



DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e833>

Recebimento em: 23/10/2024 | Aceite em: 02/12/2024

ENTREVISTA

DA INCLUSÃO À JUSTIÇA SOCIAL NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A DIVERSIDADE

Ilich SILVA-PEÑA

Universidad de Los Lagos (Osorno, Chile)

Universidade Federal de Ouro Preto (Ouro Preto, MG- Brasil)

ilich.silva@ulagos.cl

<https://orcid.org/0000-0001-9118-3989> 

Margareth DINIZ

Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)

margareth@ufop.edu.br

<https://orcid.org/0000-0001-6852-5389> 

Leandro de Proença LOPES

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

leandroproenca@unilab.edu.br

<https://orcid.org/0000-0002-1629-0706> 

RESUMO: Com base em uma entrevista com o professor Ilich Silva-Peña, concedida durante sua visita ao Brasil, pretende-se resgatar as diferenças conceituais entre os termos “Justiça Social” em suas várias acepções, e o cotejamento desta perspectiva com relação aos conceitos de “inclusão” e “integração”. O objetivo a que nos propomos é buscar compreender de que forma estes conceitos contribuem para a promoção, de fato e de direito, ao pertencimento e ao acolhimento da diferença na sociedade, na escola e, em especial, na formação docente, a partir de uma breve análise da política pública educacional no Chile.

PALAVRAS-CHAVE: Justiça social. Inclusão. Integração. Formação docente.

FROM INCLUSION TO SOCIAL JUSTICE IN TEACHER EDUCATION FOR DIVERSITY

ABSTRACT: Based on an interview with Professor Ilich Silva-Peña, given during his visit to Brazil, the text presented here aims to recover the conceptual differences between the terms “Social Justice” in its various meanings, and to compare this perspective with the concepts of “inclusion” and “integration”. The objective we propose is to seek to understand how these concepts contribute to the promotion, in fact and in law, of belonging and the acceptance of difference in society, in schools and, especially, in teacher education, based on a brief analysis of public education policy in Chile.

KEYWORDS: Social justice. Inclusion. Integration. Teacher training.

DE LA INCLUSIÓN A LA JUSTICIA SOCIAL EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA DIVERSIDAD

RESUMEN: A partir de una entrevista con el profesor Ilich Silva-Peña, realizada durante su visita a Brasil, aquí se presenta tiene como objetivo rescatar las diferencias conceptuales entre los términos “Justicia Social” en sus diversas acepciones, y la comparación de esta perspectiva. en relación con los conceptos de “inclusión” e “integración”. El objetivo que nos proponemos es buscar comprender cómo estos conceptos contribuyen a la promoción, de hecho y de derecho, de la pertenencia y la aceptación de la diferencia en la sociedad, en la escuela y, en particular, en la formación docente, a partir de un breve análisis de la política educativa en Chile.

PALABRAS-CLAVE: Justicia social. Inclusión. Integración. Formación docente.

Entrevistadores:

Profa. Dra. Margareth Diniz (M)

Prof. Leandro de Proença Lopes (L)

Entrevistadores (M. e L.): Ilich, obrigada por nos conceder esta entrevista. Inicialmente, queremos perguntar: O que você considera como Justiça Social?

Ilich: Olá, M. e L.! Primeiramente, agradeço esta possibilidade da entrevista. Esta primeira pergunta me faz muito sentido, especialmente quando nos referimos a uma Educação para a Justiça Social, que é uma questão urgente em nosso Continente. No entanto, ao mesmo tempo, o termo Justiça Social tem várias possibilidades de significado. Nesta perspectiva, tentarei responder à extensão das possibilidades.

As propostas que considero, atualmente, avançam da Filosofia Política. A partir desta área, as várias abordagens são de natureza abstrata, propondo ideais. De um lado, o olhar abstrato, para quem fazemos parte de uma área mais prática e mais cotidiana, às vezes o achamos distante. Por outro lado, a revisão destes ideais é necessária para adaptá-los, posteriormente, ao contexto educacional. Por esse motivo, tomei as propostas teóricas como uma possibilidade de revisar a sociedade. Como todo ideal é constituído a distância para possibilitar revisar a realidade que vemos todos os dias como docentes, as pessoas que trabalham no campo da pesquisa educacional têm uma tarefa que vai além da compreensão e diz respeito ao relacionamento com a ação. Esta ação pode ser referida ao escopo das políticas públicas ou, no nível mais micro, do trabalho em sala de aula. Assim, o nível político e o micropolítico nos levam nesta linha. Faço este esclarecimento antes de avançar na resposta.

