

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E  
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS**

**O COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE MARINGÁ E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO:  
A HISTÓRIA DE UMA RESISTÊNCIA (1992-2020)**

**GÉSSICA CRISTINA COELHO**

**MARINGÁ  
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, POLÍTICAS E PRÁTICAS  
PEDAGÓGICAS**

**O COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: A HISTÓRIA DE UMA  
RESISTÊNCIA (1992-2020)**

Dissertação apresentada por GÉSSICA CRISTINA COELHO, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, como um dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de Pesquisa: História da Educação, Políticas e Práticas Pedagógicas

Orientadora:

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>: EDNÉIA REGINA ROSSI

MARINGÁ  
2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

C672c	<p>Coelho, Géssica Cristina</p> <p>O Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá e a municipalização do ensino : a história de uma resistência (1992-2020) / Géssica Cristina Coelho. -- Maringá, PR, 2024. 105 f. : il. color., figs., tabs.</p> <p>Orientadora: Profa. Dra. Ednéia Regina Rossi. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Fundamentos da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.</p> <p>1. Colégio de Aplicação Pedagógica. 2. Educação - Anos iniciais. 3. História da Educação (Maringá). I. Rossi, Ednéia Regina, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Fundamentos da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 23.ed. 370.981</p>
-------	---

GÉSSICA CRISTINA COELHO

**O COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
MARINGÁ E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: A HISTÓRIA DE UMA  
RESISTÊNCIA (1992-2020)**

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ednéia Regina Rossi (Orientadora) – UEM

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Roseli Maria Rosa de Almeida – UFMS –  
Naviraí

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Gomes Machado – UEM

Maringá, 20 de maio de 2024

Dedico esse trabalho a todos os educadores que acreditam e lutam pela educação pública, gratuita e de qualidade. Em especial, aos atores que fazem ou já fizeram parte da história do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus e a minha Santa Rita de Cássia por caminharem comigo até aqui.

Agradeço a minha família que não me deixou desistir compreendendo ausências e me apoiando. Ao meu pai David da Silva (*in memoriam*) que se foi durante essa etapa do mestrado no ano de 2022 e que levarei eternamente em meu coração. À minha mãe Zilda Coelho da Silva, meu amor incondicional que sempre esteve ao meu lado e não mediu esforços para que eu pudesse estudar, à minha irmã Joice Aparecida, pelo apoio e por me acolher quando precisei.

Agradeço a todos os amigos(as) de vida, por me ouvirem, aconselharem e me apoiarem até aqui, palavras não são capazes de expressar minha gratidão. Ao Eduardo Pavani, que tão humanamente me acompanhou durante todo o processo e me ajudou a ver as palavras como janelas.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Maria Cristina Gomes Machado e Dr.<sup>a</sup> Roseli Rosa por aceitarem contribuir na construção dessa pesquisa. Agradeço a minha orientadora, Dr.<sup>a</sup> Ednéia Regina Rossi por todo apoio e acolhimento desde meu projeto e objeto de pesquisa.

Estendo os agradecimentos a todos os professores que passaram pela minha trajetória de vida, guardo cada um em minha memória, em especial aqueles que me incentivaram ao caminho da pesquisa desde a graduação: Dr.<sup>a</sup> Luciana Lacanallo e Dr.<sup>a</sup> Natalina Mezzari, meu imenso carinho por todo apoio e compromisso. Ainda, aos professores das disciplinas cursadas no PPE, Dr.<sup>a</sup> Eliane Maio, Dr.<sup>a</sup> Terezinha Oliveira, Dr. Marco Antônio e Dr. Célio Juvenal, deixo minha admiração por ter experienciado tamanho privilégio em minha formação. Colegas de grupo de estudos e de mestrado, sem vocês eu não teria chegado até aqui, honrada em ter partilhado conhecimento com tanta gente incrível. Caminhar junto me fortaleceu e me constitui sempre.

