





ENTREVISTA COM O PROFESSOR CARLOS ROBERTO JAMIL CURY: O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

Carlos Roberto Jamil Cury¹  

Luiz Gustavo Tirol²  

Adriana Regina de Jesus Santos³  

Resumo

Na entrevista concedida à Revista Educação em Análise, o Professor Carlos Roberto Jamil Cury examina questões centrais relacionadas ao direito à educação no Brasil, desde os fundamentos legais estabelecidos pela Constituição de 1988 até os desafios impostos pelas desigualdades sociais e regionais. A discussão abrange a análise de políticas educacionais voltadas à promoção da cidadania, a relação entre igualdade e diversidade no contexto escolar, os processos formativos de docentes e pesquisadores, bem como a influência de organismos internacionais na formulação de políticas públicas. Também são abordadas as perspectivas para a educação brasileira diante das transformações tecnológicas, das disparidades socioeconômicas e da necessidade de financiamento adequado para um sistema educacional comprometido com qualidade, equidade e inclusão. Ao longo da conversa, o professor Cury disserta sobre um dos eixos orientadores de suas investigações das últimas décadas: o direito à educação e a educação como um direito.

Palavras-chave: Direito à educação. Educação em Direitos Humanos. Entrevista. Formação de professores.

Como citar

CURY, Carlos Roberto Jamil; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista com o professor Carlos Roberto Jamil Cury: o direito à educação e a educação como um direito. **Educação em Análise**, Londrina, v. 10, p. 1-16, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.53001>.



¹ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professor Adjunto da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Endereço eletrônico: crjcury.bh@terra.com.br.

² Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: tirol@uel.br.

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. Endereço eletrônico: adrianar@uel.br.

INTERVIEW WITH PROFESSOR CARLOS ROBERTO JAMIL CURY: THE RIGHT TO EDUCATION AND EDUCATION AS A RIGHT

Abstract: In the interview granted to *Revista Educação em Análise*, Professor Carlos Roberto Jamil Cury examines central issues related to the right to education in Brazil, from the legal foundations established by the 1988 Constitution to the challenges posed by social and regional inequalities. The discussion includes an analysis of educational policies aimed at promoting citizenship, the relationship between equality and diversity in the school context, the training processes of teachers and researchers, as well as the influence of international organizations on public policy formulation. The interview also addresses the prospects for Brazilian education in light of technological transformations, socioeconomic disparities, and the need for adequate funding to support an educational system committed to quality, equity, and inclusion. Throughout the conversation, Professor Cury reflects on one of the guiding axes of his investigations over the past decades: the right to education and education as a right.

Keywords: Right to education. Human Rights Education. Interview. Teacher training.

ENTREVISTA AL PROFESOR CARLOS ROBERTO JAMIL CURY: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN COMO DERECHO

Resumen: En la entrevista concedida a la *Revista Educação em Análise*, el profesor Carlos Roberto Jamil Cury examina cuestiones centrales relacionadas con el derecho a la educación en Brasil, desde los fundamentos legales establecidos por la Constitución de 1988 hasta los desafíos impuestos por las desigualdades sociales y regionales. La discusión abarca el análisis de políticas educativas orientadas a la promoción de la ciudadanía, la relación entre igualdad y diversidad en el contexto escolar, los procesos formativos de docentes e investigadores, así como la influencia de organismos internacionales en la formulación de políticas públicas. También se abordan las perspectivas para la educación brasileña ante las transformaciones tecnológicas, las disparidades socioeconómicas y la necesidad de un financiamiento adecuado para un sistema educativo comprometido con la calidad, la equidad y la inclusión. A lo largo de la conversación, el profesor Cury diserta sobre uno de los ejes orientadores de sus investigaciones en las últimas décadas: el derecho a la educación y la educación como un derecho.

Palabras clave: Derecho a la educación. Educación en derechos humanos. Entrevista. Formación docente.

Introdução

Esta entrevista com o Professor Carlos Roberto Jamil Cury, figura proeminente no cenário educacional brasileiro, convida a uma análise abrangente do direito à educação no Brasil. A discussão inicia-se com a Constituição de 1988, reconhecendo sua importância na definição dos princípios fundamentais da educação, mas também examinando os obstáculos que dificultam a realização desse direito.

Ao longo da entrevista, o Professor Cury explora uma variedade de temas cruciais para a compreensão do contexto educacional brasileiro. São abordadas as políticas educacionais que visam à formação de cidadãos ativos e participativos, a intrincada relação entre igualdade e diversidade no espaço escolar, e os desafios inerentes à formação de docentes e pesquisadores.

