





ENTREVISTA CON EL PROFESOR CARLOS ROBERTO JAMIL CURY: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN COMO UN DERECHO¹

Carlos Roberto Jamil Cury²  

Luiz Gustavo Tirol³  

Adriana Regina de Jesus Santos⁴  

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.

Cómo citar

CURY, Carlos Roberto Jamil; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista con el profesor Carlos Roberto Jamil Cury: el derecho a la educación y la educación como un derecho. *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-17, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.53001>.



¹ Traducción realizada con la asistencia de AI-GEMINI.

² Doctor en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Profesor Adjunto en la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. Dirección de correo electrónico: crjcury.bh@terra.com.br.

³ Doctorando en Educación por la Universidad Estadual de Londrina (UEL). Licenciado en Derecho por la Universidad Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. Dirección electrónica: tirol@uel.br.

⁴ Doctora en Educación por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente de la Universidad Estadual de Londrina (UEL). Londrina, Paraná, Brasil. Dirección electrónica: 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 COM O PROFESSOR CARLOS ROBERTO JAMIL CURY: O DIREITO À EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

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.

Introducción

Esta entrevista con el Profesor Carlos Roberto Jamil Cury, figura prominente en el escenario educativo brasileño, invita a un análisis exhaustivo del derecho a la educación en Brasil. La discusión se inicia con la Constitución de 1988, reconociendo su importancia en la definición de los principios fundamentales de la educación, pero también examinando los obstáculos que dificultan la realización de ese derecho.

A lo largo de la entrevista, el Profesor Cury explora una variedad de temas cruciales para la comprensión del contexto educativo brasileño. Se abordan las políticas educativas que buscan la formación de ciudadanos activos y participativos, la intrincada relación entre igualdad y diversidad en el espacio escolar, y los desafíos inherentes a la formación de docentes e investigadores.

El análisis se profundiza en la influencia de organismos internacionales sobre la formulación de políticas educativas en Brasil y culmina con reflexiones sobre los rumbos futuros de la educación en el país, considerando las transformaciones digitales, las desigualdades socioeconómicas y la búsqueda de un sistema educativo que concilie calidad, equidad e inclusión.

La Constitución Ciudadana y el derecho a la educación: garantías, desafíos y perspectivas

Entrevistadores: Profesor, la Constitución de 1988 fue un hito en la garantía del derecho a la educación en Brasil, estableciendo principios como gratuidad, universalización y calidad de la enseñanza. Sin embargo, desafíos como desigualdad regional, falta de inversiones y discontinuidad de políticas educacionales aún persisten. Ante esto, ¿cuáles serían los avances más relevantes promovidos por la Constitución de 1988 en lo que se refiere al derecho a la educación? ¿Qué obstáculos estructurales y políticos aún dificultan su plena efectivización en el país?

Profesor Cury: La Constitución de 1988 es un marco fundamental por dos razones. Primero, porque es una Constitución; por lo tanto, todas las leyes que vengan después de ella deben estar en consonancia con sus preceptos. El segundo elemento es que la Constitución de 1988 tuvo dos horizontes: uno volcado hacia atrás, mirando al autoritarismo, a la dictadura

civil-empresarial-militar, con todos sus obstáculos y problemas; y otro volcado hacia el futuro, o sea, cómo superar los obstáculos dejados por ese período.

Puestos esos dos pilares, el capítulo de la educación en nuestra Constitución fue elaborado con mucha participación. Había un foro por la educación pública que reunió a las asociaciones más prominentes de la época, como la ANPEd, la ANPAE, la SEDES, y otra asociación que hoy no existe más, llamada ANBE. También participaron la SBPC y la OAB — fue un “boom” muy grande, sobre todo en el momento de las subcomisiones, en que hubo una movilización increíble en defensa del derecho a la educación.

Después, en la fase de sistematización, la participación fue más parlamentaria. Aquella movilización de las subcomisiones, que involucraba audiencias públicas con especialistas y muchos debates abiertos, dio lugar a una discusión más directa junto a los constituyentes. Como había varios grupos con interés en el campo de la educación, evidentemente hubo allí un terreno de disputa.