Agora, já pensando no conceito de Justiça Social, é possível falar sobre vários autores. Além disso, considero uma concepção que nos permite criar ferramentas para o trabalho educacional, especialmente quando me refiro, de maneira geral, ao “caminho teórico-prático que usamos para lutar contra as desigualdades” (p. 126) (Silva-Peña, 2017). Uma das primeiras noções que tomo é a que fala da abordagem distributiva (ou também chamada de redistributiva). Um dos representantes icônicos desta perspectiva é John Rawls (1986; 2012), que propõe, em seus textos, a necessidade de redistribuir bens e serviços como uma maneira de alcançar a equidade dentro da estrutura da democracia. Isso significa que o compromisso com uma teoria da Justiça Social é considerado como uma visão da construção de um Estado Democrático.

L.: E qual seria o papel do Estado nessa perspectiva?

Ilich: A abordagem da Justiça Social a partir de uma perspectiva distributiva considera que o Estado cumpre uma função ativa na erradicação de desigualdades. O Estado está posicionado como um mecanismo para corrigir as desigualdades existentes, e estabelece níveis de ações que podem contribuir para a criação de uma sociedade mais justa. Apesar das possíveis críticas ou consensos que podem ser estabelecidos com relação a esta perspectiva, do ponto de vista educacional, é uma abordagem especialmente para o campo da formulação de políticas públicas. Exemplos de uma posição em torno da redistribuição: é possível ver, por exemplo, a lei de cotas no Brasil (Ferreyra et al., 2020). No caso do Chile, uma sociedade baseada no mercado, no extremo neoliberal, como uma fórmula de correção para o modelo, foram construídas políticas que tendem a promover certos níveis de equidade no campo educacional. Por exemplo, a lei de inclusão é uma lei que tende a corrigir o processo de privatização realizado na ditadura militar chilena.

M.: Você poderia nos falar um pouco sobre como se construíram essas políticas no Chile?

Ilich: O caso chileno é uma anomalia na América Latina, e digo isso porque é o extremismo mercantil a que ele chega em meu país. Considero importante para o que estamos falando. No Chile, em tempos de ditadura militar, foi construído um experimento neoliberal que resultou no atual sistema educacional (Bellei, 2015;

Silva-Peña; Peña-Sandoval, 2019; Valdés, 1995; Zurita; Pérez-Navarro, 2023). No campo das escolas públicas, o sistema de “voucher” proposto por Friedman e organizado no famoso “ladrillo” foi implementado como um manual de transformação econômica chilena (De Castro; Méndez, 1992). Com particularidades do processo, no campo da Educação foi considerado um sistema no qual as escolas recebem dinheiro com as matrículas e assistência que as crianças têm com os estabelecimentos.

Quando a transição para a democracia começa nos anos 1990, uma política de copagamento é implementada. Isso significa que as famílias começam a pagar parte da Educação. No entanto, isso gerou uma diferença entre as escolas, porque havia escolas que tinham renda de acordo com a capacidade financeira das famílias. Isso gerou tal segregação que até os relatórios internacionais alertaram sobre essa situação (OCDE, 2004). O ano de 2006 gera uma revolução dos estudantes, chamada “Revolución Pingüina” (Revolução dos Pinguins), que pressionará por algumas mudanças no sistema educacional. Entre algumas transformações está a eliminação de copagamento nas escolas e a criação de uma lei que será conhecida como “Lei de Inclusão”. Este regulamento propõe uma fórmula de seleção aleatória com a perspectiva de gerar maior inclusão entre famílias de vários níveis socioeconômicos. Toda esta transformação é com o objetivo de neutralizar a distorção gerada pelo sistema neoliberal (Bellei; Muñoz, 2021; Raczynski et al., 2016; Rojas Fabris; Salas; Rodríguez, 2021). Agora, sempre estamos falando de escolas subsidiadas pelo Estado. As escolas que são particulares, sem subsídio do Estado, correspondem a, aproximadamente, 7%, no Chile e sempre delas participam uma elite. Mas, esta é outra discussão.

L.: E quais efeitos desta lógica mercantilista você destaca na Educação?

Ilich: Dou este exemplo, neste caso, para mostrar que a mercantilização da Educação gera distorções a ponto de a segregação se tornar maior entre os estabelecimentos educacionais do que na própria sociedade. Desta forma, mesmo em um modelo neoliberal como o chileno, esta distorção deve ser corrigida. Obviamente, isso só é possível com a pressão dos movimentos sociais, uma vez que a elite política durante os primeiros 30 anos de democracia teve poucas intenções de mudar o modelo. Dou este exemplo para falar numa perspectiva distributiva. Aqui, a Justiça Social se manifesta da maneira pela qual o serviço educacional é fornecido, com o objetivo de ser um ambiente propício à construção democrática (Rawls, 1986). No entanto, esta não é a única maneira de analisá-la.

