


**ESCOLAS DE APLICAÇÃO: CONTEXTO, PRÁTICAS E CONTRIBUIÇÕES
PARA A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA**

**APPLICATION SCHOOLS: CONTEXT, PRACTICES AND CONTRIBUTIONS TO
CONTEMPORARY EDUCATION**

**ESCUELAS DE APLICACIÓN: CONTEXTO, PRÁCTICAS Y APORTES A LA
EDUCACIÓN CONTEMPORÁNEA**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-227>

Data de submissão: 17/06/2025

Data de publicação: 17/07/2025

Railene dos Santos Monteiro

Doutoranda em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana em Ciencias Sociales

E-mail: railenedsmonteiro@gmail.com

Orcid: 0009-0009-5499-6142

Ricardo Figueiredo Pinto

Pós-doutor em Propriedade Intelectual e Educação

Instituição: Universidade do Estado do Pará

E-mail: rpfics@gmail.com

Orcid: 0000-0003-0323-485X

Kátia Silene Silva Souza

Doutora em Ciências da Educação

Instituição: Facultad Interamericana em Ciencias Sociales

E-mail: katia0880@gmail.com

Orcid: 0000-0001-7722-7199

Moisés Simão Santa Rosa de Sousa

Doutor em Ciências do Desporto

Instituição: Universidade do Estado do Pará - UEPA

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: moises.sousa@uepa.br

Orcid: 0000-0002-0684-2079

José Raimundo Araújo da Silva

Especialista em Ensino Religioso

Instituição: Faculdade de Teologia e Ciências Humanas - FATECH

Endereço: Amapá, Brasil

E-mail: jjotaraujo@gmail.com

Orcid: 0009-0007-6678-4687

Patricia Carla da Silva Ferreira

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: Faculdade Interamericana em Ciências Sociais

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: patriciaacarlaifs@hotmail.com

Orcid: 0009-0008-0814-0653

Elcinery Correa Dias

Doutoranda em Ciências da Educação

Instituição: Faculdade Interamericana em Ciências Sociais

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: elcineryc@gmail.com

Orcid: 0009-0005-4521-3864

Armando Alves Júnior

Doutor em Ciências da Educação

Instituição: Faculdade Interamericana em Ciências Sociais

Endereço: Amapá, Brasil

E-mail: armandoajr1959@gmail.com

Orcid: 0009-0001-8310-2429

RESUMO

O presente artigo analisa o papel das Escolas de Aplicação no cenário educacional contemporâneo, destacando suas contribuições para a formação docente, a inovação pedagógica e a promoção de práticas emancipatórias. Discutem-se os marcos históricos, as finalidades e a organização dessas instituições, cuja missão articula ensino, pesquisa e extensão, consolidando-se como espaços formativos e de experimentação pedagógica. Evidenciam-se as metodologias ativas como estratégias centrais, capazes de ressignificar a prática docente, fomentar o protagonismo estudantil e promover uma educação crítica, inclusiva e democrática. O estudo aponta que, embora as Escolas de Aplicação desempenhem um papel estratégico na formação de professores e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, enfrentam desafios estruturais e políticos que exigem políticas públicas efetivas para sua consolidação. Conclui-se que essas instituições são fundamentais para o fortalecimento de uma educação pública de qualidade, socialmente referenciada, comprometida com a transformação social e com a construção de uma prática pedagógica crítica, reflexiva e emancipada.

Palavras-chave: Escolas de Aplicação. Protagonismo Estudantil. Metodologias Ativas. Formação Docente. Educação Emancipatória.

ABSTRACT

This article analyzes the role of Laboratory Schools within the contemporary educational landscape, highlighting their contributions to teacher training, pedagogical innovation, and the promotion of emancipatory practices. It discusses the historical framework, purposes, and organizational structure of these institutions, whose mission integrates teaching, research, and community outreach, establishing themselves as formative spaces and laboratories for pedagogical experimentation. Active methodologies are emphasized as central strategies capable of redefining teaching practices, fostering student protagonism, and promoting a critical, inclusive, and democratic education. The study indicates that, although Laboratory Schools play a strategic role in teacher education and in the development of innovative pedagogical practices, they face structural and political challenges that require effective public policies for their consolidation. It concludes that these institutions are

fundamental to strengthening a high-quality, socially referenced public education, committed to social transformation and to the construction of a critical, reflective, and emancipatory pedagogical practice.

