

COLÉGIOS DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA: SUA HISTÓRIA E SEU PAPEL NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Evelline Soares Correia

Universidade Estadual de Maringá

Resumo: Este artigo aborda o surgimento dos Colégios de Aplicação Pedagógica, no Brasil, seu objetivo e suas três classificações: experimentais, demonstração e prática ou aplicação. Apresenta um levantamento dos colégios existentes no Brasil, junto a resultados nacionais demonstrados pelos mesmos no IDEB, relacionando-os com os resultados municipais das cidades em questão. E, por fim, levanta a questão do papel que esses colégios vêm desempenhando dentro do contexto educacional brasileiro e como este tem se mantido frente à realidade apresentada. Apesar de todas as dificuldades de manutenção desde sua criação, observa-se que os colégios de aplicação pedagógica ainda se mantêm "vivos", tentando inserir diferentes práticas para desempenhar o seu papel de laboratório diante das novas experimentações educacionais e ainda servir de laboratório para os estagiários e, mesmo quando seus objetivos não são completamente atingidos, apresentam resultados diferenciados.

Palavras-chave: História e Historiografia. Educação. Colégio de Aplicação Pedagógica.

TEACHER TRAINING SCHOOLS: THEIR HISTORY AND ROLE IN THE BRAZILIAN EDUCATIONAL CONTEXT

Abstract: This article discusses the emergence of Teacher Training Schools in Brazil, their goal and their three classifications: experimental, demonstrational and practical schools. It presents a list of current schools in Brazil, along with their nationwide IDEB results, comparing them to the results of city-run schools in the cities where they are located. Finally, it studies the role that these schools have been playing in the Brazilian educational context and how this has been maintained in the reality presented. Despite all the maintenance difficulties since their creation, it is observed that these schools still remain "alive", trying to insert different practices to play their laboratory role based on new educational experiments and also serve as a laboratory for trainees, and present distinctive results even when the objectives are not completely achieved.

Keywords: History and Historiography. Education. Teacher Training School.

Introdução

Em 1940, o Brasil passava por uma redemocratização, devido ao fim da ditadura presidida por Getúlio Vargas; foi eleito como presidente da República Eurico Gaspar Dutra. Este governo, que compreendeu um período de seis anos, era tido como conservador, diante de algumas decisões tomadas, dentre elas: a proibição do jogo, congelamento do salário mínimo, uma aliança com a política norte-americana e rompimento das relações diplomáticas com a União Soviética (BENITES, 2006).

Entretanto, logo no início de seu mandato, em 1946, algumas decisões tomadas apresentaram-se inovadoras para a época, mostrando, por parte deste presidente, outro lado contrário ao seu conservadorismo. De acordo

com a interpretação do presidente Dutra, a Constituição vigente não estava mais adequada ao momento, convocando uma Assembleia Constituinte para a elaboração de outra constituição mais avançada para a época. Segundo Benites (2006), esta apresentava progressos democráticos, liberdade individual, autonomia de Estados e Municípios, liberdade de expressão, independência dos três poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário), extinção da pena de morte e a extensão do direito ao voto para as mulheres.

Foi neste contexto político que os Colégios de Aplicação (CAP) foram criados, pouco antes da posse de Dutra, em 1944, quando Lourenço Filho, como diretor do INEP - Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa, solicita a Álvaro Neiva os primeiros estudos para a implantação dos Colégios de Demonstração vinculados à Faculdade de Filosofia, inspirados pelos escolanovistas¹, o que mostra que os estudos para a inserção destes colégios já se faziam presentes na transição da ditadura para a democracia (FRANGELLA, 2000).

Por meio do Decreto Federal n.º 9.053 em 1946, o Presidente da República, Eurico Gaspar Dutra, criou os Ginásios de Aplicação nas Faculdades de Filosofia do país:

O Presidente da República, usando da atribuição que lhe confere o artigo 180 da Constituição, decreta: Art. 1º - As Faculdades de Filosofia federais, reconhecidas ou autorizadas a funcionar no território nacional, ficam obrigadas a manter um ginásio de aplicação destinado à prática docente dos alunos matriculados nos cursos de Didática (BENITES, 2006, p. 31).

Nota-se a preocupação com a formação dos professores e uma obrigação, por parte das Faculdades de Filosofia, com o preparo técnico na prática docente, além da habilitação ao exercício das atividades, um estímulo à investigação científica. A Faculdade Nacional de Filosofia estava organizada por áreas: Ciências, Letras, Filosofia e Pedagogia. O aluno, para conseguir o diploma de Licenciatura, precisava cursar três anos da área específica (bacharel) e mais um ano no curso de didática.