M.: Você considera que a redistribuição seja suficiente para possibilitar a Justiça Social?

Ilich: Não, de uma perspectiva crítica, a redistribuição não é suficiente. De acordo com Honneth e Fraser (2006), a necessidade de expandir este olhar de Justiça Social leva-nos a considerar a ótica do reconhecimento. Esta perspectiva destaca a importância de que, além da redistribuição de bens e serviços, é necessária uma distribuição simbólica. Isto implica uma ação política para reconhecer aqueles que estão em espaços de exclusão há longos períodos de tempo, até séculos. Um exemplo óbvio é apresentado no contexto de um grupo social minorizado, como é o caso das mulheres. As mulheres, apesar de constituírem a maioria da população, não recebem reconhecimento político e social proporcional à sua presença na sociedade. Isto se deve à desvalorização de seu trabalho e à necessidade de uma luta constante para obter seus direitos políticos e sociais. Nesta perspectiva de reconhecimento, este caso é paradigmático, embora não seja o único. Segundo Honneth e Fraser (2006), a Justiça distributiva é um requisito fundamental para alcançar o reconhecimento, em vez de ser exclusivo. Por outro lado, Fraser (2008) argumenta que se apresenta um falso dilema porque a redistribuição e o reconhecimento podem avançar simultaneamente, rejeitando a noção de que um deve preceder ao outro. Apesar de estas discrepâncias, o fundamental está no entendimento da

abordagem bidimensional da Justiça Social. Em seus escritos, Fraser (Fraser, 2008; Honneth; Fraser, 2006) também apresenta a proposta de paridade participativa.

L.: E o que seria a paridade participativa?

Ilich: A proposta de paridade participativa como mecanismo para alcançar a Justiça Social está alinhada com a perspectiva de Young (2000), que destaca a importância de reformar a estrutura legal nos processos de tomada de decisão para promover a Justiça Social. Como indicado em outros textos (Fernández; Silva-Peña; Peña-Sandoval, 2024; Fernández et al., 2022; Silva-Peña; Diniz-Pereira; Zeichner, 2021), tais propostas são chamadas de Justiça Social Participativa. No campo educacional, como em outros campos, pertencer a um grupo específico não deve ser critério para exercer um poder de dominância sobre outros grupos. Esta perspectiva defende a eliminação da capacidade de um grupo de exercer coerção sobre o outro. A perspectiva da Justiça Social, de acordo com Young (2000) e Fraser (2008), nos ajuda a entender a importância da participação no ato educacional. Nesta abordagem, reconhece-se que todos fazemos parte da diversidade; portanto, é necessária a participação das minorias excluídas. A diversidade nos processos educacionais deve ser tão ampla quanto a sociedade à qual serve. Assim, você pode ver a manifestação de aspectos sociais no campo acadêmico das universidades.

M.: E de que forma esta discussão impacta a formação docente, Ilich?

Ilich: No “nosso” processo educacional de formação docente, uma das perspectivas relevantes é a concepção da Justiça Social prática, como apontei em alguns textos (Silva-Peña, 2017, 2021; Silva-Peña; Paz-Maldonado, 2019a; 2019b; Rojas-Rodríguez; Silva-Peña, 2024;). Tal perspectiva leva ao entendimento de um processo de formação de professores e professoras, no qual todas as ideias sobre Justiça Social se refletem na dinâmica educacional que ocorre no ambiente específico da sala de aula. Da mesma forma, as maneiras pelas quais os membros das equipes de gestão promovem a implementação da Justiça Social na prática podem ser consideradas no nível institucional. É evidente que entender nossas próprias concepções de diversidade, inclusão e Justiça Social torna-se essencial neste contexto. Quando mencionei “o nosso processo”, estou me referindo aos indivíduos que formamos como parte de um corpo docente. Às vezes, é fácil indicar à instituição educacional as ações que devem ser realizadas, mas enfrentamos maiores dificuldades ao tentar fazer alterações no nível pessoal ou em nosso ambiente próximo. À luz das informações acima, no campo das faculdades da Educação, está prevista a necessidade de executar várias ações para melhorar a situação atual.

L.: E para você, qual a diferença entre Justiça Social e inclusão?

