de dezembro de 2025, das 14h às 17h de maneira virtual, através da plataforma, com gravação e posterior transcrição dos dados para a análise. Nesta conversa apresentamos ao professor Ilich Silva-Peña, as proposições depreendidas em slides em que fomos discutindo cada proposição individualmente, para que ele pudesse fazer suas considerações visando ampliar e qualificar o que foi produzido.

Partindo das proposições apresentadas, ao longo da interação no grupo de interlocução, o autor manifestou concordância aprofundando nosso entendimento e ampliando nossa percepção acerca de seus intencões em relação ao campo da formação docente. Entretanto, ele sugeriu que após nossa conversa, enviássemos para ele os slides apresentados, para que ele pudesse analisar com mais profundidade. E alguns dias depois, mesmo em tempos de férias, enviou suas contribuições e acrescentou uma outra proposição, presente em suas obras mais remotas, e que se refere especificamente ao conceito de desenvolvimento profissional docente.

A análise dos dados da pesquisa se inspirou no Paradigma Indiciário, que nas palavras de Ginzburg (1989; 2001), não se limita ao que é aparente ou evidente no que é pesquisado, mas atenta para indícios imperceptíveis, em pistas e dados aparentemente pouco relevantes. Para isso, o autor recomenda uma distância justa e crítica, a que denomina de estranhamento, o qual poderá colocar em questão ideias e representações falsas acerca do que é investigado. Trata-se de uma prática analítica que reflete sobre os achados da pesquisa como se vistos pela primeira vez, mesmo que já sejam relativamente conhecidos. A análise, nesta perspectiva, se deu a partir de uma discussão sem prévios juízos, considerando elementos pouco revelados. No caso desta pesquisa, para além do texto, considerou-se o contexto temporal e espacial em que os textos analisados foram produzidos.

4 DISCUSSÃO E RESULTADOS

A partir da breve análise e síntese apresentada anteriormente, a produção de Silva-Peña aponta para algumas proposições que permitem estabelecer uma formação de professores outra à América Latina. Estas proposições não são uma oferta ou estratégias formativas pensadas por quem analisa externamente o contexto. Trata-se de indicações propositivas a partir de quem está e participa do contexto analisado, por meio de indícios, caminhos ainda não trilhados. Diante disto apontamos como proposições à formação de professores.

4.1 Justiça Social como Compromisso e Fundamento Ético-Formativo

A formação docente não pode se distanciar da busca incessante por justiça social. Deve ser vista, portanto, como um caminho teórico-prático que luta contra a opressão e a dominação que perpetuam as injustiças estruturais. E o combate a estas injustiças, na concepção de Sacavino e Candau (2026) é um pilar essencial à uma educação de qualidade, e que se torna possível a partir de uma docência que milita por justiça social. Algumas destas injustiças vividas pelos próprios professores em formação, que por suas marcas, os conduzem a comprometer-se com uma lógica outra, de transformação e transcendência em relação à realidade.

Neste sentido, Silva-Peña e Paz-Maldonado (2019b) estabelecem critérios para a consolidação da relação entre a concepção prática de justiça social e sua relação com a formação docente. Ao destacarem que o professor em formação já tem uma aprendizagem sobre o que significa ser estudante, sobre o sentido de ser professor ou professora e sobre a importância e a razão de ser da escola, sinalizam para indícios de que o professor não apenas compreende a escola como espaço de formação de novas gerações, mas de inserção destas em lutas históricas por justiça e equidade.

Nessa direção, é possível envolver o professor e comprometê-lo em favor da promoção de justiça social que se dá pelo reconhecimento e combate às causas da desigualdade social, historicamente consolidada pelo sistema-mundo pautado pela persistente lógica que naturaliza a existência de privilégios, que geram exclusão. Portanto, é evidente a compreensão de Silva-Peña de que a promoção de justiça social não é função exclusiva da educação e da docência, mas não poderá ser alcançada sem que estas estejam envolvidas.