Em 1948 nasce, como pioneiro, o Colégio de Demonstração, no Rio de Janeiro, hoje chamado de Colégio de Aplicação que segundo Frangella (2000) assumia a posição de referência na formação docente, no desenvolvimento das práticas pedagógicas e ainda no surgimento de outras escolas baseadas nos mesmos pressupostos.

Os colégios de Demonstração, posteriormente, também foram denominados colégios de Aplicação. Outras dinâmicas foram possíveis de serem trabalhadas a partir deste momento, tais como: trabalhos em grupo, utilização de salas-ambiente, grêmios, conferências, atividades esportivas e artísticas. Esta descrição de atividades fez-se possível por meio da pesquisa de Abreu (1992) que utiliza relatos de professores da época apontando quais atividades eram propostas após criação dos CAP.

Mesmo frente às mudanças na prática pedagógica educacional, marcadas pela inserção dos CAP, seu funcionamento se colocava em duas vertentes: Prática de Ensino e Experimentação. Porém, com o passar do tempo, com o aumento do número de licenciados e condições materiais desfavoráveis, a prática docente se sobressaiu sobre a experimentação (KINPARA, 1997), sendo a prática do estágio mais presente.

Cabe aqui apresentar a diferenciação entre estágio e experimentação. Neste sentido, Pimenta (1994, p. 21) afirma que “Por estágio curricular entende-se as atividades que os alunos deverão realizar durante seu curso de formação junto ao campo futuro de trabalho [...] Trata-se, por conseguinte, de um ensaio do desempenho profissional”. O estágio se apresenta, então, mais como uma forma de oportunizar ao estagiário uma demonstração de como será seu trabalho, podendo ser entendido como o ato de fazer, o treinamento.

Já a experimentação, de acordo com Barros (1975, p. 108), “decorre de atividade de pesquisa que representa o questionamento de dúvidas, problemas e a busca de soluções através da ampliação do método científico”.

Diferenciando-se do fazer, a experimentação se coloca, neste sentido, na reflexão dos problemas apresentados, por meio do estudo científico, a busca de possíveis soluções; portanto observa-se que estágio e experimentação possuem funções diferenciadas.

Entende-se, assim, que se a prática de ensino era a mais trabalhada devido às dificuldades apresentadas, a experimentação foi sendo colocada em segundo plano, as discussões e reflexões sobre esta prática pedagógica não estavam sendo abordadas na forma esperada de acordo com as orientações das funções de um CAP.

Segundo Kinpara (1997), os CAP eram vistos como escola de elite, inacessíveis para a maioria da população. Como forma de reverter esta visão de escola elitizada, foi criado pelo Conselho Federal de Educação – CFE, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4024/61) (BRASIL, 1996), e por meio do Parecer do CFE n.º 292/62 (BRASIL, 1962), que a Prática de Ensino deveria acontecer de preferência em escolas da comunidade, desaparecendo assim a exigência legal da criação dos CAP.

E como justificativa a estas mudanças, o Parecer do CFE n.º 292/62 apontava uma ineficiência por parte dos CAP em relação ao treinamento didático, mostrando que os mesmos consumiam muitos recursos e que, dentro das escolas da comunidade, haveria maior interação dos estagiários com a própria comunidade, transformando esta relação numa renovação dos padrões escolares com o meio (BRASIL, 1962).

Pelo mesmo Parecer, n.º 292/62, os CAP foram desobrigados das características de um colégio de aplicação e redefinidos como órgãos de experimentação e demonstração, e, quando fosse necessário, o estagiário das

escolas da comunidade poderia ser levado a observações junto ao Colégio de Experimentação e Demonstração (BRASIL, 1962).

Porém tal orientação não apresentava uma legislação que assegurasse vínculo das escolas da comunidade com as Faculdades de Filosofia e, diante desta situação, houve uma dispersão dos estagiários pelas escolas da comunidade, ficando, de certa forma, o professor de Didática que tinha como objetivo orientar o ensino, descomprometido desta responsabilidade (KINPARA, 1997).

Para Barros (1975, p. 110), “[...] a própria concepção de estágio sofreu desgaste, pois deixou de ser um processo de formação e passou a ser um mero mecanismo de cumprimento de exigência curricular para se obter um diploma”.

A partir de 1970, segundo Evangelista (1999), a ideia do CAP como uma escola exemplo ou padrão é alterada para formação em serviço. Nas palavras da autora:

O professor deixa de ser visto como cientista que vai aos laboratórios produzir conhecimento, mas como um sujeito que aplica receitas para o sucesso do ensino. Surgem, então, as ideias de ‘treinamento em serviço’ e de ‘serviço de estágio’. Ou seja, a formação do professor é reduzida ao treinamento e recrudescem as práticas prescritivas por parte do Estado que têm na rede escolar pública seu lugar preferencial de ‘treinamento’ para futuros professores (EVANGELISTA, 1999, p. 56).