Ilich: Esta é uma pergunta com a qual tenho trabalhado nos últimos tempos e, para isso, precisamos esclarecer alguns aspectos específicos sobre o que entendemos por “inclusão”. Embora não tenha sido a primeira vez que se falou em Educação inclusiva, como ponto de partida, aceitarei a Declaração de Salamanca (ONU, 1994) como este marco. Esta resolução veio para reforçar as propostas que haviam sido consideradas anteriormente no acordo de Jomtien (1990). Essa declaração foi referida para garantir o Direito à Educação, fornecendo alguns aspectos específicos. No caso de Salamanca, a referência fundamental ocorreu em torno da Educação e das necessidades educacionais especiais. É uma declaração que enfatiza uma questão que já havia sido desenvolvida nos círculos acadêmicos. A partir daquele momento, incrementaram-se mais pesquisas, políticas e programas que avançaram no conceito de Educação inclusiva.

O último grande marco para avançar no conceito de Educação inclusiva se torna a Agenda 2030 da ONU, que considera um acordo mais explícito, propondo objetivos, como os Objetivos de Desenvolvimento Social (ODS), que promovem a Educação inclusiva de uma maneira mais ampla do que a Declaração de Salamanca. Então, o conceito de necessidades educacionais especiais é estendido com a Agenda 2030. Deve-se lembrar que o trabalho da Educação inclusiva tem uma grande contribuição da Educação Especial (Escudero, 2010; Ramos, 2013; Paz-Maldonado; Flores-Girón; Silva-Peña, 2022; Tenorio; Ramírez-Burgos, 2021). No entanto, a Agenda 2030 da ONU traz novos desafios e a Educação Especial (ou Educação diferencial) lentamente se abre para a expansão do conceito.

M.: E como se deu a passagem da perspectiva da integração para a inclusão?

Ilich: Então, vemos que, depois de várias décadas, tornou-se uma transição conceitual da Educação Especial para a Educação inclusiva (Manghi et al., 2020). Um conceito que foi desenvolvido na Educação de uma maneira poderosa foi o de “integração” (até agora ainda é usada em alguns contextos). O conceito de integração foi um vínculo que permitiu passar da segregação para a inclusão nas políticas de Educação (Castillo-Armijo; Norambuena-Sandoval, 2020; Duk et al., 2019; Manghi et al., 2020). De alguma forma, passamos de um conceito que apontou a determinação de integrar aqueles que eram diferentes para serem incluídos. E é aqui que descobrimos que temos um problema conceitual.

A Educação inclusiva ainda é considerada uma abordagem para integrar crianças com deficiência na Educação geral. Cada vez mais, em nível internacional, é considerado um princípio que apoia e recebe a diversidade de todos os estudantes. O objetivo é eliminar a exclusão social causada por atitudes e respostas relativas à diversidade de raça, classe social, origem étnica, religião, gênero, orientação sexual, condição e capacidade de migrantes. A Educação inclusiva começa com a convicção de que é um direito humano fundamental e a base de uma sociedade mais justa. Até agora, tudo bem. O problema, do meu ponto de vista, é quando, por exemplo, se fala da importância de “considerar” e “acolher” a diversidade dos estudantes.

L.: E o que você entende por “diversidade”? De que forma fazemos parte da diversidade?

Ilich: O conceito de diversidade pode ser transformado em um mecanismo de exclusão invisível. Se a diversidade é entendida como algo externo a nós, pode ser um paradoxo. Ao falar sobre “receber a diversidade” ou “incluir a diversidade” nos referimos a uma Educação que deve “abrir até”, “seja bem-vindo” ou “incluir” algo, de acordo com várias pesquisas (De La Rosa, 2015; Infante et al., 2011; Manghi et al., 2020; Millán et al., 2023). O objetivo é que isso esteja aqui. Estamos fora desta diversidade quando apontamos a necessidade de incluir “os vários”. Se entendemos a diversidade como fora de nós, conversamos sobre “incluir a diversidade”. Então, da Educação inclusiva, vamos rapidamente ao conceito de inclusão, nos diz sobre a “inclusão dos diversos”; quer dizer, o conceito de “integração”.

O problema, do meu ponto de vista, é que ele continua com um conceito de normalidade que está sob o conceito de inclusão. Ou seja, aqueles que não são “normais” estão incluídos e estas pessoas fazem parte da diversidade. O problema é, sem dúvida, conceitual. É provável que isso possa parecer uma ideia que não tenha um propósito prático, no entanto, na construção de programas, políticas e no planejamento do centro educacional, usamos estas palavras que têm um significado. É por meio das palavras que constituímos o mundo em que vivemos, portanto, elas exigem atenção.