Agradeço a toda equipe do CAP/UEM, professores, coordenação, alunos, que, de certa forma, influenciaram e fazem parte da história dessa instituição assim como eu. Em especial, a equipe diretiva: Alessandra Martinho, obrigada por todos os ensinamentos, Eliete Sobrino e Sandra Regina que prontamente estiveram disponíveis para auxiliarem no caminhar dessa pesquisa, meu muito obrigada, espero contribuir com a instituição. Agradeço a diretora do CAIC/UEPG Dr.<sup>a</sup> Rosiane Machado e a diretora do CAP/UJEL Dr.<sup>a</sup> Tânia Costa por pacientemente me apresentarem os Colégios de Aplicação e me auxiliarem com minhas dúvidas.

Agradeço ao CNPq pelo financiamento e às políticas de apoio que me permitiram dedicação à vida acadêmica. Por fim, agradeço à educação pública, que me formou e me permitiu chegar até aqui, à Universidade Estadual de Maringá que sempre será minha casa, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPE/UEM) e toda equipe de professores que me fazem sentir orgulho em ter feito parte nestes anos de mestrado.

Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.

Madre Teresa de Calcutá



COELHO, Gécica Cristina. **O COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ E A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO: A HISTÓRIA DE UMA RESISTÊNCIA (1992-2020)**. (105 f.). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Orientadora: Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2024.

## RESUMO

Esta pesquisa analisou os efeitos da municipalização do ensino no Estado do Paraná sobre o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá. Chamou-nos especial atenção a permanência no CAP/UEM do ensino fundamental 1, que compreende do 1º ao 5º ano, considerando que este colégio é vinculado à Secretaria de Educação do Estado. Tais observações indicaram a necessidade de compreender o contexto histórico do Colégio de Aplicação da UEM aliado ao processo de mudança com a municipalização dos anos iniciais no estado. O recorte temporal definido para o estudo foi o ano de 1992, momento em que o Estado do Paraná se munuiu de estratégias para a municipalização no âmbito do Estado e a maioria dos municípios assinou o Termo Cooperativo de Parceria Educacional, deflagrando, de forma significativa, o processo de municipalização dos anos iniciais, até o ano de 2020, em que localizamos o último convênio firmado pelo CAP/UEM com a secretaria do estado para a manutenção do colégio e a oferta dos anos iniciais. De cunho bibliográfico e documental, levantamos informações históricas e dialogamos com documentos do colégio, tendo por base alguns teóricos utilizados na historiografia da educação, como: Dominique Julia; Michel de Certeau; João Barroso. Como metodologia, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (2016). Foi possível realizar inferências a partir das fontes encontradas, assim, no que concerne aos desafios com as tentativas de municipalização dos anos iniciais, observou-se o movimento tático dos atores do colégio, como a integração com os demais colégios de aplicação do Estado; a defesa por parte dos pais e professores para a garantia da certificação dos filhos matriculados; a decisão da Reitoria de manter a oferta dos anos iniciais, além das negociações entre Universidade, CAP e SEED, que culminaram nos termos de convênio ou parceria. Depreendemos que, na oferta dos anos iniciais, o CAP/UEM se difere das demais escolas da rede municipal, particularmente pela atuação da Universidade, por meio das monitorias e dos projetos desenvolvidos. Isso representa a materialização do tripé ensino, pesquisa e extensão da universidade no colégio, o qual deve ser concebido como um espaço de autonomia, olhar para o colégio com as potencialidades que apresenta é urgente.

**Palavras-chave:** Colégio de Aplicação; História das Instituições Escolares; Cultura Escolar; Anos iniciais; Municipalização do ensino.

COELHO, Gécica Cristina. **THE PEDAGOGICAL APPLICATION COLLEGE OF STATE UNIVERSITY OF MARINGÁ AND THE MUNICIPALIZATION OF EDUCATION: THE HISTORY OF A RESISTANCE (1992-2020)**. (105 p.). Dissertation (Master in Education) – State University of Maringá. Supervisor: Ednéia Regina Rossi. Maringá, 2024.