Neste momento, observa-se que os CAP ocupam a função principal de treinamento ou estágio dos futuros professores, não aparecendo mais a função de experimentação, ou seja, tais instituições não exerciam mais a função de Experimentação e Demonstração, orientados pelo Parecer do CFE n.º 292/62 (BRASIL, 1962), voltando-se agora apenas para a função de Aplicação.

A partir de 1980, a mesma autora relata que os CAP assumem outra postura frente suas funções. Muitos colégios agora se colocam como *lócus* de pensamento crítico, um lugar do conhecimento, de experimentação e de encaminhamentos metodológicos e didáticos para questões pendentes no interior da escola pública (EVANGELISTA, 1999).

Diante das alterações apresentadas até o momento, de acordo com as funções dos CAP, observa-se que a cada década, os colégios recebiam diferentes funções: de início, foram desobrigados da função de aplicação; em seguida, responsáveis por ela, demonstrando a dificuldade de identidade que estes colégios apresentavam, pois a cada função solicitada refletia-se diretamente na prática pedagógica e na organização do modo de agir e pensar do colégio (EVANGELISTA, 1999).

A partir de 1990, abriu-se uma relevância no campo educacional com a aprovação da Declaração Mundial para Todos, que se estabeleceu por meio do Plano Decenal² de Educação, uma melhora em sua qualidade e estratégias

para se tornarem universalmente disponível (KINPARA, 1997). Dentro destes debates que estavam ocorrendo em todo o país, os CAP se posicionaram perante o Plano Decenal de Educação para Todos.

Em relação aos Colégios existentes nesta época, segue abaixo no Quadro 1 a relação dos CAP existentes no Brasil, de acordo com o ano de sua fundação e as Universidades Federais e Estaduais aos quais se vincularam, até o ano de 1982, levantados por Cavalcanti (2011).

Quadro 1 – Relação dos Colégios de Aplicação Pedagógica no Brasil, colocados em ordem de fundação

Escola	Data de Fundação	Universidade
Colégio de Aplicação	1948	UFRJ
Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional	1954	UFMG
Colégio de Aplicação	1954	UFRGS
Instituto de Aplicação Fernandes Rodrigues da Silveira	1957	UERJ
Escola de Aplicação	1958	UFPE
Colégio de Aplicação	1959	UFS
Escola de Aplicação da Faculdade de Educação	1959	USP
Colégio de Aplicação	1960	UEL
Colégio de Aplicação	1961	UFSC
Escola de Aplicação	1963	UFPA
Colégio de Aplicação	1965	UFV
Colégio de Aplicação João XXIII	1965	UFJF
Centro de Ensino e Pesquisa Aplicados à Educação	1966	UFG
Colégio de Aplicação	1968	UFMA
Centro Integrado de Educação Assis Chateaubriand	1969	UEFS
Colégio de Aplicação Pedagógica	1974	UEM
Escola de Educação Básica	1977	UFU
Núcleo de Educação Infantil	1979	UFRN
Colégio de Aplicação	1982	UFAC
Centro de Educação Infantil Criarte	1982	UFES

Fonte: Cavalcanti (2011)

O posicionamento dos CAP foi organizado em dois encontros nacionais, um realizado em Brasília no ano de 1993, organizado pelo MEC sobre o tema “Repensando as Escolas de Aplicação”; e o outro realizado em Santa Catarina em 1994, com o tema “O Plano Decenal e os Colégios de Aplicação” (KINPARA, 1997).

Tal posicionamento por parte dos CAP faz-se pertinente nesta pesquisa, para entender de que forma estes colégios refletiam sobre as políticas educacionais da época. Uma compilação das discussões e apontamentos realizados pelos CAP nestes dois encontros sobre o Plano Decenal resultou em um relatório, chamado Relatório de 1994, que apresentou uma análise do Plano Decenal por parte dos CAP.

Inicialmente, esse relatório defende, de acordo com Kinpara (1997), ser imprescindível a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) construída nos debates do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública. Chama-se também a atenção de que o Plano Decenal apresenta uma extensa exposição a respeito dos problemas educacionais da

educação brasileira, mas não os relaciona ao processo econômico, histórico, político e social aos quais estão relacionados. Destaca-se, ainda, que o Plano Decenal não faz referências às discussões feitas pela sociedade brasileira para a elaboração da LDBEN. Como quarto ponto, faz-se uma crítica ao apontamento do Plano por parte dos professores devido à má qualificação docente, omitindo as condições de trabalho destes professores e a necessidade de um piso salarial para a carreira do magistério (KINPARA, 1997).