Pues bien, lo que salió tuvo muchos avances. En primer lugar, quiero destacar el término “derecho de todos” (art. 205 de la Constitución Federal). El “todos” aquí no tiene el significado de género masculino; él tiene una dimensión de universalidad — para cualquiera, para cualquiera. Eso confiere al derecho de todos una marca de lo que hoy se llama Educación Inclusiva. La Universidad Estadual de Londrina, por ejemplo, tiene un protagonismo muy grande en esa dimensión, volcada a las personas con discapacidad. Pero el “todos” no se restringe a esas personas — es realmente cualquiera, cualquiera, inclusive extranjeros que aquí llegan, como refugiados. Por lo tanto, ese “todos” sobrepasa el concepto de ciudadanía y alcanza los derechos humanos, ya que Brasil avaló varias convenciones y tratados internacionales de los cuales es signatario. Además del “todos”, está el deber del Estado. Por lo tanto, la educación es esencialmente pública, con la colaboración de la familia y de la sociedad, que entran como elementos de complementariedad para el ejercicio de ese deber.

Otro avance importante fue la inclusión de jóvenes y adultos en el ámbito del derecho a la educación, con claridad. Ellos no están sujetos a la obligatoriedad, pero continúan siendo titulares de derecho; por lo tanto, pueden exigir acceso, con excepción, obviamente, de la Educación Infantil. Ellos pueden reivindicar la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Media.

Las personas con discapacidad, los quilombolas, las comunidades indígenas — todos esos grupos, cuando son focalizados por la Constitución, están bajo el paraguas de la igualdad, pero también bajo el apoyo a la diversidad. Es una Constitución que establece una dialéctica entre igualdad y diversidad. Podríamos recurrir aquí a una autora de la que me gusta mucho,

Nancy Fraser, que señalaría dos principios: la redistribución — alcanzando las condiciones materiales de la existencia social — y el reconocimiento, que remite a la alteridad.

Además, hubo un acierto en relación con la financiación de la educación. Siempre que hubo dictadura en Brasil, el vínculo de impuestos con la educación fue cortado. Y, a cada retorno al régimen democrático, ese vínculo fue restablecido. Hoy, al vivir nuevamente la amenaza de retorno al autoritarismo, vemos señales de corte de ese vínculo. Paraná, São Paulo, Río de Janeiro, Minas Gerais, Goiás son estados que han procurado reducir la responsabilidad del Estado. Solo no avanzan más porque encuentran barreras en la Constitución, que después fueron reforzadas por leyes infraconstitucionales.

Otro avance a destacar es la gestión democrática. Fue muy difícil incluirla, pero después de enfrentamientos durante la Constituyente, la gestión democrática fue prevista para la educación pública. Al principio, queríamos que ella se aplicara también al sistema privado, pero eso no pasó — fue necesario negociar. Así, ella quedó restringida al ámbito de los sistemas públicos. Esto, sin embargo, es fundamental, especialmente en esos estados mencionados, como instrumento para detener formas de privatización de la gestión que esos gobiernos estatales pretenden implementar.

Respondiendo entonces a la última parte de su pregunta, cuáles serían los obstáculos, necesitamos preguntarnos ¿qué sería de la educación brasileña si el capítulo de la educación no fuera ese? ¿Qué sería, por ejemplo, si fuera un capítulo muy flexible, frágil, apenas con normas programáticas generales? A pesar de que la realidad muestra una serie de obstáculos y límites, no podemos renunciar a tomar esos principios y normas del capítulo de la educación como una bandera de resistencia frente a las formas de privatización u otras que no obedecen al derecho.

Es muy importante que los estudiantes de las licenciaturas y de los bachilleratos tengan conciencia de la importancia del capítulo de la educación. Esto porque nuestra Constitución, por ser una Constitución ciudadana, trabaja con la teoría de la ciudadanía. Aquí hay una distinción importante: ella no trabaja con la teoría de la revolución. La teoría de la revolución, claro, circula en el ámbito de la pluralidad de posiciones — la comunidad científica o la sociedad civil pueden adoptarla, por ejemplo, en la defensa del socialismo, del socialismo democrático. Pero nuestra Constitución trabaja con la teoría de la ciudadanía. ¿Qué significa eso?

Es preciso dejar claro: la teoría de la ciudadanía, tal como está en nuestra Constitución, está inserta en el sistema capitalista. Hay en ella una presencia efectiva de la propiedad y una presencia efectiva de la desigualdad. La desigualdad es connatural al sistema capitalista —

puede ser mayor o menor. Y, en nuestra realidad, además de la desigualdad de clase social, hubo también la discriminación, que alcanzó, sobre todo, a dos grupos sociales: los forzosamente venidos de África para convertirse en mano de obra cautiva en Brasil, y las comunidades tradicionales, como los pueblos indígenas.