Keywords: Laboratory Schools. Student Protagonism. Active Methodologies. Teacher Education. Emancipatory Education.

RESUMEN

El presente artículo analiza el papel de las Escuelas de Aplicación en el contexto educativo contemporáneo, destacando sus contribuciones a la formación docente, a la innovación pedagógica y a la promoción de prácticas emancipadoras. Se discuten los marcos históricos, los propósitos y la organización de estas instituciones, cuya misión articula enseñanza, investigación y extensión, consolidándose como espacios formativos y de experimentación pedagógica. Se destacan las metodologías activas como estrategias centrales, capaces de resignificar la práctica docente, fomentar el protagonismo estudiantil y promover una educación crítica, inclusiva y democrática. El estudio señala que, aunque las Escuelas de Aplicación desempeñan un papel estratégico en la formación de profesores y en el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras, enfrentan desafíos estructurales y políticos que exigen políticas públicas eficaces para su consolidación. Se concluye que estas instituciones son fundamentales para el fortalecimiento de una educación pública de calidad, socialmente referenciada, comprometida con la transformación social y con la construcción de una práctica pedagógica crítica, reflexiva y emancipadora.

Palabras clave: Escuelas de Aplicación. Protagonismo Estudiantil. Metodologías Activas. Formación Docente. Educación Emancipadora.

1 INTRODUÇÃO

A trajetória da educação brasileira é marcada por movimentos históricos de ruptura e inovação pedagógica, muitos dos quais buscavam responder às demandas sociais, econômicas e culturais de diferentes períodos. Nesse cenário, os Colégios de Aplicação (CAPs) ou Escolas de Aplicação surgem como instituições singulares, concebidas não apenas como escolas, mas como espaços privilegiados de experimentação didático-pedagógica e de formação docente. Sua criação se deu em meio a um processo de modernização educacional que teve início no Brasil nas primeiras décadas do século XX, influenciado por correntes internacionais como a Escola Nova, cujo ideário valorizava a centralidade do aluno, a aprendizagem ativa e a educação como prática democrática.

A proposta dos CAPs foi consolidada no marco legal do Decreto Federal nº 9.053/1946, que estabeleceu a vinculação dessas instituições às Faculdades de Filosofia federais. Tal vínculo representou um avanço significativo na articulação entre teoria e prática no processo formativo dos professores, criando um ambiente fértil para o desenvolvimento de novas metodologias de ensino, bem como para a pesquisa e a extensão universitária em contextos reais de sala de aula. Dessa forma, os CAPs se afirmaram como dispositivos estratégicos dentro do sistema federal de ensino, com missão formadora, investigativa e inovadora.

Ao longo das décadas, os CAPs passaram por transformações significativas, acompanhando as mudanças nas políticas públicas, nas diretrizes curriculares e nas demandas da sociedade. No entanto, mantiveram-se fiéis a seu papel central: o de promover uma formação docente pautada pela reflexão crítica, pela pesquisa educacional aplicada e pelo compromisso social com a melhoria da qualidade da educação básica no país. A articulação com os cursos de licenciatura das universidades às quais estão vinculados tornou-se um de seus principais diferenciais, pois permite a aproximação concreta entre os saberes acadêmicos e as práticas escolares cotidianas.

Neste artigo, analisa-se a constituição histórica dos CAPs, seu papel na formação inicial de professores e as contribuições dessas instituições para a educação contemporânea. Aborda-se, ainda, o papel social dos CAPs diante de desafios emergentes, como as desigualdades educacionais aprofundadas pela pandemia da COVID-19 e a urgência de políticas afirmativas voltadas à equidade no acesso e permanência. Estudos como os de Gebara e Gonzaga (2022) e Macedo (2021) contribuem para a compreensão crítica desse cenário, evidenciando avanços, tensões e contradições presentes na atuação dos CAPs.