De acordo com os pontos levantados pelos CAP em relação à Educação naquele momento, percebe-se que, levando em consideração o que foi apontado no Relatório de 1994, as diferenças não estavam sendo levadas em consideração, pois para analisar os problemas educacionais fazia-se necessário levar em consideração as condições de trabalho do professor, as discussões levantadas pela sociedade brasileira e ainda todo o contexto social, econômico e político em que o aluno estava inserido. Sobre a qualidade de ensino para os CAP, esta estaria em não dissociar o ensino, a pesquisa e a extensão (KINPARA, 1997).

Consegue-se observar, por meio deste relatório, que os CAP não concordavam na íntegra com o Plano Decenal, principalmente com a forma de avaliar os problemas educacionais. O Relatório de 1994 também apresentou um conjunto de diretrizes a serem implantadas em relação ao funcionamento dos colégios, como sugestão, para a melhoria da qualidade da educação (KINPARA, 1997).

Quanto às diretrizes sugeridas pelos Colégios no Relatório de 1994, Kinpara (1997, p. 66) destaca:

[...] definição de uma política efetiva para os Colégios de Aplicação numa estrutura universitária, com maior grau de autonomia didática, administrativa e orçamentária [...] -a inserção dos Colégios nas políticas de ensino, pesquisa e extensão das Instituições e do país; -criação de mecanismos de interação sistemática entre os Colégios de Aplicação e as unidades Universitárias[...] -desenvolvimento de ações de extensão pelos Colégios de Aplicação em parceria com as redes públicas de ensino[...] - desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão.

Observa-se que a relação dos CAP com as Universidades e com a rede pública ainda estava distante do que era esperado por essas instituições; era solicitada, por parte dos CAP, a participação nas decisões educacionais, como por exemplo, a elaboração do currículo. Para estas diretrizes apresentadas, também foram propostas ações para a efetivação das mesmas.

Foram sugeridas parcerias Estaduais, Municipais e com o Ensino Superior para o desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e extensão. Convênios de cooperação técnica com diferentes sistemas de ensino, um financiamento especial para propostas originárias dos CAP; a articulação com os programas de Cooperação Internacional; e, por fim, o estabelecimento de políticas de capacitação para os docentes destes Colégios (KINPARA, 1997).

Observa-se, ainda, que os CAP, a partir das diretrizes e ações sugeridas em seu Relatório de 1994, não se desvincularam em nenhum momento de sua participação efetiva no processo para uma educação de qualidade, mas abrem uma crítica solicitando que, para que fosse possível sua participação, as parcerias deveriam realmente acontecer, por parte das Universidades e Estado (KINPARA, 1997).

No ano seguinte, em 1995, os CAP, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, não aparecem na Legislação Educacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Segundo Evangelista (1999, p. 11):

É preciso lidar com a ideia de que, para o atual governo, as escolas de aplicação – resquício histórico de um programa superado – não têm significado especial para a difusão e consolidação de qualquer dos aspectos da hegemonia burguesa. Foram dispensadas como laboratórios de experimentação da ciência e como local de produção em pequena escala de uma concepção de mundo que, após depurada, seria vastamente difundida.

De acordo com o exposto, percebe-se que as solicitações do Relatório de 1994 não foram colocadas em pauta, pois no ano seguinte, de acordo com Evangelista (1999), os CAP já não são mais colocados como responsáveis à experimentação, ou renovação pedagógica.

Para entender de que forma estes CAP se posicionaram frente a tantas mudanças, Kinpara (1997) apresenta um perfil destas instituições que propõe descrevê-los, coletando dados por meio de questionários utilizados como instrumentos de pesquisa, enviados aos diretores dos CAP e aos professores supervisores da disciplina de Prática de Ensino das Faculdades de Educação das Universidades que possuíam tais colégios. O autor constatou cerca de quinze CAP Federais e mais quatro CAP Estaduais, aos quais foram enviados os questionários.

Em uma de suas análises, e pertinente ao debate aqui posto, em relação às funções passadas e atuais dos CAP, foi concluído que, apesar de ser mais citada a função de experimentação, a função de servirem como campo de estágio para os licenciados ocupava importante papel. Em relação aos documentos formativos, o autor concluiu que todos os CAP possuem regimento próprio, o que indicaria uma relativa autonomia, porém todas essas instituições pesquisadas mantêm vínculos financeiros e administrativos com suas respectivas faculdades, o que demonstra pouca autonomia de tais instituições em relação às suas respectivas faculdades (KINPARA, 1997).