Dado que esta es una Constitución ciudadana, ella se abre a la participación — no solo en los derechos civiles, sino también en los bienes sociales y políticos. Hay un artículo muy importante — el artículo 3º de la Constitución — que dice que son objetivos fundamentales de la República, entre otros, la erradicación de la pobreza y de la marginación. Por lo tanto, para nuestra Constitución, pobreza y marginación no deberían existir. El verbo “erradicar” significa “ir a la raíz”, o sea, atacar las causas para que no haya reproducción de la marginación.

La Constitución continúa en el artículo 3º: “reducir las desigualdades sociales”. O sea, ella acepta la existencia de desigualdades en el sistema capitalista, pero quiere que esas sean reducidas. Si yo postulo la teoría de la revolución para acontecer hoy, es evidente que eso me llevará al inmovilismo — voy a esperar la revolución para, solo entonces, resolver esas cuestiones. Ya nuestra Constitución, aunque no excluya la perspectiva de un horizonte socialista, apuesta en la reducción inmediata de las desigualdades sociales.

La Constitución también trata de las desigualdades regionales, o sea, de las disparidades entre regiones. Pero el artículo 3º no se contenta con eso. Al verificar sus incisos III y IV, veremos que está allí puesto que es preciso acabar con toda y cualquier forma de prejuicio y discriminación. Se habla de algunos tipos: raza, sexo, edad, origen, religión, entre otros. Y eso tampoco puede estar presente en el mapa de la ciudadanía.

Ese artículo es extremadamente potente para que continuemos luchando por una educación de calidad. ¿Por qué? Porque la desigualdad social, que es concreta — conforme muestran los datos del IBGE, entre otros —, repercute en el sistema educacional. Las desigualdades escolares no derivan exclusivamente de factores internos a la escuela (aunque esos existan), sino de un reflejo de las desigualdades sociales. Porque, en el capitalismo, en algún momento, en los diversos campos de la realidad, la desigualdad se va a manifestar.

Y nuestra Constitución presupone que ella sea reducida.

El derecho a la Educación como educación al Derecho

Entrevistadores: En el artículo “Derecho a la Educación como Educación al Derecho” (2023), usted argumenta que el acceso a la educación no debe ser entendido solo como un derecho humano fundamental, sino también como un medio de comprensión y ejercicio de la ciudadanía. Considerando esa relación, ¿cómo evalúa usted las políticas educativas brasileñas en la promoción de la educación para la ciudadanía y en la garantía del acceso a la educación? ¿El país posee un proyecto nacional volcado a la efectivización de ese derecho?

Profesor Cury: Muy bien. Es preciso reconocer las políticas estatales, sobre todo en Paraná, en São Paulo, en Río de Janeiro y en Minas Gerais — que, curiosamente, hoy presentan un escenario opuesto. Esas políticas resultaron de un acuerdo entre gobernadores electos directamente por primera vez desde la dictadura, que pactaron la expansión de la educación fundamental, ampliando el acceso.

Esa dimensión de ampliación del acceso fue reforzada en el ámbito federal (con excepción del gobierno Collor) en los gobiernos Itamar, Fernando Henrique, en las dos gestiones de Lula y en la gestión completa y después incompleta de Dilma. O sea, con excepción de cierta negligencia en el gobierno Collor y del desmantelamiento ocurrido entre 2019 y 2022, en los demás períodos — inclusive en el gobierno Temer — se puede decir que hubo un avance muy significativo en relación con el acceso.

Pero la educación no se resuelve solo con el acceso. No basta garantizar una vacante. El derecho a la educación va más allá de la vacante. Y ese es un punto en que la educación para el derecho precisa ser ampliada, sobre todo en las escuelas de Derecho, para que magistrados tengan la conciencia de que, más allá del acceso (que, inclusive, es objeto de mucha judicialización), es necesario comprender que el derecho a la educación implica también permanencia.

La permanencia, a su vez, involucra el reconocimiento de la diversidad. No basta aplicar el derecho como una norma seca — es preciso ampliar la concepción de derecho a la educación. En ese sentido, las escuelas de Derecho necesitarían tener mayor participación y conocimiento sobre lo que ocurre en el campo de la educación, para que los magistrados tengan no solo una visión aplicativa, sino una concepción de mundo a partir del derecho a la educación.