A análise se aprofunda na influência de organismos internacionais sobre a formulação de políticas educacionais no Brasil e culmina com reflexões sobre os rumos futuros da educação no país, considerando as transformações digitais, as desigualdades socioeconômicas e a busca por um sistema educacional que concilie qualidade, equidade e inclusão.

A Constituição Cidadã e o direito à educação: garantias, desafios e perspectivas

Entrevistadores: Professor, a Constituição de 1988 foi um marco na garantia do direito à educação no Brasil, estabelecendo princípios como gratuidade, universalização e qualidade do ensino. No entanto, desafios como desigualdade regional, falta de investimentos e descontinuidade de políticas educacionais ainda persistem. Diante disso, quais seriam os avanços mais relevantes promovidos pela Constituição de 1988 no que se refere ao direito à educação? Quais entraves estruturais e políticos ainda dificultam sua plena efetivação no país?

Professor Cury: A Constituição de 1988 é um marco fundamental por duas razões. Primeiro, porque é uma Constituição; portanto, todas as leis que vierem após ela devem estar em consonância com seus preceitos. O segundo elemento é que a Constituição de 1988 teve dois horizontes: um voltado para trás, olhando para o autoritarismo, para a ditadura civil-empresarial-militar, com todos os seus obstáculos e mazelas; e outro voltado para o futuro, ou seja, como superar os entraves deixados por esse período.

Postos esses dois pilares, o capítulo da educação em nossa Constituição foi elaborado com muita participação. Havia um fórum pela educação pública que reuniu as associações mais proeminentes da época, como a ANPEd, a ANPAE, a SEDES, e outra associação que hoje não existe mais, chamada ANBE. Também participaram a SBPC e a OAB — foi um “boom” muito grande, sobretudo no momento das subcomissões, em que houve uma mobilização incrível em defesa do direito à educação.

Depois, na fase da sistematização, a participação foi mais parlamentar. Aquela mobilização das subcomissões, que envolvia audiências públicas com especialistas e muitos debates abertos, deu lugar a uma discussão mais direta junto aos constituintes. Como havia vários grupos com interesse no campo da educação, evidentemente houve ali um terreno de disputa.

Pois bem, o que saiu teve muitos avanços. Em primeiro lugar, quero destacar o termo “direito de todos” (art. 205 da Constituição Federal). O “todos” aqui não tem o significado de gênero masculino; ele tem uma dimensão de universalidade — para qualquer um, para qualquer uma. Isso confere ao direito de todos uma marca do que hoje se chama Educação Inclusiva. A Universidade Estadual de Londrina, por exemplo, tem um protagonismo muito grande nessa dimensão, voltada às pessoas com deficiência. Mas o “todos” não se restringe a essas pessoas — é realmente qualquer um, qualquer uma, inclusive estrangeiros que aqui chegam, como refugiados. Portanto, esse “todos” ultrapassa o conceito de cidadania e alcança os direitos humanos, já que o Brasil avalizou várias convenções e tratados internacionais dos quais é signatário. Além do “todos”, há o dever do Estado. Portanto, a educação é essencialmente pública, com a colaboração da família e da sociedade, que entram como elementos de complementaridade para o exercício desse dever.

Outro avanço importante foi a inclusão de jovens e adultos no âmbito do direito à educação, com clareza. Eles não estão sujeitos à obrigatoriedade, mas continuam sendo titulares de direito; portanto, podem exigir acesso, com exceção, obviamente, da Educação Infantil. Eles podem reivindicar o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

As pessoas com deficiência, os quilombolas, as comunidades indígenas — todos esses grupos, quando são focalizados pela Constituição, estão sob o guarda-chuva da igualdade, mas também sob o apoio à diversidade. É uma Constituição que estabelece uma dialética entre igualdade e diversidade. Poderíamos recorrer aqui a uma autora de que gosto muito, Nancy Fraser, que apontaria dois princípios: a redistribuição — atingindo as condições materiais da existência social — e o reconhecimento, que remete à alteridade.

Além disso, houve um acerto em relação ao financiamento da educação. Sempre que houve ditadura no Brasil, o vínculo de impostos com a educação foi cortado. E, a cada retorno ao regime democrático, esse vínculo foi restabelecido. Hoje, ao vivermos novamente a ameaça de retorno ao autoritarismo, vemos sinais de corte desse vínculo. Paraná, São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Goiás são estados que têm procurado reduzir a responsabilidade do Estado. Só não avançam mais porque encontram barreiras na Constituição, que depois foram reforçadas por leis infraconstitucionais.