Em relação ao tipo de vinculação do colégio com suas respectivas Universidades, notou-se uma falta significativa de vinculação pedagógica entre Universidades e CAP, mesmo mantendo o vínculo administrativo e financeiro. Quanto à escolha da direção, mais da metade dos CAP pesquisados faziam esta escolha por meio de eleição direta, começando de certa forma

com a extinção das cátedras, podendo variar o processo de escolha em cada instituição. Já o corpo docente, em todos os colégios pesquisados, tinha como critério de seleção o concurso público, porém em relação à participação dos professores da Faculdade de Educação na orientação de professores e planejamento, para a maioria não acontecia participação nenhuma. Quanto às realizações de experiências pedagógicas, todos os colégios afirmaram realizá-las, porém a maioria destas experiências estava sob responsabilidade do professor do colégio e não dos professores das Universidades (KINPARA,1997).

De acordo com este perfil traçado, observa-se que os CAP apresentavam dificuldades em relação à autonomia pedagógica, apesar dos Regimentos próprios, pois a dependência financeira intervinha neste processo, o que não garantia a vinculação e participação ativa por parte da Universidade, servindo mais como campo de estágio do que uma escola de experimentação. Outro fator apresentado na descrição dos CAP, que faz referência a este distanciamento com a Universidade, era sobre experimentações serem trabalhadas apenas pelos professores do próprio colégio, sem a participação das Universidades (KINPARA, 1997).

No cumprimento dos estágios, os CAP continuavam fazendo este papel, mas devido à demanda, não conseguiam fazer todo o atendimento, abrindo então também para as escolas da comunidade uma alternativa possível. E, por fim, apesar de apresentarem uma boa estrutura em relação às escolas da comunidade demonstraram também enfrentar dificuldades, como: desvalorização por parte da Universidade, rotatividade dos professores, falta de identidade nacional, interferência por parte da Universidade nas tomadas de decisões e falta de compromisso por parte dos professores com o objetivo dos colégios (KINPARA, 1997).

De acordo com esse perfil traçado, apesar de apresentarem uma estrutura diferenciada em relação aos colégios da rede estadual, não era garantido aos CAP ausentar-se dos problemas; o distanciamento do vínculo com a Universidade e a procura por uma identidade dificultavam e interferiam diretamente no seu funcionamento.

Apresentado o contexto histórico do processo de criação e inserção dos CAP no Brasil, e também um perfil destes colégios em 1997, serão abordadas, a seguir, pesquisas mais atuais a respeito de suas características, funções e ainda um levantamento mais atual dos Colégios de Aplicação Pedagógica.

Colégios de Aplicação Pedagógica

Na busca de apresentar dados sobre as funções do CAP, torna-se importante retomar os escritos de Azanha (1987) que aponta uma descrição das diferentes características que um Colégio de Aplicação Pedagógica pode

oferecer e de que forma ele deve se apresentar no contexto educacional brasileiro. Em relação às diferentes identidades que os CAP se colocam, o autor nos apresenta diferentes conceitos sobre tais instituições e suas características.

Para Azanha (1987), um CAP ou qualquer outra escola da rede pública deve ter como objetivo fundamental o ensinar; portanto ambos não podem se diferenciar. Porém, este só se faz possível se existir autonomia escolar presente em legislação, o que também não lhes assegura necessariamente que seja cumprida na prática.

Exemplo já colocado na descrição dos CAPs e que vem ao encontro do que está sendo dito por Azanha (1987), é que estes colégios possuíam seus Regimentos Escolares, mas não demonstravam autonomia em sua execução, devido à dependência financeira da Universidade. Essa autonomia não se aplica só na escola, mas também com o professor e sua autonomia didática que se coloca dentro do projeto educativo elaborado pela própria escola. Azanha (1987) aponta ainda que este entendimento faz-se essencial numa escola de aplicação porque é de sua natureza a rede pública ser exemplar.

Para Benites (2006), os CAPs são espaços para o exercício da inovação por meio do trabalho de seus docentes, transformando as experimentações pedagógicas em conhecimento avaliado de domínio público.

Para o Ministério da Educação e Cultura (MEC), os CAPs têm a função de promover a educação básica, experimentações de novas práticas, desenvolver pesquisas pedagógicas, formação de professores, implementação e avaliação de novos currículos e ainda capacitação docente. Os CAPs são caracterizados como escola laboratório, e menciona que não se admite formar um professor baseado apenas no treinamento de modelos já existentes, mas também no domínio da teoria e reflexão de sua prática (BRASIL, 1993).