### ABSTRACT

This research analyzed the effects of the municipalization of education in the State of Paraná on the School of Application of the State University of Maringá. We were especially struck by the permanence in CAP/UEM of elementary school 1, which comprises the 1st to the 5th grade, considering that this school is linked to the State Department of Education. Such observations indicated the need to understand the historical context of the UEM Application College allied to the change process with the municipalization of the initial years in the state. The time frame defined for the study was the year 1992, when the State of Paraná equipped itself with strategies to accelerate municipalization at the State level and most municipalities signed the Cooperative Term of Educational Partnership, significantly triggering the process of municipalization from the initial years, until the year 2020, in which we located the last agreement signed by CAP/UEM with the state secretariat for the maintenance of the school and offer of the initial years. Of a bibliographic and documentary nature, we collect historical information and dialogue with documents from the schools, based on some theorists used in the historiography of education, such as Dominique Julia, Michel de Certeau, João Barroso. As a methodology, we used Bardin's (2016) content analysis. It was possible to make inferences from the sources found, thus, to the challenges with the attempts of municipalization of the initial years, it was observed the tactical movement of the actors of the school such as integration with the other schools of application of the State, defense by parents and teachers to guarantee the certification of the enrolled children, decision of the Rectory to maintain the offer of the initial years, in addition to the negotiations between the University, CAP and SEED, which culminated in the terms of an agreement or partnership. We infer that in the offer of the initial years, CAP/UEM differs from the other schools of the municipal network, particularly by the performance of the University, through monitoring or projects developed. This represents the materialization of the university's teaching, research, and extension tripod in the school, which must be conceived as a space of autonomy, looking at the school with the potential it presents is urgent.

**Key words:** College of Application; History of School Institutions; School Culture; Early basic education; Municipalization of education.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Processos em arquivo localizados no CAP/UEM.....	21
<b>Quadro 2</b> – Ex-diretores e coordenadora atualizados (1992-2020) .....	21
<b>Quadro 3</b> – Termos de Convênio do CAP/UEM.....	22
<b>Quadro 4</b> – Ano e alteração de nome no CAP/UEL.....	43
<b>Quadro 5</b> – Ano e alteração de nome no CAP/UEM atualizados.....	61
<b>Quadro 6</b> – Atribuições da Universidade.....	86
<b>Quadro 7</b> – Atribuições da Secretaria.....	88

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resultado das buscas nas bases de dados de artigos publicados entre 2020 e 2023.....	28
<b>Tabela 2</b> – Comparativo do suprimento de funcionários no CAP/UEM (2015-2024) .....	89
<b>Tabela 3</b> – Relatório do número de contratações de estagiários, bolsa-trabalho, para o CAP/UEM atualizado (1985-2024) .....	91

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Mapa do estado do Paraná com a presença dos Colégios de Aplicação.....	41
<b>Figura 2</b> – Fachada do Campus Universitário e área livre (1973) .....	47
<b>Figura 3</b> – Blocos que inicialmente comportaram o Colégio de Aplicação.....	49
<b>Figura 4</b> – Sala de aula e biblioteca.....	50
<b>Figura 5</b> – Laboratórios de biologia e botânica.....	50
<b>Figura 6</b> – Canchas e cancha sendo utilizada pelos alunos em um campeonato (1979) .....	51
<b>Figura 7</b> – Novo local do CAP/UEM, prédio de um CAIC (vista aérea e plana) .....	60
<b>Figura 8</b> – Estrutura organizacional do CAP/UEM.....	63
<b>Figura 9</b> – Códigos e categorias gerados a partir dos Termos.....	81