Hubo, sin duda, avances en el campo de la permanencia. Determinadas políticas volcadas exclusivamente a la escuela — como el programa Dinero Directo en la Escuela y desdoblamientos del Fundef y del Fundeb — contribuyeron para eso. Además, la dimensión de la permanencia y de la calidad fue señalada en los dos Planes Nacionales de Educación (PNE) elaborados en el período democrático. El PNE de 2001 (que se extendió hasta 2011) no avanzó mucho por fallas de financiación. El plan de 2014 a 2024 también sufrió con fallas de financiación, a pesar de la meta 20, y enfrentó además un gobierno de cuatro años que se esforzó por desmantelarlo.

Tenemos, por lo tanto, un campo muy abierto para el derecho a la educación. Necesitamos recomponer el Plan Nacional de Educación. Pero, por nuestra experiencia histórica, el nuevo PNE necesita ser realista y factible, con financiación específica. Caso contrario, fracasará como fracasaron todos los anteriores — el de 1936, el de 1961, el de 2011 y ahora el de 2014. Todos fracasaron en alguna medida. Es preciso que la área de la educación revise eso. No podemos simplemente volcar todos nuestros sueños en el plan. Él necesita tener horizontes, sí, pero, al ser implementado, debe ser realista y ejecutable.

Por eso, la elaboración del nuevo PNE exige un análisis minucioso de la realidad educacional, abarcando desde la formación de profesores y la carencia de infraestructura básica — como pupitres y pizarrones — hasta cuestiones como el uso de tecnologías digitales y la predominancia de la formación docente a distancia, especialmente en instituciones privadas.

Necesitamos establecer metas con estrategias que cuenten no solo con la capacidad política del Estado, sino también con la capacidad política de la sociedad civil. Esas metas y estrategias deben ser efectivamente llevadas adelante. Porque, si establecemos metas que estén muy distantes de la capacidad política de la sociedad y, sobre todo, de la articulación con el Estado, habrá enorme dificultad en implementar políticas educacionales que promuevan no solo permanencia, sino una calidad social de la educación.

Educación y Derechos Humanos

Entrevistadores: Profesor, en reciente publicación en la revista *Journal of Supranational Policies of Education*, vinculada a la Universidad Autónoma de Madrid, usted menciona el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos (2006) y las Directrices Nacionales para la Educación en Derechos Humanos (2012) como políticas curriculares que

apuntan a la construcción de una cultura de derechos humanos en todos los espacios sociales, especialmente el escolar. En este punto, ¿cuál es su posicionamiento con respecto a esos documentos en la implementación de estrategias y acciones programáticas con vistas a promover el proceso educativo en derechos humanos en Brasil?

Profesor Cury: Mira, tengo el mayor cariño por esos dos documentos — en parte, sobre todo por las Directrices — porque ayudé a acompañar de cerca, digamos así, dando indicaciones. Después, ya no era más consejero, y el Consejo asumió la responsabilidad. Pero, mientras yo estaba en la Secretaría de los Derechos Humanos, asesoré a la Secretaría en aquella época.

Hay dos cosas que son muy importantes cuando uno pasa de la ciudadanía a los derechos humanos. La ciudadanía tiene un recorte nacional. Digamos así: el ícono más claro de la ciudadanía es el pasaporte, o la frontera. Y hay un circuito propio de la ciudadanía: por ejemplo, en lo que se refiere al derecho de voto — propio del ciudadano nato o del naturalizado. Por lo tanto, la ciudadanía, por más amplia que esté en nuestra Constitución, es limitada. Cuando yo paso a los derechos humanos, ya no estoy viendo lo nacional, estoy viendo lo humano. Y no un humano genérico, sino aquel humano presente en el refugiado, en la mujer, en el negro, en el indígena.

Existen determinadas dimensiones de los derechos humanos que van más allá de la ciudadanía. Por ejemplo, cuando pienso en el sistema penitenciario, en los refugiados y en los inmigrantes, yo me reconozco en el otro. Los derechos humanos indican una profundización de la alteridad. No es solo el ciudadano. Es el ciudadano, es el brasileño, es el extranjero residente — pero va más allá: busca lo humano. Cuando veo, por ejemplo, la situación de las personas sin domicilio fijo, los llamados habitantes de calle, veo allí más que al ciudadano: veo una ofensa profunda a la dignidad de la persona humana.