O MEC orienta sobre quais seriam os objetivos de um CAP, assim como Azanha (1987) e Benites (2006) também o fazem, sem dissociar suas funções de experimentação, aplicação e demonstração. Estas três funções exercidas pelos CAP são classificadas em três grupos de escolas.

As escolas experimentais têm como função desenvolver novos métodos de ensino, pois, de acordo com Azanha (1987), só seriam verdadeiramente escola experimental se visasse a desenvolver novos métodos de ensino-aprendizagem e comprovar certas ideias hipotéticas. Já as escolas de demonstração estão voltadas mais para o treinamento docente, possibilitando o ensaio do professor no desenvolver das atividades pedagógicas (AZANHA, 1987). E, por sua vez, as escolas de aplicação são a experimentação do fazer pedagógico do futuro professor, ainda aluno, por meio de estágios do curso de formação de professores e ainda como campo de observação para as Faculdades de Educação (AZANHA, 1987).

Neste debate, Azanha (1987) evidencia que a escola de aplicação é, sobretudo, adequada para demonstrar ao futuro professor a boa escola pública, não importando se ela é experimental, de aplicação ou demonstrativa; o importante é sua articulação com seu projeto educativo, assim torna-se exemplar.

Percebe-se, desta forma, que o autor não atribui maior importância a uma das três diferentes características dos CAP, mas sim à articulação do projeto educativo da escola com a sua efetividade. O 'exemplar' colocado anteriormente faz relação no sentido de visibilidade de ensino público ser eficiente sem condições privilegiadas, para que este trabalho seja possível de ser executado em qualquer outra escola; caso contrário, ele se tornará apenas uma vitrine pedagógica para as outras instituições da rede.

Verifica-se que a base constituinte de um CAP deve ser a renovação pedagógica, antes de por em prática suas experimentações, pois só assim abrem-se possibilidades de sair do campo apenas das experimentações que não proporcionam ao futuro professor a possibilidade de reflexão de sua prática. Porém, o planejamento e sua viabilidade devem se antecipar à renovação, pois de nada adianta um bom planejamento e uma boa aplicação, caso fique restrita apenas a um pequeno público, o que fugiria do papel dos CAP (AZANHA, 1987).

Diante da apresentação das características que um CAP possui, busca-se também fazer um levantamento dos CAP existentes no Brasil, já apresentado no Quadro 1, contudo, atualizado. Foram encontrados três colégios que não foram mencionados anteriormente. Segue o Quadro 2 apenas com os novos dados, resultando 23 colégios ao todo, bem como o ano de fundação e as Universidades Federais e Estaduais aos quais se vinculam.

Quadro 2 – Relação dos Colégios de Aplicação no Brasil, colocados em ordem de fundação e a universidade vinculada.

Colégio	Fundação	Universidade
Colégio Aplicação de Ponta Grossa	1990	UEPG
Colégio de Aplicação	1995	UFRR
Colégio Universitário Geraldo Reis	2006	UFF

Fonte: Universidade Federal de Roraima (2015); Universidade Federal Fluminense (2015); Universidade Estadual de Ponta Grossa (2015).

Observa-se, com relação à época de fundação, que mesmo quando os CAP, de acordo com o Parecer do CFE n.º 292/62 (BRASIL, 1962), não tinham mais a exigência legal de sua criação (1961), quatorze colégios foram fundados, até quarenta anos após o Parecer do CFE n.º 292/62.

Embora se observe na literatura referências aos problemas em relação à identidade, à gestão, aos recursos humanos e financeiros, também se observa um reconhecimento por parte da sociedade do desempenho positivo dos CAP.

Em um artigo publicado na Revista Nova Escola (SCAPATICIO, 2012), é apresentada uma visão positiva sobre os CAP. Este artigo apresentou o

resultado do IDEB³, dos CAP do ano de 2009, pois as notas, em sua maioria, estão bem acima da média dos municípios. A autora argumenta que a vinculação com as Universidades tem garantido condições para a melhora no processo de aprendizagem, salários acima da média e regime de dedicação exclusiva, que estão atraindo docentes, com uma jornada de 40 horas semanais que se divide em: aula, pesquisa e acompanhamento de estagiários, citando três Colégios como 'exemplares'. Estes são: Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), destacando-se em autonomia para inovação; Colégio João XXIII, da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), destacando-se em tempo para prática e pesquisa; e Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), destacando-se em trabalhos em parceria.

No Quadro 3 é possível observar o índice alcançado no IDEB de 2009 pelos CAP e a sua relação com a média de cada município referente às turmas do 9º ano do Ensino Fundamental. Apesar de a pesquisa não apresentar justificativas, é possível interpretar que a escolha destas turmas de 9º ano em específico, deu-se devido ao fechamento de um ciclo que se encerra nestes nove anos de Ensino Fundamental.