Outro avanço a destacar é a gestão democrática. Foi muito difícil incluí-la, mas após embates durante a Constituinte, a gestão democrática foi prevista para a educação pública. A princípio, queríamos que ela se aplicasse também ao sistema privado, mas isso não passou — foi necessário negociar. Assim, ela ficou restrita ao âmbito dos sistemas públicos. Isso, entretanto, é fundamental, especialmente nesses estados mencionados, como instrumento para barrar formas de privatização da gestão que esses governos estaduais pretendem implementar.

Respondendo então à última parte da sua pergunta, quais seriam os entraves, precisamos nos perguntar o que seria da educação brasileira se o capítulo da educação não fosse esse? O que seria, por exemplo, se fosse um capítulo muito flexível, frágil, apenas com normas programáticas gerais? Apesar da realidade mostrar uma série de obstáculos e limites, não podemos abrir mão de tomar esses princípios e normas do capítulo da educação como uma bandeira de resistência frente às formas de privatização ou outras que não obedecem ao direito.

É muito importante que os estudantes das licenciaturas e dos bacharelados tenham consciência da importância do capítulo da educação. Isso porque a nossa Constituição, por ser uma Constituição cidadã, trabalha com a teoria da cidadania. Aqui há uma distinção importante: ela não trabalha com a teoria da revolução. A teoria da revolução, claro, circula no âmbito da pluralidade de posições — a comunidade científica ou a sociedade civil podem adotá-la, por exemplo, na defesa do socialismo, do socialismo democrático. Mas a nossa Constituição trabalha com a teoria da cidadania. O que isso significa?

É preciso deixar claro: a teoria da cidadania, tal como está em nossa Constituição, está inserida no sistema capitalista. Há nela uma presença efetiva da propriedade e uma presença efetiva da desigualdade. A desigualdade é conatural ao sistema capitalista — pode ser maior ou menor. E, na nossa realidade, além da desigualdade de classe social, houve também a discriminação, que atingiu, sobretudo, dois grupos sociais: os forçadamente advindos da África para se tornarem mão de obra cativa no Brasil, e as comunidades tradicionais, como os povos indígenas.

Dado que esta é uma Constituição cidadã, ela se abre à participação — não apenas nos direitos civis, mas também nos bens sociais e políticos. Há um artigo muito importante — o artigo 3º da Constituição — que diz que são objetivos fundamentais da República, entre outros, a erradicação da pobreza e da marginalização. Portanto, para nossa Constituição, pobreza e marginalização não deveriam existir. O verbo “erradicar” significa “ir à raiz”, ou seja, atacar as causas para que não haja reprodução da marginalização.

A Constituição continua no artigo 3º: “reduzir as desigualdades sociais”. Ou seja, ela aceita a existência de desigualdades no sistema capitalista, mas quer que essas sejam reduzidas. Se eu postular a teoria da revolução para acontecer hoje, é evidente que isso me levará ao imobilismo — vou esperar a revolução para, só então, resolver essas questões. Já a nossa Constituição, embora não exclua a perspectiva de um horizonte socialista, aposta na redução imediata das desigualdades sociais.

A Constituição também trata das desigualdades regionais, ou seja, das disparidades entre regiões. Mas o artigo 3º não se contenta com isso. Ao verificar seus incisos III e IV, veremos que está ali posto que é preciso acabar com toda e qualquer forma de preconceito e discriminação. Fala-se de alguns tipos: raça, sexo, idade, origem, religião, entre outros. E isso também não pode estar presente no mapa da cidadania.

Esse artigo é extremamente potente para que continuemos a lutar por uma educação de qualidade. Por quê? Porque a desigualdade social, que é concreta — conforme mostram os dados do IBGE, entre outros —, repercute no sistema educacional. As desigualdades escolares não decorrem exclusivamente de fatores internos à escola (embora esses existam), mas sim de um rebatimento das desigualdades sociais. Porque, no capitalismo, em algum momento, nos diversos campos da realidade, a desigualdade vai se manifestar.

E a nossa Constituição pressupõe que ela seja reduzida.

O direito à Educação como educação ao Direito

Entrevistadores: No artigo “Direito à Educação como Educação ao Direito” (2023), o senhor argumenta que o acesso à educação não deve ser entendido apenas como um direito humano fundamental, mas também como um meio de compreensão e exercício da cidadania. Considerando essa relação, como o senhor avalia as políticas educacionais brasileiras na

promoção da educação para a cidadania e na garantia do acesso à educação? O país possui um projeto nacional voltado à efetivação desse direito?