Otro elemento — muy curioso, muy importante y muy poco presente, a pesar de los tiempos que estamos viviendo — es que este es el único documento, desde 1891, que habla en laicidad, en el carácter laico. Y, en ese sentido, respeta cualquier forma de religiosidad. Es fundamental que los grupos históricamente discriminados, especialmente los de terreiros, cuenten con respaldo para el ejercicio de su religiosidad. Y el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos y las Directrices Nacionales, como desdoblamientos de la Constitución, ofrecen amparo legal para esa garantía.

Al mismo tiempo, tenemos la necesidad de que no solo las escuelas de Derecho, sino sobre todo las escuelas de formación de militares estatales y policías civiles conozcan el

significado de lo que es “el otro”. Eso no significa leniencia, no significa “hacer la vista gorda”, sino que significa respetar la alteridad. Por ejemplo: todas esas formas de violencia policial abusiva que hemos visto no son atentados solo a la ciudadanía — son también atentados a los derechos humanos. Es preciso que esas escuelas formadoras de policías militares, civiles, etc., incluyan esa cuestión en sus currículos.

Igualdad y diversidad en el contexto escolar

Entrevistadores: El sistema educacional enfrenta un doble desafío: garantizar igualdad de oportunidades para todos los estudiantes y, al mismo tiempo, respetar y valorar las diversidades socioculturales, regionales e individuales. Por un lado, políticas de universalización del acceso a la educación son esenciales para promover la equidad; por otro, la estandarización curricular puede desconsiderar las especificidades de diferentes grupos. ¿Cómo percibe usted este dilema? En su opinión, ¿qué estrategias educativas pueden ser adoptadas para que la búsqueda por igualdad no resulte en la homogeneización de la enseñanza, sino en la valorización de la diversidad?

Profesor Cury: En parte, respondí esa pregunta cuando traté del artículo 3º de la Constitución, pero podemos también considerar la LDB, el ECA y una serie de directrices del Consejo Nacional de Educación sobre la dialéctica entre igualdad y diversidad. Cuando usted absolutiza la homogeneidad, usted, de cierto modo, olvida las diferencias. Por lo tanto, la diferencia tiene que estar en la dialéctica con la igualdad. Cuando usted absolutiza la diferencia, el riesgo es caer en el identitarismo, y ahí usted pierde un poco del concepto de “todos”.

Entonces, no es muy fácil, por ejemplo, hoy, en el ámbito, sobre todo, de la comunidad afrobrasileña, lidiar con esa discusión burbujeante entre clase y raza. De ahí, porque, en mis clases, tengo especial aprecio por el texto de Nancy Fraser⁵. Ella consiguió, con mucha propiedad, presentar una forma de resolver el dilema entre homogeneización e identitarismo. Ella trabaja la cuestión de la redistribución, pues la forma en que se hace la distribución de renta en Brasil es un absurdo.

⁵ Nancy Fraser es una filósofa y teórica política estadounidense, reconocida por sus contribuciones en los campos de la teoría crítica, justicia social, feminismo y democracia. Su obra está marcada por la crítica a las limitaciones de los abordajes liberales de la justicia y por la formulación de un modelo que articula justicia distributiva, reconocimiento y representación política.

Creo que Brasil ha avanzado mucho, sobre todo en el ámbito normativo, y ha avanzado mucho en la cuestión de la valorización de la diferencia. Por ejemplo, en 2023, el Consejo Nacional de Educación dio una atención especial a las personas con trastorno del espectro autista (TEA). Pero tenemos, también, directrices y resoluciones sobre educación quilombola y sobre comunidades indígenas. El riesgo es que, si esas dimensiones son absolutizadas, en el campo, por ejemplo, de la educación inclusiva, usted tendrá una lista interminable de categorías: “personas con discapacidad A, B, C, D”, y por ahí va.

Ese tipo de cosa precisa ser resuelto no minuciosamente por directrices, sino que precisa ser tratado en el ámbito del proyecto político-pedagógico de las escuelas. Para eso, usted necesita financiación adecuada y, sobre todo, de uno de los mayores desafíos de la educación brasileña actual: la formación sólida, teórica y práctica, de los docentes. Si no, no sirve de nada salir diciendo: “Ahora vamos a enfocarnos en el personal con TEA, ahora en el personal con TDAH, ahora vamos a enfocarnos en los usuarios de sillas de ruedas...” Eso va a generar una lista sin fin, con una clasificación de categorías.