O presente texto busca, portanto, refletir sobre o lugar estratégico das Escolas de Aplicação no sistema educacional brasileiro, destacando sua relevância enquanto espaços de inovação pedagógica e de formação de professores com responsabilidade social. Ao discutir suas origens, fundamentos

teóricos, práticas desenvolvidas e desafios enfrentados, o estudo pretende oferecer subsídios para o fortalecimento dessas instituições, alinhando-se ao compromisso com uma educação pública, democrática, inclusiva e de qualidade.

2 DESENVOLVIMENTO

A criação dos Colégios de Aplicação (CAPs) no Brasil está diretamente relacionada a um contexto de significativas transformações no sistema educacional nacional, que se intensificaram a partir da década de 1920. Esses movimentos buscavam romper com o modelo tradicional de ensino, baseado em memorização e ensino expositivo, em favor de práticas pedagógicas mais participativas e centradas no aluno. O impulso inicial veio do movimento global conhecido como Escola Nova, que ganhou força na Europa entre o final do século XIX e o início do século XX e encontrou terreno fértil nos Estados Unidos por meio das ideias de John Dewey (Gebara; Gonzaga, 2022). No Brasil, o ideário da Escola Nova chegou efetivamente nos anos de 1930, influenciado pelos debates promovidos por Rui Barbosa e outros intelectuais brasileiros que, por sua vez, haviam tido contato com as teorias de Dewey. Dessa forma, a implantação dos CAPs passou a representar concretamente a tentativa de incorporar, na prática escolar, princípios como aprendizagem pela experiência, educação científica e formação integral do indivíduo.

O ideário da Escola Nova enfatizava a superação do chamado modelo “tradicional”, no qual o professor era o único detentor do saber e o aluno permanecia em posição passiva. Nesse novo paradigma, os/as alunos/as ocupavam a posição central do processo de aquisição do conhecimento, sendo incentivados à observação direta dos fatos e à experimentação (Gebara; Gonzaga, 2022). Assim, a aprendizagem deveria emergir do contato com o objeto de estudo, e não da simples repetição de conteúdos pré-estabelecidos. Para tanto, a leitura oral deu lugar à leitura silenciosa, considerada mais reflexiva, e a escrita passou a ser trabalhada por meio de técnicas que valorizavam a argumentação e a construção de sentido, em vez de exercícios de caligrafia mecânica ou ditado repetitivo. Essa ênfase na autonomia e no protagonismo discente constituiu a base pedagógica para a criação dos CAPs, que buscavam ser laboratórios vivos de novas práticas pedagógicas.

O movimento alcançou maior visibilidade após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, liderado por Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Roquette-Pinto, Cecília Meireles e outros divulgadores de vanguarda. Nele, defendia-se que a educação deixasse de ser privilégio de determinados grupos sociais, tornando-se um direito universal do indivíduo. O manifesto contou com ampla repercussão entre educadores, intelectuais e gestores públicos, reafirmando a necessidade de criar um sistema escolar nacional pautado em princípios democráticos, científicos e

laicos (Gebara; Gonzaga, 2022). A partir desse documento, várias iniciativas federais e estaduais começaram a promover a criação de instituições que atendessem tanto à formação de professores quanto ao atendimento direto de estudantes, resultando, nas décadas seguintes, na implantação dos primeiros CAPs vinculados às universidades.