Professor Cury: Muito bem. É preciso reconhecer as políticas estaduais, sobretudo no Paraná, em São Paulo, no Rio de Janeiro e em Minas Gerais — que, curiosamente, hoje apresentam um cenário oposto. Essas políticas resultaram de um acordo entre governadores eleitos diretamente pela primeira vez desde a ditadura, que pactuaram a expansão da educação fundamental, ampliando o acesso.

Essa dimensão de ampliação do acesso foi reforçada no âmbito federal (com exceção do governo Collor) nos governos Itamar, Fernando Henrique, nas duas gestões de Lula e na gestão completa e depois incompleta de Dilma. Ou seja, com exceção do certo desleixo no governo Collor e do desmonte ocorrido entre 2019 e 2022, nos demais períodos — inclusive no governo Temer — pode-se dizer que houve um avanço muito significativo em relação ao acesso.

Mas a educação não se resolve apenas com o acesso. Não basta garantir uma vaga. O direito à educação vai além da vaga. E esse é um ponto em que a educação para o direito precisa ser ampliada, sobretudo nas escolas de Direito, para que magistrados tenham a consciência de que, para além do acesso (que, inclusive, é objeto de muita judicialização), é necessário compreender que o direito à educação implica também permanência.

A permanência, por sua vez, envolve o reconhecimento da diversidade. Não basta aplicar o direito como uma norma seca — é preciso ampliar a concepção de direito à educação. Nesse sentido, as escolas de Direito precisariam ter maior participação e conhecimento sobre o que ocorre no campo da educação, para que os magistrados tenham não apenas uma visão aplicativa, mas uma concepção de mundo a partir do direito à educação.

Houve, sem dúvida, avanços no campo da permanência. Determinadas políticas voltadas exclusivamente para a escola — como o programa Dinheiro Direto na Escola e desdobramentos do Fundef e do Fundeb — contribuíram para isso. Além disso, a dimensão da permanência e da qualidade foi apontada nos dois Planos Nacionais de Educação (PNE) elaborados no período democrático. O PNE de 2001 (que se estendeu até 2011) não avançou muito por falhas de financiamento. O plano de 2014 a 2024 também sofreu com falhas de financiamento, apesar da meta 20, e enfrentou ainda um governo de quatro anos que se esforçou por desmontá-lo.

Temos, portanto, um campo muito aberto para o direito à educação. Precisamos recompor o Plano Nacional de Educação. Mas, pela nossa experiência histórica, o novo PNE precisa ser realista e factível, com financiamento específico. Caso contrário, fracassará como fracassaram todos os anteriores — o de 1936, o de 1961, o de 2011 e agora o de 2014. Todos

fracassaram em alguma medida. É preciso que a área da educação reveja isso. Não podemos simplesmente jogar todos os nossos sonhos no plano. Ele precisa ter horizontes, sim, mas, ao ser implementado, deve ser realista e exequível.

Por isso, a elaboração do novo PNE exige uma análise minuciosa da realidade educacional, abrangendo desde a formação de professores e a carência de infraestrutura básica — como carteiras e quadros — até questões como o uso de tecnologias digitais e a predominância da formação docente a distância, especialmente em instituições privadas.

Precisamos estabelecer metas com estratégias que contêm não apenas com a capacidade política do Estado, mas também com a capacidade política da sociedade civil. Essas metas e estratégias devem ser efetivamente levadas adiante. Porque, se estabelecermos metas que estejam muito distantes da capacidade política da sociedade e, sobretudo, da articulação com o Estado, haverá enorme dificuldade em implementar políticas educacionais que promovam não só permanência, mas uma qualidade social da educação.

Educação e Direitos Humanos

Entrevistadores: Professor, em recente publicação na revista *Journal of Supranational Policies of Education*, vinculada a Universidade Autônoma de Madrid, o senhor menciona o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012) como políticas curriculares que apontam para a construção de uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais, especialmente o escolar. Nesse ponto, qual o posicionamento do senhor a respeito desses documentos na implementação de estratégias e ações programáticas com vistas a promover o processo educativo em direitos humanos no Brasil?

Professor Cury: Olha, eu tenho o maior carinho por esses dois documentos — em parte, sobretudo pelas Diretrizes — porque eu ajudei a acompanhar de perto, vamos dizer assim, dando indicações. Depois, já não era mais conselheiro, e o Conselho assumiu a responsabilidade. Mas, enquanto eu estava na Secretaria dos Direitos Humanos, assessoriei a Secretaria naquela época.