Quadro 3 – Relação das Universidades e os resultados do IDEB, no ano 2009 das turmas de 9º ano do Ensino Fundamental⁴

Universidade Federal a que pertence cada Colégio de Aplicação	Nota IDEB no 9º ano 2009	Média do Município 2009
de Pernambuco (UFPE)	8,0	2,8
de Juiz de Fora (UFJF)	6,5	4,0
de Sergipe (UFS)	6,5	2,7
de Uberlândia (UFU)	6,4	4,5
do Rio de Janeiro (UFRJ)	6,2	3,5
de Roraima (UFRR)	5,9	3,8
de Minas Gerais (UFMG)	5,8	3,9
de Santa Catarina (UFSC)	5,7	4,2
de Goiás (UFG)	5,3	3,8
Fluminense (UFF)	-.**	-.**
do Pará (UFPA)	4,9	3,1
do Rio Grande do Sul (UFRGS)	4,7	3,5
do Acre (UFAC)	4,7	4,2
do Maranhão (UFMA)	4,0	4,0
de Viçosa (UFV)	-.***	3,9
do Rio Grande do Norte (UFRN)	-.***	3,0
do Rio de Janeiro (UERJ)	-.***	
de São Paulo (USP)	-.*	

Fonte: Scapatício (2012)

Ainda que o Quadro 3 apresente dados expressivos dos CAP com melhores resultados frente aos municípios, este fato apenas não será tomado como análise. A razão de tal posicionamento deve-se ao viés de que não se pode desconsiderar dentro da cultura escolar as especificidades do sujeito neste processo, que se segue por Julia (2001) e sua concepção de que a cultura escolar não pode ser estudada sem análise das relações conflituosas ou pacíficas que ela mantém a cada período de sua história.

Mas também, não se pode desconsiderar que, apesar dos CAP apresentarem dificuldades em seu funcionamento desde sua inserção, sua posição em relação aos resultados nacionais é expressiva; porém tomar apenas esta média como análise de desempenho seria desconsiderar todo o processo, ou seja, os caminhos que o levaram a este resultado.

Considerações Finais

De acordo com o contexto apresentando, entende-se que havia a necessidade de criação de um Colégio que pudesse proporcionar uma oportunidade do preparo docente e ainda um estímulo à pesquisa científica na área da Educação.

Observa-se que em diferentes momentos os CAP mantinham nas orientações as três funções que lhe foram atribuídas, porém na prática o que se sobressaiu foi a prática do estágio. Na busca de tornar-se um colégio 'exemplo' para toda a rede, mas possível de ser tomado como exemplo para as demais escolas, percebe-se uma dificuldade por parte dos colégios dessa manutenção, sem autonomia pedagógica, havendo um distanciamento por parte das Universidades que deveriam colaborar em relação à pesquisa, enviando seus alunos para o cumprimento do estágio, mas sem acompanhar de perto a reflexão e a construção do trabalho pedagógico. O que comprova que, apesar de suas diferenças, os CAP não estavam isentos de problemas como qualquer outro colégio.

Entretanto, embora apareçam problemas em relação à identidade, à gestão, aos recursos humanos e financeiros, também se observa um reconhecimento por parte da sociedade, sobre o desempenho positivo dos CAP.

Por meio de reportagens em revistas, *ranks* e até mesmo fazendo um comparativo das médias do IDEB em alguns municípios no Brasil, com as turmas de 9º Ano, os resultados são expressivos por parte dos CAP.

Assim chega-se à conclusão de que, apesar das dificuldades apresentadas de manutenção financeira, autonomia pedagógica e parceria com as Universidades, a busca da necessidade da inserção de novas práticas, ou mesmo práticas diferenciadas estão ainda presentes nestes colégios. E que estes estão conseguindo se manter, cada qual com suas especificidades, de uma forma relevante dentro do município, ou seja, ainda conseguem se

manter de forma expressiva no contexto educacional brasileiro, mesmo com suas carências apresentadas no decorrer de sua história.

Portanto, deve-se dar maior visibilidade a estes colégios e seu papel frente à sociedade e à formação docente. Um apoio maior por parte das Universidades pode levar a uma maior interação entre aluno e pesquisa no campo educacional, o que só tem a contribuir para a Educação Brasileira.

Referências

ABREU, A. *Intelectuais e guerreiros – o colégio de Aplicação da UFRJ de 1948 a 1968*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1992.