Nesse período de profundas mudanças sociais e econômicas, a educação foi reconhecida como peça-chave para a formação de cidadãos capazes de atuar em uma sociedade cada vez mais complexa e industrializada. O Brasil, ainda no início da industrialização, precisou reconfigurar suas políticas educacionais para atender às demandas de um país em transformação: formar trabalhadores mais qualificados e cidadãos críticos, capazes de participar ativamente de processos de inovação (Gebara; Gonzaga, 2022). Nesse contexto, os Colégios de Aplicação passaram a funcionar como espaços de experimentação pedagógica e de formação docente, oferecendo aos estudantes de cursos de licenciatura a oportunidade de vivenciar práticas escolares inovadoras e, ao mesmo tempo, beneficiando diretamente as comunidades escolares em que estavam inseridos. Dessa forma, os CAPs consolidaram-se como vínculo indispensável entre a universidade e a rede pública de ensino, perpetuando até hoje o legado da Escola Nova no Brasil (Molina; Santos, 2020).

Ainda que o Manifesto tenha se tornado símbolo de um projeto educacional moderno, as raízes das transformações no pensamento pedagógico já estavam sendo plantadas antes mesmo de sua divulgação. Desde o início do século XX, mas especialmente no final da segunda década, o Brasil passou a experimentar alterações expressivas em sua matriz produtiva, com a progressiva substituição do modelo oligárquico rural por uma estrutura voltada à industrialização. Esse movimento foi intensificado pela crise econômica mundial de 1929, que contribuiu para acelerar a necessidade de reorganizar o Estado e adaptar suas políticas públicas às novas exigências sociais.

Os CAPs foram oficialmente instituídos por meio do Decreto Federal nº 9.053, de 12 de março de 1946, o qual representou um marco legal na consolidação dessas instituições como espaços de formação docente e de inovação pedagógica no Brasil (Gebara; Gonzaga, 2022). Conforme estabelece o artigo 1º da referida legislação, os CAPs deveriam estar vinculados às Faculdades de Filosofia federais, funcionando como estabelecimentos de ensino destinados a integrar teoria e prática na formação dos futuros professores. Seu papel seria, portanto, duplo: ao mesmo tempo em que acolhiam estudantes da educação básica, os colégios também serviam como laboratório de práticas pedagógicas para os licenciandos.

Essa vinculação entre universidades e escolas de educação básica permitia que os graduandos dos cursos de licenciatura realizassem a aplicação dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação, em situações reais de ensino-aprendizagem. Tal prática possibilitava não apenas o

desenvolvimento de competências técnicas e metodológicas por parte dos futuros docentes, mas também promovia uma aproximação com a realidade escolar brasileira, muitas vezes marcada por desafios sociais, estruturais e culturais (Gebara; Gonzaga, 2022). Desse modo, os CAPs se consolidaram como espaços fundamentais para a formação inicial crítica e reflexiva dos professores, com forte embasamento prático e científico.

O estudo de Gebara e Gonzaga (2022) analisa as práticas e contribuições dos Colégios de Aplicação (CAp) vinculados às universidades federais brasileiras, com ênfase nas políticas afirmativas voltadas para o ingresso de estudantes negros/as e com deficiência. Criados pelo Decreto Federal nº 9.053/1946, os CAp têm como finalidade principal articular ensino, pesquisa e extensão em contextos reais de ensino-aprendizagem, servindo como espaço de formação docente e de experimentação pedagógica. Influenciados pelo ideário da Escola Nova e pelas proposições de John Dewey, essas instituições foram pensadas para renovar metodologias, currículos e práticas educacionais no ensino básico brasileiro.

Contudo, apesar de sua missão formadora e inovadora, os CAp ainda apresentam limitações no que se refere à democratização do acesso. Segundo Gebara e Gonzaga (2022), essas instituições funcionam como verdadeiras “ilhas de excelência”, com recursos diferenciados, o que contribui para a exclusão de segmentos historicamente marginalizados. A maior parte das vagas é distribuída por meio de sorteios públicos, o que confere uma aparência de neutralidade, mas não garante a equidade no acesso, especialmente quando se trata de estudantes negros/as e com deficiência.