Há duas coisas que são muito importantes quando você passa da cidadania para os direitos humanos. A cidadania tem um recorte nacional. Vamos dizer assim: o ícone mais claro da cidadania é o passaporte, ou a fronteira. E há um circuito próprio da cidadania: por exemplo,

no que se refere ao direito de voto — próprio do cidadão nato ou do naturalizado. Portanto, a cidadania, por mais ampla que esteja na nossa Constituição, é limitada. Quando eu passo para os direitos humanos, eu não estou mais vendo o nacional, eu estou vendo o humano. E não um humano genérico, mas aquele humano presente no refugiado, na mulher, no negro, no indígena.

Existem determinadas dimensões dos direitos humanos que vão além da cidadania. Por exemplo, quando penso no sistema prisional, nos refugiados e nos imigrantes, eu me reconheço no outro. Os direitos humanos indicam um aprofundamento da alteridade. Não é apenas o cidadão. É o cidadão, é o brasileiro, é o estrangeiro residente — mas vai além: busca o humano. Quando eu vejo, por exemplo, a situação das pessoas sem domicílio fixo, os chamados moradores de rua, eu vejo ali mais do que o cidadão: vejo uma ofensa profunda à dignidade da pessoa humana.

Outro elemento — muito curioso, muito importante e muito pouco presente, apesar dos tempos que estamos vivendo — é que este é o único documento, desde 1891, que fala em laicidade, no caráter laico. E, nesse sentido, respeita qualquer forma de religiosidade. É fundamental que os grupos historicamente discriminados, especialmente os de terreiros, contem com respaldo para o exercício da sua religiosidade. E o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos e as Diretrizes Nacionais, como desdobramentos da Constituição, oferecem amparo legal para essa garantia.

Ao mesmo tempo, temos a necessidade de que não apenas as escolas de Direito, mas sobretudo as escolas de formação de militares estaduais e policiais civis conheçam o significado do que é “o outro”. Isso não significa leniência, não significa “passar a mão na cabeça”, mas significa respeitar a alteridade. Por exemplo: todas essas formas de violência policial abusiva que temos visto não são atentados apenas à cidadania — são também atentados aos direitos humanos. É preciso que essas escolas formadoras de policiais militares, civis etc., incluam essa questão em seus currículos.

Igualdade e diversidade no contexto escolar

Entrevistadores: O sistema educacional enfrenta um duplo desafio: garantir igualdade de oportunidades para todos os estudantes e, ao mesmo tempo, respeitar e valorizar as diversidades socioculturais, regionais e individuais. De um lado, políticas de universalização do acesso à educação são essenciais para promover a equidade; de outro, a padronização

curricular pode desconsiderar as especificidades de diferentes grupos. Como o senhor percebe esse dilema? Em sua opinião, quais estratégias educacionais podem ser adotadas para que a busca por igualdade não resulte na homogeneização do ensino, mas sim na valorização da diversidade?

Professor Cury: Em parte, eu respondi esse questionamento quando tratei do artigo 3º da Constituição, mas podemos também considerar a LDB, o ECA e uma série de diretrizes do Conselho Nacional de Educação sobre a dialética entre igualdade e diversidade. Quando você absolutiza a homogeneidade, você, de certo modo, esquece as diferenças. Portanto, a diferença tem que estar na dialética com a igualdade. Quando você absolutiza a diferença, o risco é cair no identitarismo, e aí você perde um pouco do conceito de “todos”.

Então, não é muito fácil, por exemplo, hoje, no âmbito, sobretudo, da comunidade afro-brasileira, lidar com essa discussão borbulhante entre classe e raça. Daí, porque, nas minhas aulas, tenho especial apreço pelo texto de Nancy Fraser⁴. Ela conseguiu, com muita propriedade, apresentar uma forma de resolver o dilema entre homogeneização e identitarismo. Ela trabalha a questão da redistribuição, pois a forma como é feita a distribuição de renda no Brasil é um absurdo.

Eu acho que o Brasil tem avançado muito, sobretudo no âmbito normativo, e tem avançado muito na questão da valorização da diferença. Por exemplo, em 2023, o Conselho Nacional de Educação deu uma atenção especial às pessoas com transtorno do espectro autista (TEA). Mas temos, também, diretrizes e resoluções sobre educação quilombola e sobre comunidades indígenas. O risco é que, se essas dimensões forem absolutizadas, no campo, por exemplo, da educação inclusiva, você terá uma lista interminável de categorias: “pessoas com deficiência A, B, C, D”, e por aí vai.