Yo suelo trabajar con mis alumnos sobre lo que llamo “trampas de la diferencia”, justamente para evidenciar la importancia de valorizar la diferencia sin absolutizarla. Así como es importante valorizar la igualdad sin absolutizarla. Si no, volveríamos a la homogeneización. Como vivimos en una sociedad muy desigual y discriminatoria, podríamos acabar volviendo al modelo de escuela de mi época: la sala de los “avanzados”, la sala de los “medios” y la sala de los “atrasados”. Había una filiación por series, por clases, una segregación clara en relación con las personas con discapacidad, con sus escuelas especiales.

Yo veo eso hoy con mucha preocupación. No podemos abandonar la noción de clase social, así como no podemos ignorar la dialéctica de las clases sociales y otras dimensiones de la diversidad en nuestro país, como los afrodescendientes, las comunidades indígenas, y así sucesivamente. Ese es un debate que está burbujeando y que tiene varias salidas. El pluralismo ha sido una tónica de ese debate.

Políticas curriculares para la formación de profesores

Entrevistadores: La Resolución CNE/CP n. 04/2024, homologada el 29 de mayo de 2024, dispone sobre las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel

Superior de Profesionales del Magisterio de la Educación Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formación pedagógica para graduados no licenciados y cursos de segunda licenciatura). Dicho esto, ¿cómo las políticas curriculares vigentes volcadas a la formación de profesores impactan la garantía del derecho a la educación y de la educación como derecho?

Profesor Cury: En primer lugar, su propia pregunta evidencia que este es un campo de disputa, e incluso dentro de los llamados progresistas, hay una disputa. No es solo un campo de disputa entre progresistas y conservadores, y ni siquiera voy a colocar a los reaccionarios aquí. Lo que se tiene en el campo de los conservadores es un gran foco en las prácticas y metodologías, mientras que, en las universidades públicas federales, estatales y en las católicas, usted tiene un campo progresista que enfatiza mucho la formación teórica y conceptual sólida, con disciplinas fundamentales obligatorias. Ninguno de los dos grupos abole la relación entre teoría y práctica. Lo que existe es un énfasis, para allá o para acá. Ese es un primer campo de disputa.

En el lado progresista, también existe un debate importante: ¿la formación del gestor debe acompañar la formación para la docencia o la formación del gestor debería ser algo que pudiera complementar a la docencia? Esa discusión ganó fuerza especialmente en la Resolución que fue derribada después del golpe de 2016.

Surge también una dimensión de una gestión más gerencialista, con términos como “gestión compartida” y “eficiencia”. Ese debate fue retomado el año pasado, en la Resolución aprobada, con el carácter de una resolución por compromisos, donde usted no supera las contradicciones, sino que las incorpora, o sea, ella no impide que, dentro de la autonomía de las universidades, por ejemplo, se ofrezcan direcciones específicas, sin herir los grandes principios de la formación docente.

Veo que esa resolución del consejo transfiere una gran responsabilidad a las universidades, permitiendo que ellas ejerzan su autonomía y adapten sus direcciones conforme a la identidad de la Institución de Enseñanza Superior. Queda claro que, sea desde 2015, sea actualmente, el 85% de la formación docente en la Enseñanza Superior es ofrecida a distancia (EAD) en facultades privadas. Creo muy difícil que esa formación sea mínimamente adecuada para que el profesional ejerza la docencia de forma plena.

Ese es un campo de debate ampliamente discutido en las universidades públicas, pero, fuera de ese espacio, la formación docente permanece mayoritariamente concentrada en el 85% del sector privado con modelo de educación a distancia — un modelo que no responde

adecuadamente a las exigencias de la organización de la educación nacional. Se trata de un tema polémico y aún abierto, cuya resolución es compleja. La crítica central es que, mientras se exigen 10 años de formación para cuidar los cuerpos (medicina), 6 años para los animales (veterinaria) y 5 años para estructuras (ingeniería), para formar mentes humanas, están previstas apenas 3.200 horas — un tiempo claramente insuficiente. Es necesario mucho más.