A pesquisa analisou os editais de ingresso dos 17 CAp federais entre os anos de 2003 e 2018, revelando que apenas o Colégio Universitário da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) implementou políticas afirmativas com recorte étnico-racial no período examinado. Já em relação aos estudantes com deficiência, os dados apontam que, em 2018, apenas 3% das vagas oferecidas foram reservadas para esse público, número que subiu ligeiramente para 4,15% em 2019, mas ainda considerado insuficiente diante da demanda (Gebara; Gonzaga, 2022).

As autoras supra defendem que os CAp, por sua vinculação direta às universidades públicas, devem assumir maior protagonismo na promoção da justiça social e na construção de ambientes escolares inclusivos e diversos. Isso implica não apenas reservar vagas, mas também rever práticas pedagógicas, currículos e estratégias de permanência, com base em uma perspectiva antirracista e de valorização das diferenças. Para Gebara e Gonzaga (2022), a implementação de políticas afirmativas nesses colégios é fundamental para enfrentar o racismo estrutural que persiste na educação brasileira.

Assim, a pesquisa destaca que os CAp têm o potencial de se tornarem espaços de referência em equidade educacional, desde que avancem em suas políticas internas de inclusão. A partir da

autonomia universitária, garantida pelo artigo 207 da Constituição Federal, essas instituições podem e devem ampliar suas ações afirmativas também para os níveis da educação básica. Como concluem as autoras, é preciso superar a ideia de meritocracia desvinculada das desigualdades históricas e transformar os CAP em espaços efetivos de garantia de direitos e de construção de um projeto educacional mais justo e plural (Gebara; Gonzaga, 2022).

Nesse cenário de transição, o papel da educação passou a ser reavaliado. A educação, antes elitista e voltada apenas para uma minoria privilegiada, precisava agora atender a uma sociedade em transformação, mais complexa, urbanizada e industrial. Isso exigia uma escola capaz de formar cidadãos preparados para um mundo em constante mudança, com uma formação mais ampla, crítica e voltada à prática social. Assim, surge o entendimento de que era necessário desenvolver instituições escolares que fossem ao mesmo tempo espaços de formação e de experimentação pedagógica — papel que viria a ser desempenhado pelos futuros CAPs.

Segundo Frangella (2000), a transição da matriz produtiva brasileira de um modelo oligárquico para uma estrutura industrial representou uma inflexão decisiva nas políticas educacionais. O Estado foi impelido a rever sua atuação no campo da educação, enfrentando a necessidade de romper com estruturas excludentes e elitistas. Essa reconfiguração implicava, entre outras ações, a criação de novas instituições e metodologias de ensino que fossem capazes de formar professores com uma visão crítica e prática da realidade educacional, preparados para lidar com a diversidade social e com os desafios de uma sociedade em rápida transformação.

Nesse contexto, os CAPs surgem como uma resposta concreta às demandas impostas pela nova configuração econômica e social do país. Vinculados às universidades, os colégios de aplicação se consolidam como espaços estratégicos de formação docente e de inovação pedagógica. Eles representaram, desde sua origem, uma tentativa de aproximar o saber acadêmico das práticas escolares, permitindo a experimentação de novas metodologias, a formação de professores em serviço e o desenvolvimento de práticas pedagógicas comprometidas com a transformação social.

Portanto, a gênese dos CAPs deve ser compreendida como parte de um movimento mais amplo de reforma educacional, que teve como base a crítica ao modelo tradicional de ensino e a busca por uma educação mais democrática, científica e socialmente comprometida. As mudanças na economia e na estrutura do Estado, somadas à mobilização de educadores e intelectuais em torno de uma escola nova, resultaram na criação de instituições com um papel singular no cenário educacional brasileiro — papel este que os CAPs ainda desempenham nos dias atuais.

Conforme consta na Portaria nº 959 (Brasil, 2013), que estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação (CAPs), essas instituições constituem unidades de

educação vinculadas, mantidas e administradas por Universidades Federais, integrando o sistema federal de ensino. Por definição, são “unidades de educação básica que têm como finalidade desenvolver, de forma indissociável, atividades de ensino, pesquisa e extensão com foco nas inovações pedagógicas e na formação docente.” (Brasil, 2013). Essa definição reforça o caráter institucional dos CAPs enquanto espaços privilegiados de articulação entre teoria e prática no contexto da formação de professores e da produção de conhecimento na área educacional.