Quando o conceito de justiça social chegou até mim, junto com a ideia de formação docente para a justiça social, eu pensei: aqui há algo muito importante. Era como um “guarda-chuva”, um lugar conceitual onde diferentes perspectivas podiam coexistir.

Comecei então a estudar teorias de justiça social voltadas à formação docente, com autores e autoras majoritariamente anglo-saxões. Mas, em algum momento, o caminho foi de volta: voltei a Freire. E percebi que talvez eu tivesse começado pelo Norte quando deveria ter começado pelo Sul (Silva-Peña, grupo de interlocução, 2025).

Por esta fala o autor oferece pistas de como a relação entre justiça social e formação docente se materializou. A necessidade de coexistência entre diferentes perspectivas, fruto de um processo de cristalização da desigualdade está enraizada em sua contribuição ao debate acerca do compromisso do processo de formação de professores com a promoção de justiça social. Por ter vivido a realidade e as consequências de uma ditadura, típica da segunda metade do século XX na América Latina, sentiu-se desafiado a participar ativamente do combate a colonização, opressão e inequidade. Neste sentido, sua manifestação e seus escritos apontam indícios de que, em sua concepção, a formação docente necessita adotar uma postura radical frente ao fenômeno histórico da exclusão, na perspectiva de buscar a sua origem, para então estabelecer uma lógica inclusiva. Segundo Silva-Peña (2017), trata-se de uma prática distributiva e reconhecimento deste processo excludente, por isso priorizando aos vulnerabilizados. Por esta razão, a formação docente há que ser pensada não apenas numa perspectiva econômica, mas também cultural, democrática, ética, transformadora e emancipatória.

O comprometimento da formação docente com a justiça social pressupõe compreendê-la para além da distribuição equitativa de recursos, incorporando também as dimensões do reconhecimento das diferenças culturais e da garantia de condições efetivas de participação dos diferentes sujeitos nos processos educativos. Nessa perspectiva, formar professores implica favorecer a leitura crítica das relações de poder que atravessam o cotidiano escolar e produzem mecanismos de exclusão, invisibilização e desigualdade. É nesse contexto que o letramento político assume relevância, ao possibilitar que futuros docentes reconheçam as disputas, tensões e condicionantes presentes nos espaços institucionais, desenvolvendo condições para intervir de forma posicionada, crítica e comprometida com a transformação social. Assim, a formação docente deixa de restringir-se ao domínio de conhecimentos técnico-pedagógicos e passa a constituir um processo de construção da consciência ético-política, indispensável para que o professor atue como sujeito histórico capaz de promover práticas educativas orientadas pela justiça social.

4.2 Diversidade numa Perspectiva Intercultural

A formação docente não pode apenas mirar para a necessidade de inserir os diversos numa forma padrão de ser e existir. Essa perspectiva de normalização está ligada a um modelo médico da deficiência, que a visualiza como um problema inerente ao indivíduo, e não ao contexto. Uma formação docente que respeite a diversidade e a reconhece como um poderoso instrumento de humanização das relações entre os diferentes e não como uma prática de tolerância ou mera aceitação. Silva-Peña, Diniz e Lopes (2024) destacam que a diversidade pode se converter num instrumento de exclusão invisível quando se define que tudo o que é diverso deve ser incluído como algo que vem de fora de nós e não como característica que nos integra e da qual somos parte.

Uma coisa é viver na diversidade, reconhecer que nós somos parte da diversidade. Outra coisa é pensar: vamos incluir os diversos. Vamos incluir os pretos, vamos incluir os deficientes, vamos incluir as pessoas trans, ou seja, eles são os diversos. Mas nós também somos diversos. E, se somos diversos, não precisamos ser incluídos. Quando falamos a partir dessa perspectiva, continuamos falando de normalidade. Nós somos os normais e os diversos são aqueles que precisam entrar nessa normalidade. Então, aí existe uma pequena armadilha, não sei bem a palavra em português, mas existe uma dificuldade quando falamos de inclusão sem cuidar do sentido do que estamos dizendo (Silva-Peña, grupo de interlocução, 2025).