A inclusão apresenta dificuldades para lidar com a transformação social. É um conceito que leva à incorporação, embora permita avançar para a compreensão da diversidade à qual pertencemos. A necessidade de inclusão se reflete, claramente, no conceito, em oposição à exclusão. Incluímos o outro que é parte da minoria (ou grupo minorizado), mantendo a lógica da normalidade em um conceito. Finalmente, é constituído como um conceito que não cumpre seu papel na plenitude. De qualquer forma, eu quero ser mais enfático: considero importante falar de Educação inclusiva e diversidade na Educação diante das evidências de exclusão. Isso, em um contexto retrógrado, às vezes é uma distinção, não importa. No entanto, na busca de um ideal, o conceito de Educação para a Justiça Social seria mais apropriado.

M.: E é por isso que você defende a perspectiva da Justiça Social na formação docente?

Ilich: A proposta chamada “Educação para a Justiça Social” já tem uma distinção dentro dela. O “para” significa uma ação realizada no campo da Educação. Existe um objetivo que é a conquista da Justiça Social. Como Paulo Freire (1992) aponta quando fala sobre esperar, a referência é a esperança como um verbo, não como um substantivo. Da mesma forma, neste caso, é a ação de educar a conquista da Justiça Social. Tem um papel ativista, não no sentido partidário, político, mas fala sobre um papel do ativista social, cultural e também político (da política cotidiana). Estamos falando de um papel da transformação da Educação, uma transformação do mundo em que vivemos para um mundo melhor. Assim, a partir desta perspectiva, considero a Justiça Social prática, um senso de transformação na sala de aula diária. Está lá neste microprocesso, pelos relacionamentos que estão sendo construídos, onde podemos ativar a mudança futura.

Conforme mencionado por Griffiths em seu trabalho de 2003, é essencial refletir sobre a multiplicidade das perspectivas e a heterogeneidade das realidades, uma vez que isso nos leva a considerar, de uma maneira profunda, a importância da equidade e da igualdade na sociedade. A incorporação de Educação para a Justiça Social implica preparar os indivíduos para intervir ativamente na transformação e na erradicação de tais desigualdades sociais. Sob esta mesma lógica de pensamento e reflexão, como formadores/as de docentes no campo educacional, cabe a nós, constantemente, em nosso trabalho diário, focalizar, como prioridade, na Justiça Social, com uma aparência que considera a perspectiva distributiva, reconhecimento e participativa, que nos permite avançar na percepção de que as pessoas marginalizadas são parte da sociedade e não um ponto dentro dela.

É importante observar o estabelecimento de links para construir pontes entre aqueles que estão em situações de marginalização. Está intimamente relacionado à implementação de uma formação pedagógica focada na Justiça Social, que deve ter um sentido profundamente prático, compreendida como a práxis no sentido freireano. Deste ponto de vista, uma proposta inovadora – cujo principal objetivo é a geração e a criação de espaços inclusivos e equitativos para aqueles/as marginalizados/as e historicamente esquecidos/as do núcleo da potência central – é gradualmente avançada. Como tivemos a oportunidade de observar anteriormente, a Justiça Social também pode ser entendida e analisada a partir da lógica do reconhecimento mútuo e da participação ativa de todos os indivíduos da sociedade.

Embora a maneira de seguir esteja no processo de construção e desenvolvimento, é uma proposta abrangente que reconhece e avalia o importante papel do professorado na promoção ativa e eficaz da Justiça Social, posicionando-nos como agentes transformadoras e geradoras de mudanças significativas na realidade educacional e social. Em resumo, além de incluir a noção de Educação para a Justiça Social, é uma chamada a entendê-la em termos de ação, como a “busca permanente pela Justiça”, que Freire falou conosco (1992, p. 81).

No entanto, eu estou completamente de acordo com o chamado para transcender a Justiça Social, apenas concebida como teoria, para entender e aplicá-la na prática diária, conforme proposto por Ladson-Billings em seu trabalho do ano de 2015. Isso nos convida a refletir e explorar diferentes alternativas que eles promovem para tomar medidas concretas e eficazes. Como qualquer pessoa que tenha um compromisso com a Educação, homens, mulheres ou no binárias que trabalham como professores/as têm a possibilidade de se envolver ativamente na luta por transformações significativas em políticas públicas que, efetivamente, promovem a inclusão em todos os campos educacionais. No entanto, é importante enfatizar que o conceito de Justiça Social implica a necessidade de formação de professores/as que estão profundamente envolvidos/as nos processos de mudança social, agindo de forma constante e continuada no ambiente educacional.