Essas escolas se diferenciam das demais instituições de ensino básico por sua estreita relação com o ambiente universitário, o que lhes confere um papel estratégico tanto na formação inicial quanto na formação continuada de docentes. A função pedagógica dos CAPs transcende a mera oferta de educação básica, pois envolve a experimentação de práticas inovadoras, a realização de projetos interdisciplinares e o acompanhamento sistemático das atividades curriculares com base em pesquisas educacionais aplicadas. Nessa perspectiva, os CAPs tornam-se também espaços de resistência e renovação pedagógica, contribuindo para o avanço da educação pública no Brasil.

Segundo Molina e Santos (2020), regimentalmente são determinadas quatro diretrizes fundamentais a serem seguidas pelos CAPs. As duas primeiras diretrizes definem a obrigatoriedade da oferta gratuita das vagas discentes e a garantia da igualdade de condições de acesso e permanência dos estudantes nas escolas. Isso evidencia o compromisso com a democratização do ensino e com a inclusão social, princípios constitucionais que orientam a educação brasileira. Assim, os CAPs, além de centros de excelência pedagógica, cumprem papel social relevante ao assegurar oportunidades educacionais equânimes.

A terceira diretriz apresentada por Molina e Santos (2020) diz respeito à integração dos CAPs com os cursos de licenciatura das universidades às quais estão vinculados. Essa integração constitui uma de suas características mais marcantes, pois estabelece um elo direto entre os saberes acadêmicos e a prática pedagógica. Por meio dessa articulação, os CAPs assumem corresponsabilidade pela formação docente, especialmente na realização de estágios supervisionados e na implementação de metodologias ativas de ensino, que enriquecem tanto a formação dos licenciandos quanto a qualidade do ensino oferecido aos alunos da educação básica.

A quarta diretriz apontada pela portaria reforça a centralidade dos CAPs na formação de professores, sendo esta desenvolvida por meio da participação em programas institucionais, como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Esses programas possibilitam que os estudantes de licenciatura tenham contato direto com a realidade escolar, sob orientação docente qualificada, e atuem em atividades que envolvem planejamento, execução e avaliação de práticas pedagógicas. Dessa forma, os CAPs tornam-se ambientes de formação integral, que proporcionam

experiências formativas significativas fundamentadas em princípios científicos, éticos e sociais (Molina; Santos, 2021).

De acordo com a Portaria nº 959 (Brasil, 2013), existem dezessete CAPs vinculados a instituições federais de ensino no Brasil. Cada um possui características próprias em relação ao ano de fundação, níveis de ensino ofertados, formas de ingresso de estudantes e número de servidores docentes, entre outros aspectos. Segundo a publicação do Ministério da Educação e do Desporto intitulada *Repensando as Escolas de Aplicação* (1993), desde sua criação, os CAPs têm se configurado como espaços experimentais voltados à inovação metodológica, à prática didática e à organização escolar diferenciada, o que contribui para o seu contínuo aprimoramento e distinção frente a outras escolas (Molina; Santos, 2020).

Ao discutir a atuação das Escolas de Aplicação no contexto da pandemia da Covid-19, torna-se fundamental destacar e analisar os desafios enfrentados, bem como as ações e experiências desenvolvidas nesse período de crise. O estudo de Macedo (2021) exemplifica algumas dessas realidades, evidenciando como a pandemia escancarou e aprofundou desigualdades já existentes no sistema educacional brasileiro. Com o fechamento das escolas em 2020, os mecanismos de produção e reprodução das desigualdades se tornaram ainda mais evidentes, atingindo de forma mais severa os estudantes de camadas sociais mais vulneráveis. Os impactos foram sentidos de maneira diferenciada entre escolas públicas e privadas, entre os que detinham capital cultural e econômico e os que não o possuíam, ou seja, entre os chamados “herdeiros” e “não herdeiros”, nos termos de Bourdieu (2015).