Novamente é possível identificar, de maneira implícita, a participação de Silva-Peña nesta discussão não como autor conceitual, mas como artífice do estabelecimento de relações outras que contribuem para uma docência outra. Ao que muitos concebem como inclusão, o autor aponta como uma forma de padronização, incluindo sujeitos, mas não suas culturas, crenças e tantas singularidades. Por isso as existências exigem uma docência outra capaz de reconhecer nas divergências, oportunidades de estabelecer relações em que A e B sigam existindo como são, mesmo diante da possibilidade de aprenderem e relacionarem-se mutuamente. Estar juntos, conviver, não significa tornar-se como o outro, mas transformar-se com o outro, o que caracteriza uma relação intercultural profunda.

O autor inova não apenas por que firma esta relação, mas dá a ela um caráter único, que não é apenas de tolerância e aceitação da multiplicidade cultural, mas como descrevem Silva-Peña e Becerra-Lubies (2015), uma relação de igualdade de oportunidades e de reconhecimento da diferença cultural. Assim, o novo paradigma inclusivo exige o respeito e a preservação daquilo que diferencia, garantindo condições para que os diferentes e diversos possam ser e existir como são, e contribuir para a construção de uma sociedade plural, como sinaliza Walsh (2009), inserir alguém num projeto hegemônico não é inclusão, mas uma reacomodação ou até

mesmo uma segunda colonialidade. Tendo sido excluído, como consequência da primeira, é absorvido e posto em algum lugar de interesse para que possa auxiliar na sustentação do próprio sistema que o excluiu.

Considerando as contribuições de Silva-Peña apontam para a formação docente como um potente exercício de reconhecimento de que seres humanos diferenciam-se de qualquer outro ser pela capacidade de tomar consciência de suas peculiaridades e jamais anulá-las ou impô-las. Isso implica em transitar de um processo de integração, que prevalece em diversos países em desenvolvimento, para verdadeiras ações fundamentadas na justiça social. A inclusão, assim, é compreendida como um direito humano fundamental e uma obrigação ética e moral, cujos pilares são a diversidade como realidade, a equidade e a justiça social.

4.3 A Partilha como Prática Formativa para a (Re)Humanização

A existência de privilégios e fragilidades é incompatível com uma formação docente que se comprometa com a (re)humanização das relações humanas. A existência de famintos, analfabetos, indigentes e subalternizados denuncia o fracasso constante de um modelo de docência normativa e normalizadora. Esse modelo é frequentemente criticado por ser um remanescente do modelo médico, que visualiza a deficiência ou a vulnerabilidade como um problema do indivíduo, e não do contexto.

Assim, não se trata de estabelecer igualdade, mas o que deve ser perseguido é a equidade, em que todos terão a oportunidade de ser o que é e da forma que quiserem. Silva-Peña (2017) menciona a distribuição dos bens inerentes ao contexto escolar como o tempo, a atenção e o cuidado do docente, especialmente em relação aos mais vulnerabilizados. Da mesma forma considera fundamental uma formação docente baseada na ideia de justiça social não apenas em relação aos mais desfavorecidos economicamente, mas os que também carregam as marcas da opressão e da exclusão, culminando no que o autor chama de “justiça educacional”. Por meio dela é possível pensar em equidade, que é central para a promoção de justiça social e é um dos pilares da inclusão educativa, que deve garantir o direito universal à educação para todos. Nesta perspectiva, a justiça social não se restringe à redistribuição de bens, mas exige também o reconhecimento das identidades diversas e a paridade na participação dos sujeitos.

O processo de (re)humanização, como vimos, não se dá de forma isolada, e considerando o pensamento de Ilich Silva-Peña relaciona-se fortemente com a o conceito de justiça social e diversidade.