Assumir a responsabilidade pela Educação para a Justiça Social implicam o desenvolvimento e a promoção de uma proposta educacional que tenha como principal objetivo a preparação de indivíduos capazes de contribuir, ativamente, para a transformação da sociedade. Um programa com tais características apela, sem rodeios, à mudança social e política de que o país precisa, imperiosamente, nestes momentos de profunda transformação e reestruturação. Nesta direção, entramos na reflexão sobre o papel fundamental que o órgão de ensino desempenha no fortalecimento da comunidade educacional, na promoção dos valores democráticos e na formação de cidadãos comprometidos com a sociedade. Nossa posição destacada como formadores/as de docentes nos traz o compromisso desafiador de promover a consciência política e social necessária para a transformação de uma realidade tão profundamente desigual quanto a experimentada por nossa América Latina, hoje. Ignorar, deliberadamente, a presença de desigualdade é uma maneira de apoiar e perpetuar sua persistência na sociedade.

L.: Por fim, quais são os autores/as nas quais você referencia-se para desenvolver o pensamento acerca da Justiça Social e que poderiam contribuir com a formação docente nesta perspectiva?

Ilich: Os autores que constituem minhas referências no campo da Justiça Social eu os organizo de acordo com as diferentes abordagens. No caso da Justiça Social entendida da perspectiva distributiva (ou também chamada, por algumas pessoas, como redistributiva) é John Rawls, um filósofo americano que se destaca por suas teorias da Justiça de uma perspectiva liberal (que não é a mesma que neoliberal). A proposta de Rawls (1986; 2012) avança com o conceito de equidade como uma maneira de propor uma teoria da Justiça que se afasta do igualitarismo, uma vez que considera o igualitarismo como um modo de injustiça, pois existem condições diferentes. A proposta distributiva de Rawls tem sido muito estudada, desde a Filosofia Política até na área do Direito. No caso da Educação, especialmente para o desenvolvimento de políticas públicas, tem sido uma referência desde que surgiu o conceito da equidade. Embora ele tenha sido criticado por sua visão liberal, há propostas teóricas que tendem a gerar pontes entre seu pensamento mais crítico e as teorias. Aqui, no Brasil, encontrei um grupo de acadêmicos da área do Direito que avançou em um diálogo entre Rawls e outras propostas como as de Habermas, Honneth e Fraser (Camilloto; Dutra; Condé; 2023). Mesmo assim, da minha perspectiva, prefiro avançar com outras propostas de Justiça Social.

Outros referentes falam conosco de uma perspectiva considerada desde o reconhecimento. Um bom debate surgiu entre Axel Honneth e Nancy Fraser (Honneth; Fraser, 2006). Para Honneth, de uma perspectiva marxista mais clássica, a natureza distributiva na Justiça Social é colocada no componente de reconhecimento. Algo importante é que a distribuição e o reconhecimento fazem parte da Justiça Social. No entanto, Fraser (2006) avança mais sobre uma perspectiva de transformação cultural. Algumas pessoas podem pensar que é uma aparência mais gramsciana, mas a verdade é que o pensamento feminista em Fraser é muito importante. Ela é uma referência feminista no campo da Justiça Social. Em seus escritos mais recentes, é possível ver

como a influência do feminismo constitui um elemento fundamental nesta linha. Como apontei no início, a proposta de Justiça Social vai além da distribuição de mercadorias, colocando no centro a importância do reconhecimento de populações excluídas.

Outra autora muito importante é Iris Marion Young, que nos conta sobre injustiças estruturais e como, neste contexto, podemos construir espaços de Justiça Social com base na participação daqueles que pertencem às populações marginalizadas. A Justiça Social participativa, de acordo com Young (2000), procura transcender o mero reconhecimento por meio do processo na tomada de decisões. Esta concepção é conjugada muito bem com o pensamento mais contemporâneo de Fraser, que vem para ampliar o conceito de paridade participativa. Isso significa que eles são integrados à tomada de decisão daqueles que pertencem aos grupos marginalizados. Por esse motivo, falo de Justiça Social participativa, uma proposta que vai além do reconhecimento. Isso implica um ato de participação na tomada de decisão.

Para mim, como professor e militante da pesquisa educativa, estes autores são, sem dúvida, muito importantes, no entanto, pensei que havia mais do que poderíamos avançar no contexto educacional. Por esse motivo, para mim, a obra de Morwenna Griffiths (2003) é relevante. Esta autora constrói o conceito de Justiça Social em ação. E isso me leva a pensar que, embora seja verdade, as abordagens das quais falamos anteriormente são muito importantes, uma aparência da própria Educação que gera uma conexão com a prática diária. E é aí que Paulo Freire se volta para quem nos fala sobre práxis. Práxis é a conjugação entre palavra e ação. Paulo Freire ressalta que as palavras sem ação são um discurso e uma ação vazia sem a palavra é ativismo (1992). É precisamente esta ideia que sugere um conceito de Justiça Social prática. Embora, a rigor, deva ser a Justiça Social distinta da prática entendida apenas como o trabalho na sala de aula sem reflexão.