Esse abismo educacional agravado pela pandemia não se limitou à ausência de aulas presenciais, mas se estendeu à capacidade de acesso a ferramentas tecnológicas e digitais que possibilitariam a continuidade do processo de ensino-aprendizagem. Nesse cenário, surgiram com força as chamadas desigualdades digitais, que se somaram às já consolidadas desigualdades educacionais e sociais (Macedo, 2021). A Escola de Aplicação, como instituição voltada à formação docente e à inovação pedagógica, também enfrentou o desafio de adaptar suas práticas, preservar sua função formativa e manter o vínculo com os estudantes em meio a um cenário marcado pela fragmentação do acesso à tecnologia e à informação.

Vale destacar que essas desigualdades digitais não surgiram com a pandemia, mas foram intensificadas por ela. Conforme apontam Ribeiro et al. (2013) e Parreiras e Macedo (2020a), a exclusão digital reflete desigualdades sociais mais amplas, sendo considerada um novo eixo de estratificação social no Brasil desde o final do século XX. A internet, inicialmente restrita às classes média e alta, passou a ser mais amplamente difundida apenas na década de 2010, com a popularização dos smartphones e dos planos de dados móveis (Parreiras, 2008; Miskolci e Baliero, 2018). No

entanto, o acesso continua sendo desigual em termos de qualidade, velocidade, equipamentos disponíveis e competências digitais, aspectos que dificultam a aprendizagem de milhões de estudantes em situação de vulnerabilidade.

Nesse sentido, Macedo (2021) analisa os impactos da pandemia de COVID-19 na educação básica brasileira, com foco nas desigualdades digitais e nos desafios enfrentados por uma escola pública durante a transição para o ensino remoto. A autora destaca como a falta de acesso à internet e a equipamentos adequados por parte de muitos estudantes agravou as desigualdades educacionais existentes, transformando o direito à educação em um privilégio para aqueles com melhores condições socioeconômicas.

O estudo é dividido em duas partes: a primeira discute a transferência do ensino presencial para o remoto, abordando as desigualdades digitais, os privilégios sociais e o direito à educação; a segunda analisa o caso específico da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), evidenciando as experiências e os desafios enfrentados na implementação do ensino remoto emergencial.

Macedo (2021), argumenta que a pandemia escancarou as desigualdades existentes no sistema educacional brasileiro, especialmente no que tange ao acesso às tecnologias digitais. A ausência de políticas públicas eficazes para garantir a conectividade e o acesso às tecnologias necessárias para o ensino remoto afetou tanto estudantes quanto professores. As estratégias adotadas pela escola buscaram mitigar esses impactos, mas esbarraram nas limitações estruturais e na ausência de suporte governamental adequado.

Em conclusão, a autora ressalta a necessidade urgente de políticas públicas que assegurem o acesso equitativo às tecnologias digitais, garantindo que o direito à educação seja efetivamente universal. A pandemia serviu como um catalisador para revelar e aprofundar as desigualdades existentes, tornando evidente que, sem intervenções estruturais, o acesso à educação continuará sendo um privilégio para poucos, em detrimento do direito de todos.

Diante disso, é essencial que reflexões sobre o papel das Escolas de Aplicação considerem não apenas sua missão pedagógica e formativa, mas também sua responsabilidade social diante de contextos de crise como o provocado pela pandemia. As experiências vividas nesse período devem servir como ponto de partida para a construção de políticas educacionais mais equitativas, capazes de enfrentar as múltiplas formas de desigualdade que atravessam o cotidiano escolar. O reconhecimento da centralidade das desigualdades digitais, interligadas a marcadores como renda, raça, gênero e idade, é indispensável para que as escolas – especialmente aquelas com função formadora, como os CAPs –

possam desempenhar um papel ativo na promoção da justiça educacional em tempos de emergência e em cenários futuros.