É por isso que eu afirmo que o conceito de justiça social pode ajudar a compreender melhor o que queremos, que é alcançar uma situação de reconhecimento das populações vulnerabilizadas ou minorizadas. Eu falo em populações minorizadas porque, muitas vezes, elas são maioria. As mulheres, por exemplo, são maioria, mas são minorizadas. As pessoas pretas também são maioria em muitos contextos e são tratadas como minoria. Por isso, o conceito de população vulnerabilizada me parece mais adequado. Precisamos reconhecer o contexto em que essas pessoas vivem e pensar como construir uma situação de igualdade de condições. Claro que não vamos ser iguais, e a ideia não é essa. A ideia é reconhecer e viver essa diversidade (Silva-Peña, grupo de interlocução, 2025).

O entendimento de que não há minorias e pessoas naturalmente vulneráveis, mas que há sujeitos distintos com suas peculiaridades que, por força de práticas opressivas, são convertidos e minorias e fragilizados, descreve parte de um processo de desumanização. Freire (1982), já no título de sua obra aponta indícios de que se trata de uma nova pedagogia. Uma pedagogia “do” oprimido, e não “para” ou “sobre” ele. Trata-se, pois, de uma relação outra, como Silva-Peña propõe, em que revela, de maneira indireta, que é preciso garantir espaço à voz do oprimido. Reverter este processo, portanto, reumanizar a formação docente, implica em reconhecer a existência destas práticas opressivas e ouvir os que sofrem suas consequências, fazendo da profissão, um espaço de ruptura desta lógica.

4.4 O Cuidado de Si, para Além da Formação

A formação não é um caminho linear e definido a partir de interesses externos. Ao contrário, assume um papel de transcendência em relação a si própria, razão pela qual a formação deve ser articulada a partir de reflexões sobre si. Essa reflexão sobre si e sobre a própria prática é um processo que envolve a revisão da biografia pessoal em torno das injustiças sociais vividas, permitindo uma nova perspectiva para o presente e a projeção de um futuro melhor.

A formação, nesta perspectiva, parte também da prática de cada docente e das demandas que dela emergem, especialmente do contexto em que ela se insere. Mais do que um profissional, o docente é um sujeito no mundo e seu compromisso não se limita aos fazeres de seu trabalho. Silva-Peña (2017), ao citar Paulo Freire, reforça que numa realidade marcada pela fragmentação social, econômica e cultural, é essencial contar com docentes comprometidos politicamente em favor da superação das injustiças sociais. Injustiças sentidas pelo próprio docente que, desprestigiado e desvalorizado ou mesmo vítima de diferentes formas de violência e intimidação vê sua saúde e qualidade de vida comprometidas. A necessidade de cuidado além

de uma demanda evidente à profissão docente, expõe uma outra questão fundamental para o presente, que é o entendimento que o sistema/mundo possui acerca deste conceito.

O cuidado não é reconhecido socialmente e, também, não é reconhecido economicamente. No caso da docência, essa dimensão do cuidado muitas vezes é vista como algo secundário, como se as pessoas não estivessem ali para cuidar, mas apenas para educar. Não é a única dimensão, mas é uma delas, porque envolve dar valor a coisas que não têm valor econômico ou financeiro. O cuidado ajuda a economia, mas não tem valor monetário. Cuidar de pessoas idosas, por exemplo, tem um valor econômico. Cuidar dos filhos e das filhas tem um valor econômico, mas não tem valor na moeda, não é pago. E essa dimensão do cuidado na escola não é reconhecida porque o cuidado, de modo geral, não é reconhecido na sociedade (Silva-Peña, grupo de interlocução, 2025).