Agora, não é que Freire tenha desenvolvido seu argumento explicitamente sobre Educação para a Justiça Social. No entanto, todo o seu trabalho é sobre isso. Portanto, a recuperação de Freire pode ser feita a partir das conceituações atuais como uma maneira de olhar para estes conceitos. Os textos de Freire também nos permitem uma abordagem da América Latina. Obviamente, as concepções de gênero, raça, interseccionalidade, entre outros, mudaram desde que o contexto era vivido por Freire até agora. Mesmo assim, seu olhar é aquele que nos dá a possibilidade de nos colocar na conceituação da Educação para a Justiça Social de uma plataforma renovada.

M. e L.: Ilich, queremos agradecer a você, por nos ter concedido esta entrevista que, sem dúvida, será uma importante contribuição ao dossiê que estamos construindo e à Revista Brasileira de Formação Docente.

Ilich: Eu sou quem agradece o convite para falar sobre temáticas muito importantes para o desenvolvimento da formação do professorado, especialmente nas situações de injustiça social que a gente se desenvolve em nossa América Latina.

REFERÊNCIAS

BELLEI, C. **El gran experimento**. [S.l.]: LOM Ediciones, 2015. Disponível em: <<http://repositorio.uchile.cl/handle/>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024

BELLEI, C.; MUÑOZ, G. Models of regulation, education policies, and changes in the education system: a long-term analysis of the Chilean case. **Journal of educational change**. v. 24, n. 1, p. 49–76, mar. 2023.

Disponível em: <<https://idp.springer.com/authorize/link.springer.com/article/10.1007/s10833-021-09435-1>>.

Acesso em: 06 de setembro de 2024

CAMILLOTTO, B.; DUTRA, F.; CONDÉ, Y. **Normatividade, justiça e democracia**: Sobre a centralidade do conceito de esfera pública. Belo Horizonte: Conhecimento editora. 2023.

CASTILLO-ARMIJO, P.; NORAMBUENA-SANDOVAL, I. Special Education during the Chilean dictatorship to its consolidation in current times. **Revista internacional de investigación en ciencias sociales**, 30 dic. 2020.

Disponível em: <http://scielo.iics.una.py/scielo.php?pid=S2226-40002020000200267&script=sci_arttext>.

Acesso em: 06 de setembro de 2024.

DE CASTRO, S.; MÉNDEZ, J. C. El Ladrillo: bases de la política económica del gobierno militar chileno. [S.l.]: **Centro de Estudios Públicos**, 1992. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/576>>.

Acesso em: 06 de setembro de 2024

DE LA ROSA ARCE, C. F. ¿Quién es el otro?: Un análisis de los discursos de diversidad en estudios sobre formación docente en Chile. **Pensamiento Educativo, Revista**, V. 52, n.2, p. 136–150. 2015. Disponível em:

<<https://doi.org/10.7764/PEL.52.2.2015.8>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024

DUK, C.; CISTERNAS, T.; RAMOS, L. Formación Docente desde un Enfoque Inclusivo. a 25 Años de la Declaración de Salamanca, Nuevos y Viejos Desafíos. **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, V. 13, n.2, p. 91–109. 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.4067/S0718-73782019000200091>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024

ESCUADERO, J. C. Esbozo de la educación especial en Chile: 1850-1980. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 31,49. 2010. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3648667.pdf>> Acesso em: 06 de setembro de 2024.

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. M. A.; FLÓREZ T. P. (Org.). **La gobernanza de la métrica en educación**. Una examinación crítica y propositiva para la evaluación nacional docente y de aula. Santiago: Editorial, 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, 20 maio 2022. Disponível em: <<https://www.mdpi.com/2227-7102/12/5/360>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

FERREYRA, H. A. C. et al. Miradas y voces de la Investigación Educativa IV: Instituciones y sistemas educativos. Innovación Educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la Investigación Educativa. **Comunic-Arte**. Universidad Católica de Córdoba - Facultad de Educación, Córdoba, 2020. Disponível em: <<http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

FRASER, N. La justicia social em la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. In: **Revista de Trabajo**. v. 4, n. 6, ago./dez., 2008, p. 83-99. Disponível em: <<http://www.trabajo.gob.ar/downloads/cegiot/08ago-dicfraser.pdf>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GRIFFITHS, M. **Action For Social Justice In Education**. Fairly different. UK: Open University Press, 2003.

HONNETH, A.; FRASER, N. **¿Redistribución o reconocimiento?** un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006.

INFANTE, M.; MATUS, C.; VIZCARRA, R. Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. **Universum (Talca)** v. 26, n. 2, p. 143–163, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-23762011000200008&script=sci_arttext>. Acesso em: 7 ene. 2016.