Esse tipo de coisa precisa ser resolvido não minuciosamente por diretrizes, mas precisa ser tratado no âmbito do projeto político-pedagógico das escolas. Para isso, você precisa de financiamento adequado e, sobretudo, de um dos maiores desafios da educação brasileira atual: a formação sólida, teórica e prática, dos docentes. Senão, não adianta sair dizendo: “Agora vamos focar no pessoal com TEA, agora no pessoal com TDAH, agora vamos focar nos cadeirantes...” Isso vai gerar uma lista sem fim, com uma classificação de categorias.

⁴ Nancy Fraser é uma filósofa e teórica política norte-americana, reconhecida por suas contribuições nos campos da teoria crítica, justiça social, feminismo e democracia. Sua obra é marcada pela crítica às limitações das abordagens liberais da justiça e pela formulação de um modelo que articula justiça distributiva, reconhecimento e representação política.

Eu costumo trabalhar com meus alunos sobre o que chamo de “ciladas da diferença”, justamente para evidenciar a importância de valorizar a diferença sem absolutizá-la. Assim como é importante valorizar a igualdade sem absolutizá-la. Senão, voltaríamos à homogeneização. Como vivemos numa sociedade muito desigual e discriminatória, poderíamos acabar voltando ao modelo de escola da minha época: a sala dos “avançados”, a sala dos “médios” e a sala dos “atrasados”. Havia uma filiação por séries, por turmas, uma segregação clara em relação às pessoas com deficiência, com suas escolas especiais.

Eu vejo isso hoje com muita preocupação. Não podemos abandonar a noção de classe social, assim como não podemos ignorar a dialética das classes sociais e outras dimensões da diversidade em nosso país, como os afrodescendentes, as comunidades indígenas, e assim por diante. Esse é um debate que está borbulhando e que tem várias saídas. O pluralismo tem sido uma tônica desse debate.

Políticas curriculares para a formação de professores

Entrevistadores: A Resolução CNE/CP n. 04/2024, homologada no dia 29 de maio de 2024, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Isso posto, como as políticas curriculares vigentes voltadas à formação de professores impactam a garantia do direito à educação e da educação como direito?

Professor Cury: Em primeiro lugar, a sua própria pergunta evidencia que este é um campo de disputa, e mesmo dentro dos chamados progressistas, há uma disputa. Não é apenas um campo de disputa entre progressistas e conservadores, e eu nem vou colocar os reacionários aqui. O que se tem no campo dos conservadores é um grande foco nas práticas e metodologias, enquanto, nas universidades públicas federais, estaduais e nas católicas, você tem um campo progressista que enfatiza muito a formação teórica e conceitual sólida, com disciplinas fundamentais obrigatórias. Nenhum dos dois grupos abole a relação entre teoria e prática. O que existe é uma ênfase, para lá ou para cá. Isso é um primeiro campo de disputa.

No lado progressista, também existe um debate importante: a formação do gestor deve acompanhar a formação para a docência ou a formação do gestor deveria ser algo que pudesse

complementar à docência? Essa discussão ganhou força especialmente na Resolução que foi derrubada após o golpe de 2016.

Surge também uma dimensão de uma gestão mais gerencialista, com termos como “gestão compartilhada” e “eficiência”. Esse debate foi retomado no ano passado, na Resolução aprovada, com o caráter de uma resolução por compromissos, onde você não supera as contradições, mas as incorpora, ou seja, ela não impede que, dentro da autonomia das universidades, por exemplo, se ofereçam direções específicas, sem ferir os grandes princípios da formação docente.

Vejo que essa resolução do conselho transfere uma grande responsabilidade para as universidades, permitindo que elas exerçam sua autonomia e adaptem suas direções conforme a identidade da instituição de Ensino Superior. Fica claro que, seja desde 2015, seja atualmente, 85% da formação docente no Ensino Superior é oferecida a distância (EAD) em faculdades privadas. Acho muito difícil que essa formação seja minimamente adequada para que o profissional exerça a docência de forma plena.