Portanto, a desvalorização do cuidado impõe aos docentes um cotidiano de profunda sujeição a jornadas extenuantes, com sobrecarga de trabalho e vulnerabilização pela exposição a diversos tipos de violências. Neste sentido, para além das aulas, à docência (e sua formação) é um ato político a serviço da transformação de si e da sociedade. O compromisso com a transformação exige que a docência se comprometa ativamente na luta pela equidade e pela eliminação das desigualdades sociais, assim como daquilo que lhe causa comprometimento de sua saúde e qualidade de vida. Assim, o cuidado de si constitui um princípio formativo que fortalece a autonomia docente e amplia as possibilidades de atuação crítica diante das condições sociais e institucionais que atravessam o exercício da profissão.

4.5 Desenvolvimento Profissional Docente: um Processo Autoconstrutivo Colaborativo

O exercício da profissão, mais do que um tempo de execução de tarefas inerentes à atividade docente, é também um cenário fundamental de (auto)construção do sujeito professor. Essa construção não se dá de maneira isolada, senão pela interação entre os docentes e destes com os estudantes e comunidade. A isso podemos chamar de desenvolvimento profissional docente. Quando Silva-Peña (2007) e Labra e Silva-Peña (2009) apontam os âmbitos em que este desenvolvimento ocorre, destacam que esta construção se dá pela satisfação pessoal por seu trabalho e pelo fortalecimento da reflexão sobre a própria prática. Por meio disto, encontram-se soluções para demandas do cotidiano a partir do encontro e colaboração com e de outros docentes.

Silva-Peña (2012) destaca que o Desenvolvimento Profissional Docente se dá na reflexão constante do quefazer docente, nascido das demandas emergente do cotidiano. Por meio desta reflexão, está implícito, embora não de forma evidente, que há um compromisso do

docente com a transformação de sua própria atuação e a de seus pares. Nas entrelinhas é possível perceber que o autor atribui ao docente uma tarefa política de fazer escolhas e refletir sobre elas como instrumentos de transformação social e de qualificação do processo educativo. Diante disto, é possível perceber que a profissão não pode ser reduzida ao cumprimento de uma série de tarefas ou de atividades que não atentem para a humanização dos processos educativos.

A preocupação com o fortalecimento da humanização é constante nos escritos e nas manifestações do autor. Diante da constante inserção de tecnologias nos espaços escolares e de atuação dos docentes, Silva-Peña (2025), no diálogo que estabelecemos, comentou:

E por isso mesmo que esse debate sobre a possível substituição dos professores pela tecnologia, que aparece em alguns contextos, é algo que não faz parte do processo educativo e não vai ter sucesso, porque a educação é profundamente humana.

Tanto o processo educativo quanto o desenvolvimento da profissão são profundamente humanos e se interligam pelo fato de que um edifica o outro. A formação docente não pode prescindir e tampouco ignorar esta proposição pois, do contrário, a profissão docente seria apenas percurso profissional marcado pela repetição de práticas.

A partir destas enunciações é possível perceber o quanto a obra de Silva-Peña repercute no campo da formação docente e o quanto ainda poderá inspirar reflexões acerca d formação de professores na e para a América Latina. Com elas não esgotamos as possibilidades desta repercussão, mas sinalizamos para o necessário processo reflexivo sobre a obra deste autor. É importante ressaltar que ao longo do tempo e nos possíveis e diversos contextos em que esta reflexão ocorrer, a obra oferecerá outros indícios e fará brotar outras enunciações. O foco na justiça social e na superação das práticas de integração aponta para a necessidade urgente de transformações nas culturas, políticas e práticas das instituições de ensino superior, especialmente em nações marcadas por desigualdade e vulnerabilidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A explícita necessidade de se estabelecer uma formação de professores na e para a América Latina, que considere as singularidades deste contexto, e o implícito compromisso da obra de Ilich Silva-Peña de relacionar a formação docente com a justiça social nos mobilizou à esta investigação. Uma formação docente outra é tão essencial à América Latina quanto a justiça social, o respeito a diversidade numa perspectiva intercultural, a partilha como prática formativa, o cuidado de si e o desenvolvimento profissional com fruto de uma autoconstrução

colaborativo. Vindos de diferentes cenários e concebidos a partir de múltiplas vivências, Silva-Peña demonstra uma capacidade singular de relacioná-los, especialmente por sua origem e pela experiência de conviver com um regime autoritário por longo período. Por perceber e sentir as consequências deste regime, em sua obra é possível demarcar indícios que o tornam singular nas reflexões acerca da constituição de uma formação docente outra.