Políticas educativas para la formación de investigadores

Entrevistadores: Brasil posee un sistema consolidado de posgrado en el área de Educación, pero enfrenta desafíos crecientes, como reducción de inversiones en investigación, desvalorización de la producción académica y dificultades de inserción de los egresados en el mercado de trabajo. Con base en su experiencia en la CAPES y en diversas instituciones de enseñanza superior, ¿cuáles serían los principales desafíos para la formación de investigadores hoy? ¿Cómo evalúa usted el actual modelo de evaluación del posgrado en Brasil?

Profesor Cury: Durante la dictadura, hubo una focalización en el posgrado, con el objetivo de formar una nueva élite intelectual. Esa élite debería tener una formación más abierta y plural, ya que los intelectuales marxistas de la época fueron destituidos. Yo mismo tuve profesores que fueron perseguidos en ese período. La dictadura, por medio de esa focalización, quería crear una élite, principalmente en las áreas de ciencias biológicas y exactas. Sin embargo, no podría discriminar. Así, el régimen abrió espacio para que jóvenes profesores hicieran posgrado en el exterior, preferencialmente en los Estados Unidos, que fue el destino principal para ese grupo.

En la época, el sistema de posgrado aún era pequeño. Cuando yo presidí la evaluación de programas de posgrado, había apenas 33 programas en el área de educación. La financiación era más generosa debido al número reducido de programas, y la evaluación, aunque rigurosa, tenía una cierta flexibilidad. No obstante, con el crecimiento del sistema y la expansión de la enseñanza superior, el acompañamiento se tornó desigual, y la evaluación entró como un mecanismo para lidiar con eso.

Con el aumento del número de programas, hubo un intento de nivelar los resultados, y la evaluación pasó a ser más rígida, sin que todos los programas llegaran a la misma nota. El área de educación, por ejemplo, hoy posee más de 130 programas. Eso genera una competencia

intensa por financiación, que es severa, pero el CNPq ha intentado actuar como un mediador, buscando optimizar los recursos limitados. Cuando fui presidente de la CAPES, esa situación era aún más difícil, pues todos querían becas para doctorado en el exterior. El volumen de pedidos era muy alto, mientras que los recursos eran escasos.

Hoy, la financiación no está acompañando el crecimiento del sistema. La evaluación también se ha tornado más compleja, pues el número de programas creció mucho. En 1989, cuando presidí el área de educación, había 33 programas y la evaluación era hecha por un grupo pequeño de evaluadores en Brasilia. Hoy, con más de 140 programas, la situación se volvió más desafiante.

Brasil enfrenta un doble desafío: dar cuenta de la educación básica y del posgrado, que son áreas que exigen altas inversiones. La educación infantil, especialmente en tiempo integral, y el posgrado, con becas de estudio, son dos grandes desafíos que necesitan financiación adecuada. Acertar esos dos puntos es uno de los mayores dilemas del Ministerio de Educación.

Educación y desigualdades sociales

Entrevistadores: En su análisis sobre los 200 años de la Independencia, usted discute cómo la construcción de la identidad nacional ha estado históricamente ligada a un sistema educativo marcado por desigualdades. ¿En qué medida Brasil puede ser considerado independiente en términos de su política educativa, especialmente en lo que se refiere a la producción de conocimiento, a la autonomía curricular y a la financiación de la educación pública? ¿Percibe usted dependencias externas, como influencia de organismos internacionales en la formulación de las políticas educativas?

Profesor Cury: Yo no diría que es una “dependencia”, sino que son orientaciones de organismos internacionales que, al ser asumidas por brasileños, acaban influyendo en las políticas públicas. Esos brasileños se convierten en gestores e implementan políticas en consonancia con esas orientaciones. Tengo una gran resistencia en afirmar que el Banco Mundial impuso algo a Brasil. ¿Cuántos brasileños estuvieron en el Banco Mundial, en la OCDE o en otros organismos multilaterales? No es una imposición, es una orientación. Esos profesionales formados en esos organismos, al volver a Brasil, adaptan esas orientaciones e intentan implementarlas en las políticas públicas.

Las políticas públicas, a su vez, poseen un cierto grado de pluralidad y flexibilidad, lo que permite discutir, por ejemplo, la posibilidad de delegar la construcción de escuelas a la iniciativa privada. Eso es una orientación. Otro ejemplo sería la cuestión de la gratuidad de las universidades públicas, que también se basa en orientaciones. Esos intelectuales, sean gestores o no, traen esas ideas a Brasil, y una de las propuestas es cobrar a los ricos que frecuentan facultades como la de Medicina para ayudar a los cursos de ciencias humanas, que tienen menos recursos.