3 CONCLUSÃO

As Escolas de Aplicação constituem, no contexto educacional brasileiro, um dos exemplos mais relevantes de articulação entre universidade e escola básica, teoria e prática, pesquisa e docência. Desde sua origem, os CAPs foram pensados como espaços inovadores que pudessem materializar os princípios da Escola Nova, contribuindo para a renovação metodológica e para a construção de uma educação mais crítica, participativa e comprometida com a transformação social.

A análise histórica e institucional dos CAPs revela que, embora tenham enfrentado inúmeros desafios ao longo do tempo, essas escolas mantêm-se como espaços de excelência e experimentação pedagógica, influenciando significativamente os processos de formação de professores. As diretrizes que regem essas instituições, como a gratuidade, a equidade no acesso, a integração com a formação docente e o estímulo à pesquisa educacional aplicada, conferem-lhes um papel estratégico no fortalecimento da educação pública.

Contudo, os estudos recentes apontam para a necessidade de revisão crítica das práticas de acesso e permanência nos CAPs, sobretudo no que se refere à inclusão de grupos historicamente marginalizados. A defesa de políticas afirmativas, de currículos antirracistas e de estratégias pedagógicas inclusivas deve ser parte do compromisso contínuo dos CAPs com a justiça social. O período da pandemia reforçou ainda mais a urgência de se combater as desigualdades educacionais e digitais, colocando os CAPs diante do desafio de adaptar-se sem perder sua essência formativa.

Portanto, fortalecer os Colégios de Aplicação significa reconhecer sua relevância como laboratórios vivos de formação docente, inovação e resistência pedagógica. Mais do que espaços escolares, os CAPs representam a possibilidade concreta de construir uma escola pública crítica, democrática e inclusiva, capaz de responder aos desafios do presente e de projetar um futuro educacional mais equitativo e comprometido com o bem comum.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. Escritos de Educação. Rio de Janeiro: Vozes, 2015.

BRASIL. Portaria nº 959 de 27 de setembro de 2013. Estabelece as diretrizes e normas gerais para o funcionamento dos Colégios de Aplicação vinculados às Universidades Federais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 189, p. 9, 30 set. 2013

MACEDO, R. M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021.

MISKOLCI, R.; BALIEIRO, F. Sociologia digital: balanço provisório e desafios. Revista Brasileira de Sociologia, v. 6, n. 12, p. 132-156, 2018.

MOLINA, William Fernandes; SANTOS, Vera Lúcia Bertoni dos. Os Colégios de Aplicação no sistema educacional brasileiro: contexto de criação e reverberações no ensino de Teatro. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 38, p. 1–26, 2020. DOI: 10.5965/14145731023820200042. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/17277>. Acesso em: 4 jun. 2025.

PARREIRAS, C. Sexualidade no ponto.com: espaços e homossexualidades a partir de uma comunidade online. 2008. 209f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R M. Desigualdades digitais e educação: breves inquietações pandêmicas. In: TONIOL, R.; GROSSI, M. (orgs.). Cientistas sociais e o coronavírus. Florianópolis: Tribo da Ilha Editora, 2020a. p. 485-491.

PARREIRAS, C.; MACEDO, R M. Digital inequalities and education in Brazil during the COVID-19 pandemic: a brief reflection on the challenges of remote learning. Digital Culture & Education, 2020b. Disponível em: <https://www.digitalcultureandeducation.com/reflections-on-covid19/digital-inequalities-and-education-in-brazil>. Acesso em: 16 set. 2020.

RIBEIRO, L. C. Q. et al. Desigualdades digitais: acesso e uso da internet, posição socioeconômica e segmentação espacial nas metrópoles brasileiras. Análise Social, v. 207, n. XLVIII (2º), 288-320, 2013.

GEBARA, T. A. A. GONZAGA, Y. M. POLÍTICAS AFIRMATIVAS EM COLÉGIOS DE APLICAÇÃO DO BRASIL: UM TEMA EM ABERTO. Educ. Soc., Campinas, v. 43, e254898, 2022.