Por meio da análise de seus textos e de sua expressão narrativa, numa perspectiva indiciária, foi possível identificar elementos de seu pensamento que nos permitem perceber Silva-Peña como um autor potencialmente necessário ao nosso tempo. Considerando o seu pensamento, formar professores a partir das demandas da América Latina e com atenção à justiça social não se reduz apenas em oferecer uma determinada prática ou partir de determinadas suposições. Para Silva-Peña, a formação não pode simplesmente qualificar o professor para adequar-se à realidade, servindo aos interesses de quem se beneficia da exclusão. Trata-se de um processo em que a formação parte dos interesses, necessidades e desafios vividos pelos próprios docentes, não como definidores de métodos e estratégias de ensino, mas como parte do que deve ser estudado crítica e reflexivamente pelos professores. Essa formação docente para a deve ser vista como uma ação que luta contra a opressão e a dominação que mantêm as injustiças estruturais.

A realidade latino-americana e caribenha, assim como de outros contextos do Sul global, historicamente submetida às vontades e interesses dos colonizadores, é um território de profunda injustiça social. A América Latina é uma região marcada pela colonização, opressão e inequidade, com altos índices de desigualdade social. As marcas desta realidade se fazem perceber nas condições econômicas, políticas e culturais a que são submetidos os seus povos, frente ao poder do Norte global. Em países como Honduras, por exemplo, problemas estruturais de pobreza, desigualdade e corrupção impactam negativamente a educação e exigem a conscientização e a formação universitária inclusiva.

A docência tem assim, um compromisso e um desafio em articular e assumir uma profunda transformação em favor do respeito às múltiplas existências, as quais não devem ser apenas incluídas em um sistema fundado em hegemonias. Ao se perceberem todos diversos não há que se falar em submeter, a pretexto de acolher, para impor um determinado modelo para que então se materialize a inclusão. Inclusão não é para os que são vistos como diferentes, mas para todos, visto que todos somos diferentes, únicos e, nesta perspectiva, é preciso a garantia de uma convivência em que cada sujeito possa ser e existir tal o que é e existe. Essa compreensão desloca a inclusão de uma lógica de adaptação dos sujeitos para uma perspectiva de transformação das próprias relações, práticas e estruturas que produzem exclusão. Tal

transformação deve ser fundamentada na justiça social, que inclui a redistribuição de bens, o reconhecimento da diversidade cultural e a paridade na participação dos sujeitos.

Outro aspecto fundamental no pensamento de Silva-Peña a ser inserido nas discussões acerca da formação docente é a preocupação com o cuidado. Uma preocupação individual, no sentido de preservar a saúde e a qualidade de vida, mas também coletiva, no sentido de valorização do cuidado como uma prática constituída a partir das relações que os sujeitos estabelecem no exercício da profissão. Nessa perspectiva, o cuidado deixa de constituir uma responsabilidade exclusivamente individual e passa a configurar um princípio ético-formativo, indispensável para a sustentação da docência e para a construção de relações profissionais pautadas na corresponsabilidade e no compromisso coletivo. A retomada do prestígio e da valorização da profissão, a consolidação de um desenvolvimento profissional docente que abarque a complexidade que envolve a docência (âmbitos técnico-pedagógico, pessoal, social e institucional) são partes fundamentais deste processo que deverá atingir também a proteção da atividade docente em relação aos riscos e consequências de práticas de violência, que tem se revelado frequentes.