Esse é um campo de debate amplamente discutido nas universidades públicas, mas, fora esse espaço, a formação docente permanece majoritariamente concentrada nos 85% do setor privado com modelo de educação à distância — um modelo que não responde adequadamente às exigências da organização da educação nacional. Trata-se de um tema polêmico e ainda aberto, cuja resolução é complexa. A crítica central é que, enquanto se exigem 10 anos de formação para cuidar dos corpos (medicina), 6 anos para os animais (veterinária) e 5 anos para estruturas (engenharia), para formar mentes humanas, são previstas apenas 3.200 horas — um tempo claramente insuficiente. É necessário muito mais.

Políticas educacionais para a formação de pesquisadores

Entrevistadores: O Brasil possui um sistema consolidado de pós-graduação na área de Educação, mas enfrenta desafios crescentes, como redução de investimentos em pesquisa, desvalorização da produção acadêmica e dificuldades de inserção dos egressos no mercado de trabalho. Com base em sua experiência na CAPES e em diversas instituições de ensino superior, quais seriam os principais desafios para a formação de pesquisadores hoje? Como o senhor avalia o atual modelo de avaliação da pós-graduação no Brasil?

Professor Cury: Durante a ditadura, houve uma focalização na pós-graduação, com o objetivo de formar uma nova elite intelectual. Essa elite deveria ter uma formação mais aberta e plural, já que os intelectuais marxistas da época foram cassados. Eu mesmo tive professores que foram perseguidos nesse período. A ditadura, por meio dessa focalização, queria criar uma elite, principalmente nas áreas de ciências biológicas e exatas. No entanto, não poderia discriminar. Assim, o regime abriu espaço para que jovens professores fizessem pós-graduação no exterior, preferencialmente nos Estados Unidos, que foi o destino principal para esse grupo.

Na época, o sistema de pós-graduação ainda era pequeno. Quando eu presidi a avaliação de programas de pós-graduação, havia apenas 33 programas na área de educação. O financiamento era mais generoso devido ao número reduzido de programas, e a avaliação, embora rigorosa, tinha uma certa flexibilidade. No entanto, com o crescimento do sistema e a expansão do ensino superior, o acompanhamento se tornou desigual, e a avaliação entrou como um mecanismo para lidar com isso.

Com o aumento do número de programas, houve uma tentativa de nivelar os resultados, e a avaliação passou a ser mais rígida, sem que todos os programas chegassem à mesma nota. A área de educação, por exemplo, hoje possui mais de 130 programas. Isso gera uma competição intensa por financiamento, que é severa, mas o CNPq tem tentado atuar como um mediador, buscando otimizar os recursos limitados. Quando fui presidente da CAPES, essa situação era ainda mais difícil, pois todos queriam bolsas para doutorado no exterior. O volume de pedidos era muito alto, enquanto os recursos eram escassos.

Hoje, o financiamento não está acompanhando o crescimento do sistema. A avaliação também tem se tornado mais complexa, pois o número de programas cresceu muito. Em 1989, quando presidi a área de educação, havia 33 programas e a avaliação era feita por um grupo pequeno de avaliadores em Brasília. Hoje, com mais de 140 programas, a situação ficou mais desafiadora.

O Brasil enfrenta um duplo desafio: dar conta da educação básica e da pós-graduação, que são áreas que exigem altos investimentos. A educação infantil, especialmente em tempo integral, e a pós-graduação, com bolsas de estudo, são dois grandes desafios que precisam de financiamento adequado. Acertar esses dois pontos é um dos maiores dilemas do Ministério da Educação.

Educação e desigualdades sociais

Entrevistadores: Em sua análise sobre os 200 anos da Independência, o senhor discute como a construção da identidade nacional esteve historicamente atrelada a um sistema educacional marcado por desigualdades. Em que medida o Brasil pode ser considerado independente em termos de sua política educacional, especialmente no que se refere à produção de conhecimento, à autonomia curricular e ao financiamento da educação pública? O senhor percebe dependências externas, como influência de organismos internacionais na formulação das políticas educacionais?

Professor Cury: Eu não diria que é uma “dependência”, mas sim que são orientações de organismos internacionais que, ao serem assumidas por brasileiros, acabam influenciando as políticas públicas. Esses brasileiros se tornam gestores e implementam políticas em consonância com essas orientações. Tenho uma grande resistência em afirmar que o Banco Mundial impôs algo ao Brasil. Quantos brasileiros estiveram no Banco Mundial, na OCDE ou em outros organismos multilaterais? Não é uma imposição, é uma orientação. Esses profissionais formados nesses organismos, ao voltarem para o Brasil, adaptam essas orientações e tentam implementá-las nas políticas públicas.