Ahora, aunque no consideremos eso una independencia, es innegable que hay una dependencia del financiamiento externo para atender las necesidades del Plan Nacional de Educación, que es muy ambicioso. Creado colectivamente, el plan de 2014 a 2024 no consiguió ser efectivizado debido a la falta de capacidad política y financiamiento adecuado. Brasil enfrenta muchas demandas en áreas como salud y seguridad, y sus recursos son limitados. Por eso, es esencial que el área de la educación se profundice en el campo del presupuesto público y del financiamiento. Si no entendemos eso, no podremos luchar por más recursos de forma realista. No se trata de reducir recursos, sino de ampliarlos. Para eso, necesitamos formar una masa crítica capaz de comprender presupuesto público y financiamiento.

El futuro de la educación brasileña

Entrevistadores: Considerando los desafíos contemporáneos de la educación, como la influencia de las nuevas tecnologías, la ampliación de las desigualdades socioeconómicas y las transformaciones en el mundo del trabajo, ¿qué caminos vislumbra usted para la construcción de un sistema educacional que equilibre calidad, equidad e inclusión? ¿De qué forma políticas públicas y marcos regulatorios pueden contribuir para un modelo de educación que responda a las exigencias del siglo XXI?

Profesor Cury: Bien, desde el punto de vista de lo que está en estudio, tenemos en tramitación dos dispositivos jurídicos muy importantes que pueden respaldar más o menos su pregunta. El primero es el Plan Nacional de Educación y el segundo es el Sistema Nacional de Educación. Si somos capaces de elaborar un Sistema Nacional de Educación gestionado por un gobierno democrático – proyecto que actualmente está en la Cámara de los Diputados – las chances de dar respuestas a esas cuestiones aumentan. Y, sobre todo, si tenemos un buen plan

nacional de educación, que sea factible, realista y con financiación adecuada, tendremos condiciones de dar respuestas.

Al lado de eso, surgen desafíos nuevos para los cuales, personalmente, aún no me he dedicado. Tal vez no me he dedicado a esos puntos, pero eso precisa ser responsabilidad de las nuevas generaciones. Uno de esos desafíos es la inteligencia artificial, que impactará de forma significativa los campos educacionales. Creo que mi generación fue capaz de enfrentar la dictadura, de crear un estatuto democrático con la Constitución de 1988, pero no conseguimos efectivizar las promesas de esta Constitución. Ahora, con nuevas condiciones, incluyendo las tecnológicas y mediáticas, que tienen desdoblamientos considerables en la educación, es necesario que la próxima generación invierta en la formación de una masa crítica en dos áreas importantes para la educación: una, relacionada con financiación y presupuesto, y que ya posee un núcleo en Ribeirão Preto con expertise en eso, pero que precisa ser ampliado; y la segunda, en tecnologías digitales y de la información en la educación.

Yo sé que ya hay personas trabajando en esa área, pero la formación de una masa crítica exige un núcleo integrado que piense de forma más colectiva al respecto de eso. Esa es una gran responsabilidad que recae hoy sobre la ANPED y otras entidades, que precisan desdoblarse más en esos dos puntos para que podamos cumplir las promesas no realizadas de la Constitución de 1988 dentro de las nuevas condiciones del capitalismo actual.

CRediT

| | |
|-------------------------|---|
| Reconocimientos: | Agradecimientos al profesor Carlos Roberto Jamil Cury por la entrevista concedida. |
| Financiación: | Fundación Araucária (FA) y Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES). |
| Conflicto de intereses: | Los autores certifican que no tienen interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito. |
| Aprobación ética: | No se aplica |

Contribución de los
autores:

CURY, C. R. J.:
conceptualización,
curaduría de los datos
y análisis formal;
TIROLI, L. G.:
elaboración de las
preguntas,
transcripción de los
datos, organización de
la información y
revisión del texto.
SANTOS, A. R. de J.:
curaduría de los datos,
análisis formal y
revisión del texto.

Enviado el: 20 de febrero de 2025

Aceptado en: 24 de abril de 2025

Publicado en: 08 de mayo de 2025

Editor de sección: Quenizia Vieira Lopes

Miembro del equipo de producción: Junior Peres de Araujo

Asistente editorial: Simone Steffan Retkva