Assim, a discussão da obra de Silva-Peña permite aprofundar discussões inerentes a educação e a formação docente na América Latina, sinalizando suas singularidades, especialmente no que diz respeito às relações conceituais que estabelece. Seus textos, suas expressões e sua postura são fonte de grande esperança aos que acreditam que a docência tem um papel fundamental na reversão de um quadro marcado por profundas e injustificáveis injustiças que se revelam como consequências, num grave cenário de desigualdade, exclusão e adoecimento. Esta reversão parte de uma lógica autoral docente, marcada por constante Desenvolvimento Profissional Docente, concebido como um processo de autoconstrução colaborativa da docência.

REFERÊNCIAS

- DÁVILA, G.; SILVA-PEÑA, I.; GONZÁLEZ-GARCÍA, G. Gobernanza en universidades chilenas: un estudio documental desde la mirada de la justicia social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, v. 14, n. 1, 2025. DOI: <https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.003>.
- FERNÁNDEZ, B.; SILVA-PEÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. Formación docente para la justicia social: desafíos en tiempos de rendición de cuentas. In: FALABELLA, A.; FERNÁNDEZ, B.; FLÓREZ-PETOUR, M. (eds.). *La gobernanza de la métrica en educación: una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional, docente y de aula*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2024.

FERNÁNDEZ, M. B. *et al.* When the invisible makes inequity visible: Chilean teacher education in COVID-19 times. *Education Sciences*, v. 12, n. 5, p. 360, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12050360>.

FERREIRA, L. S. *et al.* Grupos de interlocução como técnica de produção e sistematização na pesquisa em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 191-210, abr. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000100010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 jun. 2026.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GATTI, B. A. A formação continuada em questão. In: GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, C. *Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

LABRA, I. S.; SILVA-PEÑA, I. Desarrollo profesional docente en el contexto de una experiencia de investigación-acción. *Paradigma*, v. XXX, n. 2, p. 63-74, dez. 2009. Disponível em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/437>. Acesso em: 6 fev. 2026.

MIRA, L. N.; STRECK, D. R. Educações e formação para além da escola. *Interfaces Científicas - Educação*, v. 9, n. 3, p. 71-82, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v9n3p71-82>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MUÑOZ-ZAMORA, G. *et al.* La educadora feliz: imaginario en estudiantes de educación parvularia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 52, e09303, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053149303>.

PAZ-MALDONADO, E.; CALVO-ÁLVAREZ, M. I.; SILVA-PEÑA, I. Perspectiva del alumnado con discapacidad sobre barreras, facilitadores y mecanismos para la inclusión en la universidad: una revisión sistemática. *Revista de Investigación Educativa*, v. 43, 2025. DOI: <https://doi.org/10.6018/rie.605401>.

PAZ-MALDONADO, E.; FLORES-GIRÓN, H.; SILVA-PEÑA, I. Educación y desigualdad social: el impacto de la pandemia COVID-19 en el sistema educativo público de Honduras. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 29, n. 133, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6290>.

PAZ-MALDONADO, E.; SCHILLING, C.; SILVA-PEÑA, I. Becoming a teacher educator in a social injustice environment: a narrative perspective. *Journal of Latinos and Education*, p. 1-13, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1080/15348431.2024.2401479>.

PAZ-MALDONADO, E.; SCHILLING, C.; SILVA-PEÑA, I. Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 29, e0008, 2023. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382023000100308&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2025.

PAZ-MALDONADO, E.; SILVA-PEÑA, I. Políticas de inclusión educativa: el desafío de las universidades públicas hondureñas. *Revista CS*, n. 34, p. 71-90, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18046/recs.i34.4227>.

PAZ-MALDONADO, E. *et al.* Caminando hacia universidades inclusivas en Honduras: aportes desde las voces de estudiantes universitarios en condición de vulnerabilidad. *Revista Fuentes*, v. 27, n. 2, p. 201-213, 2025. DOI: <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2025.26155>.