As políticas públicas, por sua vez, possuem um certo grau de pluralidade e flexibilidade, o que permite discutir, por exemplo, a possibilidade de delegar a construção de escolas à iniciativa privada. Isso é uma orientação. Outro exemplo seria a questão da gratuidade das universidades públicas, que também se baseia em orientações. Esses intelectuais, sejam gestores ou não, trazem essas ideias para o Brasil, e uma das propostas é cobrar os ricos que frequentam faculdades como a de Medicina para ajudar os cursos de ciências humanas, que têm menos recursos.

Agora, embora não consideremos isso uma independência, é inegável que há uma dependência do financiamento externo para atender às necessidades do Plano Nacional de Educação, que é muito ambicioso. Criado coletivamente, o plano de 2014 a 2024 não conseguiu ser efetivado devido à falta de capacidade política e financiamento adequado. O Brasil enfrenta muitas demandas em áreas como saúde e segurança, e seus recursos são limitados. Por isso, é essencial que a área da educação se aprofunde no campo do orçamento público e do financiamento. Se não entendermos isso, não poderemos lutar por mais recursos de forma

realista. Não se trata de reduzir recursos, mas de ampliá-los. Para isso, precisamos formar uma massa crítica capaz de compreender orçamento público e financiamento.

O futuro da educação brasileira

Entrevistadores: Considerando os desafios contemporâneos da educação, como a influência das novas tecnologias, a ampliação das desigualdades socioeconômicas e as transformações no mundo do trabalho, quais caminhos o senhor vislumbra para a construção de um sistema educacional que equilibre qualidade, equidade e inclusão? De que forma políticas públicas e marcos regulatórios podem contribuir para um modelo de educação que responda às exigências do século XXI?

Professor Cury: Bem, do ponto de vista do que está em estudo, temos em tramitação dois dispositivos jurídicos muito importantes que podem respaldar mais ou menos a sua pergunta. O primeiro é o Plano Nacional de Educação e o segundo é o Sistema Nacional de Educação. Se formos capazes de elaborar um Sistema Nacional de Educação gerido por um governo democrático – projeto que atualmente está na Câmara dos Deputados – as chances de darmos respostas a essas questões aumentam. E, sobretudo, se tivermos um bom plano nacional de educação, que seja factível, realista e com financiamento adequado, teremos condições de dar respostas.

Ao lado disso, surgem desafios novos para os quais, pessoalmente, ainda não me debrucei. Talvez não tenha me dedicado a esses pontos, mas isso precisa ser responsabilidade das novas gerações. Um desses desafios é a inteligência artificial, que impactará de forma significativa os campos educacionais. Acredito que a minha geração foi capaz de enfrentar a ditadura, de criar um estatuto democrático com a Constituição de 1988, mas não conseguimos efetivar as promessas desta Constituição. Agora, com novas condições, incluindo as tecnológicas e midiáticas, que têm desdobramentos consideráveis na educação, é necessário que a próxima geração invista na formação de uma massa crítica em duas áreas importantes para a educação: uma, relacionada a financiamento e orçamento, e que já possui um núcleo em Ribeirão Preto com expertise nisso, mas que precisa ser ampliado; e a segunda, em tecnologias digitais e da informação na educação.

Eu sei que já há pessoas trabalhando nessa área, mas a formação de uma massa crítica exige um núcleo integrado que pense de forma mais coletiva a respeito disso. Essa é uma grande

responsabilidade que recai hoje sobre a ANPED e outras entidades, que precisam se desdobrar mais nesses dois pontos para que possamos cumprir as promessas não realizadas da Constituição de 1988 dentro das novas condições do capitalismo atual.

CRediT

Reconhecimentos:	Agradecimentos ao professor Carlos Roberto Jamil Cury pela entrevista concedida
Financiamento:	Fundação Araucária (FA) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
Conflito de interesses:	Os autores certificam que não tem interesse comercial ou associativo que represente um conflito de interesses em relação ao manuscrito
Aprovação ética:	Não se aplica.
Contribuição dos autores:	CURY, C. R. J.: conceitualização, curadoria dos dados e análise formal; TIROLI, L. G.: elaboração das questões, transcrição dos dados, organização das informações e revisão do texto; SANTOS, A. R. de J.: curadoria dos dados, análise formal e revisão do texto.

Submetido em: 20 de fevereiro de 2025

Aceito em: 24 de abril de 2025

Publicado em: 08 de maio de 2025

Editora de seção: Quenizia Vieira Lopes

Membro da equipe de produção: Junior Peres de Araujo

Assistente de editoração: Simone Steffan Retkva