AZANHA J. M. P. *A propósito de um debate sobre a Escola de Aplicação da FEUSP*. 1987. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/acervo_jmpa/midioteca_canal.asp?cond=2&id=acervojmpa&pass=4308&grupo=9>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2016.

BARROS, Z. G. P. *Redefinição Conceitual dos Colégios de Aplicação*. 1975. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1975.

BENITES, L. N. *Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e Processos Inclusivos: trajetórias de alunos com necessidades educativas especiais*. 2006. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

BRASIL. *Parecer 292/62 – Fixa a parte pedagógica dos currículos mínimos relativos aos cursos de licenciatura*. Brasília: Conselho Federal de Educação, 1962.

_____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002599.pdf>>. Acesso em: 01 de fevereiro de 2016.

CAVALCANTI, P. Escolas de Aplicação: proposta de formação docente a ser conhecida – levantamento bibliográfico e atualização de dados. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História*, São Paulo, 2011.

EVANGELISTA, O. *A supressão dos colégios de aplicação*. Florianópolis/SC: Mimeo, 1999.

FRANGELLA, R. C. P. Colégio de aplicação e a instituição de uma nova lógica de formação de professores: um estudo histórico no colégio de aplicação da Universidade do Brasil. In: I CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. *Anais...* Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de História da Educação, 2000. P. 1-13.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan. /jun. 2001.

KINPARA, M. M. *Colégio de aplicação e a prática de ensino: questões atuais*. 175 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: UNICAMP, 1997.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação do professor: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

SCAPATICIO, Márcia. Colégios de aplicação são ilhas de excelência no Brasil. *Nova Escola*. 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/colegios-aplicacao-sao-ilhas-excelencia-brasil-680744.shtml?page=0>>. Acesso em: 06 de maio de 2015.

Notas:

¹ O Movimento Escola Nova no Brasil em 1930, influenciados por Rui Barbosa que por sua vez também foi influenciado por John Dewey, filósofo norte-americano, tiveram os escolanovistas como integrantes do processo. O ideário desta escola era se contrapor ao que era considerado "tradicional", ou seja, buscavam outras práticas pedagógicas tendo o aluno agora a posição central do processo de aquisição do conhecimento. Desta forma, os alunos eram levados a observação dos fatos e dos objetos, a aprendizagem se dava pela experiência, o conhecimento agora era construído e não memorizado, a leitura oral abriu espaço para a leitura silenciosa, a escrita passou por uma técnica mais racional. O movimento conseguiu maior visibilidade após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros de 1932. Se manteve por liderança de Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette Pinto, Mario Casassanta, Cecília Meireles, entre outros. Almejavam que a educação não fosse mais privilégio de determinada classe econômica e social. A escola tornou-se direito do indivíduo, portanto pública e gratuita. A escola pública era considerada um dos mais poderosos fatores de influência para o desenvolvimento das instituições democráticas, portanto esta deveria ser universal, ministradas sem distinção, obrigatória e gratuita sob todas as formas e todos os graus, como forma de contribuição para a formação da personalidade da criança ou do jovem, com objetivo de contribuir para a formação das capacidades físicas, morais, intelectuais e artísticas do aluno. Esta tinha como base o respeito da pessoa humana oportunizando condições para o fortalecimento do amor à pátria, sentimento democrático, consciência de responsabilidades cívicas e união. Os fundamentos escolanovistas influenciaram pedagogicamente o ensino público (AZEVEDO, 2010).

² O Plano Decenal é o conjunto de diretrizes políticas em processo contínuo de atualização e negociação, seus objetivos devem colaborar para a reconstrução do sistema nacional de Educação Básica. Estas diretrizes de política servem de referência e orientação nos planos: estaduais e municipais (BRASIL, 1993a).

³ De acordo com as orientações o IDEB, são estabelecidas notas como metas a serem alcançadas para cada escola, a cada dois anos, mesmo para aquelas que já alcançaram o esperado. Tais metas se diferenciam para cada escola, chegando a uma meta nacional almejada com IDEB de 6,0, tendo como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (BRASIL, 2011).

⁴ Observações em relação aos resultados no Quadro 5: *A Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP) obteve nota 5,73 no Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP). A nota da capital paulista é 5.

** Não possui nota no 9º ano. No 5º ano, a nota é 4,9 e a média é 5,1.
*** Não possui nota no IDEB.

Sobre a autora:

Evelline Soares Correia é Mestre em Educação pela UEM. Doutoranda na linha de História e Historiografia da Educação pela UEM. Atualmente é assessora pedagógica na Faculdade Alvorada, em Maringá/PR e assessora pedagógica no Programa A União Faz a Vida/Maringá.

Recebido em 22/9/2016
Aceito em 10/2/2017