PAZ-MALDONADO, E.; SILVA-PEÑA, I.; LARA, C. A. S. Desafíos y reflexiones en la formación de docentes universitarios inclusivos: una indagación narrativa autobiográfica. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 29, e0008, 2023. Disponible em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382023000100308&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2025.

QUINTAR, E. Crítica teórica, crítica histórica: tensiones epistémicas e histórico políticas. In: GUELMAN, A.; SALAZAR, M.; CABALUZ, F. (coords.). *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XXI*. 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SACAVINO, S. B.; CANDAU, V. M. Qualidade da educação, interculturalidade crítica e decolonialidade: desafios e buscas. In: CANDAU, V. M. *Educação, diferenças, interculturalidade & decolonialidade*. Rio de Janeiro: Novamerica, 2026. p. 12-29.

SILVA-PEÑA, I. *Condiciones y contextos en torno al desarrollo profesional docente produciendo a través de la investigación-acción*. 2007. Tese (Doutorado) – Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 2007. Orientador: Dr. Claudio Núñez Vega.

SILVA-PEÑA, I. Investigación-acción realizada por docentes chilenos como una vía para su desarrollo profesional: caracterización de dos experiencias. *Paradigma*, v. XXXIII, n. 1, p. 27-44, jun. 2012. Disponible em: <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/490>. Acesso em: 6 fev. 2026.

SILVA-PEÑA, I. Formación docente para la justicia social en un Chile desigual. In: SILVA-PEÑA, I. *Justicia social: la dimensión olvidada de la formación docente*. Santiago de Chile, 2017. p. 121-145. Disponible em: https://www.researchgate.net/publication/384354696_Formacion_docente_para_la_Justicia_Social_en_un_Chile_desigual. Acesso em: 27 jul. 2025.

SILVA-PEÑA, I. Justicia social como eje de la formación inicial docente post 18 de octubre. In: SILVA-PEÑA, I.; OLIVA, M. A.; ESPINOZA, Ó.; SANTA-CRUZ, E. (eds.). *Estallido social en Chile: lecturas sobre discriminación y desigualdad educativa*. Santiago de Chile: Editorial UTEM, 2021. p. 207-221.

SILVA-PEÑA, I.; BECERRA-LUBIES, R. La escuela en contextos de interculturalidad. In: NOGUÉS, V.; PRECHT, A. (eds.). *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar*. Santiago: Ediciones Universidad Santo Tomás, 2015. p. 51-66.

SILVA-PEÑA, I.; DINIZ, M.; LOPES, L. de P. Da inclusão à justiça social na formação docente para a diversidade. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre*

Formação de Professores, v. 16, n. 35, e833, 2024. Disponível em: <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/e833>. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA-PEÑA, I.; PAZ-MALDONADO, E. Una reflexión acerca de la indagación narrativa autobiográfica en formadores/as de docentes para la justicia social. *Perspectiva Educacional*, Valparaíso, v. 58, n. 2, p. 169-189, jun. 2019a. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-97292019000200169&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 18 jul. 2025.

SILVA-PEÑA, I.; PAZ-MALDONADO. Formación docente para la justicia social desde la perspectiva emocional: indagaciones narrativas en el contexto de la revolución del torniquete. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, v. 33, n. 94, n. 3, 2019b.

SILVA-PEÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. *La educación chilena como laboratorio neoliberal: del Estado docente al Estado subsidiario*. Santiago de Chile: UTEM, 2019.

SILVA-PEÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. Desregulamentação na formação de professores no Chile: lições do laboratório. Tradução de Adriana Casarotti. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. (orgs.). *Formação de professores S/A: tentativas de privatização da preparação de docentes da educação básica no mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 31-49.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir y re-vivir. *Educação On-Line*, 2009. Disponível em: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>. Acesso em: 16 abr. 2026.

ZELAYA PORTILLO, V. M. *et al.* Ejercer la docencia en establecimientos educativos públicos de Honduras: un estudio biográfico-narrativo. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 20, e23713, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.20.23713.005>.