LADSON-BILLINGS, Gloria. **Just Justice**. USA: AERA. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=ofB_tloTYhl>., 2015

MANGHI, Dominique et al. Comprender la educación inclusiva chilena: Panorama de políticas e investigación educativa. **Cadernos De Pesquisas** v. 50, n. 175, p. 114–134, 11 may 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/cp/a/YsJW7Td5j8KkPxwrqHYTmrq/?format=html&lang=es>>. Acesso em: 2 abr. 2024.

MILLÁN, C. et al. Análisis de la diversidad en programas de formación inicial docente de pedagogía básica. **Psicoperspectivas** v. 22, n. 1, p. 77–90, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-69242023000100077&script=sci_arttext&tlng=en>. Acesso em: 21 abr. 2024.

OCDE. **Revisión de políticas nacionales de educación**. Paris: OCDE Paris, 2004.

ONU. **Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. 2015. ONU. Disponível em: <<https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/agenda2030-pt-br.pdf>> Acesso em: 06 de setembro de 2024.

ONU. **Declaración de Salamanca. Marco de acción para las necesidades educativas especiales**. Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Acceso y calidad. 1994. ONU. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

ONU. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. 1990. ONU <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

RACZYNSKI, D. et al. Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: Un Intento por Equilibrar la Macro y Micro Política Escolar. REICE. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, 7 jan. 2016. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/551/55127024008.pdf>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

RAMOS, L. Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva**, V. 7, p. 37, 46. 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4752908.pdf>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

RAWLS, J. **Teoría de la justicia**. [S.l.]: Fondo de cultura económica, 2012.

RAWLS, J. Justicia distributiva. **Estudios Públicos**, n. 24, 1 set. 1986. Disponível em: <<https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/1663>>. Acesso em: 14 jan. 2024.

ROJAS FABRIS, M. T.; SALAS, N.; RODRÍGUEZ, J. I. Directoras y directores escolares frente a la Ley de Inclusión Escolar en Chile: Entre compromiso, conformismo y resistencia. **Pensamiento educativo**, v. 58, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.cl/scielo.php>>. Acesso em: 19 abr. 2024.

ROJAS-RODRÍGUEZ, B.; SILVA-PEÑA, I. **Educación en tránsito Historias de pedagogía, migración y calle**. Chile: Ariadna Ediciones, 2024.

SILVA-PEÑA, I. Justicia social como eje de la formación inicial docente. In: SILVA-PEÑA, I. et al. (Org.). **Desigualdad y discriminación educativa en Chile**: Diagnósticos y propuestas. Santiago: Editorial UTEM, p. 203-215, 2021. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

SILVA-PEÑA, I. **Formación docente para la justicia social en un Chile desigual**. Justicia social. La dimensión olvidada de la formación docente, p. 121-145, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/384354696_Formacion_docente_para_la_Justicia_Social_en_un_Chile_desigual>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

SILVA-PEÑA, I.; DINIZ-PEREIRA, J.; ZEICHNER, K. **Justicia Social. El componente olvidado de la Formación Docente**. Santiago: Mutante Editores, 2017.

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** v. 58, n. 2, p. 169–189 , 2019a. Disponível em: <https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-97292019000200169&script=sci_arttext&lng=en>.

SILVA-PEÑA, I.; PAZ-MALDONADO, E. 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. 3, p. 195–212 , 2019b. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.47533/rifop.v33i3.75652>>.

SILVA-PEÑA, I.; PEÑA-SANDOVAL, C. Desregulación de la formación inicial docente. Una experiencia neoliberal. **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, v. 21, n. 32, p. 137-154, 2019. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/scielo.php>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

TENORIO, S.; RAMÍREZ-BURGOS, (2021). Universidad pública y discapacidad. El caso de Chile. **Perfiles Educativos**, v. 43, n.172, p. 144,159. 2021. Disponível em: <https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982021000200144&script=sci_arttext>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.

VALDÉS, J. G. **Pinochet's Economists**: The Chicago School of Economics in Chile. New York: Cambridge University Press, 1995. [Historical Perspectives on Modern Economics].

YOUNG, I. M. **La justicia y la política de la diferencia**. [S.l.]: Universitat de València, 2000.

ZURITA, F.; PÉREZ-NAVARRO, C. Los actores detrás de la política educacional de la dictadura civil militar en Chile (1973-1990). **El Futuro del Pasado. Usual**, v. 15, p. 937-977, 7 jul. 2023. Disponível em: <<https://revistas.usal.es/uno/index.php/1989-9289/article/view/31141>>. Acesso em: 06 de setembro de 2024.