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações  
CAIC – Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente  
CAP – Colégio de Aplicação Pedagógica  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização  
CEAP – Centro Estadual de Aplicação Pedagógica  
CTD – Catálogo de Teses e Dissertações  
FUEL – Fundação Universidade Estadual de Londrina  
FUEM – Fundação Universidade Estadual de Maringá  
FUEPG – Fundação Universidade Estadual de Ponta Grossa  
FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação  
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério  
FUNDEPAR – Fundação Educacional do Estado do Paraná  
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica  
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social  
NRE – Núcleo Regional de Educação  
SEED – Secretaria Estadual de Educação  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO .....	15
1.1. Metodologia .....	19
1.1.1. Caracterização da pesquisa .....	20
1.1.2. Procedimentos de coleta de dados .....	20
1.1.3. Procedimentos de análise dos dados .....	22
1.2. Fundamentação teórica .....	24
1.3. Revisão de literatura .....	26
2. BASES DA CRIAÇÃO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO .....	31
2.1. Os Colégios de Aplicação no Brasil .....	35
2.2. Os Colégios da Aplicação no Paraná e sua relação com as universidades .....	40
3. A HISTÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ .....	45
4. A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	65
4. 1. Tentativas de municipalização no colégio de aplicação da UEM .....	72
4.2. Os termos de convênio no CAP/UEM: instrumentos diante da municipalização? .....	79
4.2.1. Busca de recursos .....	81
4.2.2. Insegurança no funcionamento .....	83
4.2.3. Divisão de responsabilidades .....	85
4.3. Resistindo em meio às estratégias de municipalização .....	89
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	95
REFERÊNCIAS .....	98

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo de minha graduação em Pedagogia na Universidade Estadual de Maringá (UEM), tive a oportunidade de realizar estágios e participar de projetos em instituições de educação diversas. No entanto, foi durante o segundo ano do curso que conheci o Colégio de Aplicação Pedagógica (CAP) da UEM, deixei meu então emprego, no qual atuava em outra área, e assinei o contrato de trabalho como monitora no colégio em regime de 20 horas semanais, com uma bolsa de estágio paga pela Central de Estágios da Universidade, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino. Tudo era novo, aos poucos, fui percebendo que o colégio não funcionava como os demais e, apesar de estar atuando em sala de aula, aspectos relacionados ao seu funcionamento aliados à atuação da Universidade me intrigaram.

Ao participar do Programa Residência Pedagógica (2020-2022) e atuar no interior do CAP, pude ter um contato maior com a gestão dessa instituição. A convivência na comunidade universitária revelou que, para muitos, era desconhecida sua natureza. Como poderia ser um Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade e ser pouco conhecido no próprio curso de Pedagogia? Sempre observei a presença de estudantes de vários Cursos realizando seus estágios obrigatórios no local, bem como projetos de pesquisas inovadores e me questionava se compreendiam a natureza do CAP.

Em meu trabalho de conclusão de curso, intitulado “‘Na prática a teoria é outra’: formação inicial de professores alfabetizadores” (2022), investiguei a concepção das estagiárias de pedagogia que atuaram no projeto de monitoria, com bolsa trabalho, atuando como auxiliares nas turmas de alfabetização; como resultado, percebemos que a experiência impactou positivamente a formação das estudantes no que diz respeito a se sentirem mais preparadas para serem alfabetizadoras. O que observava do CAP me levava a questionar por que, mesmo sendo um colégio público, ele funcionaria de maneira diferenciada das demais escolas de Maringá que conhecia? No que implicaria o seu vínculo com a Universidade? Decidi, então, que queria me aprofundar no estudo dessa instituição, buscando conhecer os demais colégios da mesma natureza.



Sabe-se que, em cada período histórico, o Brasil passou por mudanças no âmbito educacional. Assim, foi no contexto de renovação de ensino, envolto nos ideais da Escola Nova que, a partir de 1946, foram criados os Ginásios de Aplicação, destinados à prática dos acadêmicos do curso de Didática, buscando uma renovação na forma de conceber a formação de professores por meio das Faculdades de Filosofia, que, antes, ocorria em Institutos de Educação, especialmente em nível secundário com o curso Normal para a formação em magistério. Nas faculdades, os estudantes cursavam três anos da área específica (bacharel) e mais um ano no curso de didática para adquirir o diploma de Licenciatura. A denominação dessas instituições sofreu mudanças ao longo de tempo, a depender da legislação vigente e do fim a que se destinava. Assim,

A denominação “Ginásio de Aplicação” foi, ao longo do tempo, sendo substituída por “Escola de Aplicação”, uma vez que, ao lado do Curso Ginásial, muitos deles passaram a oferecer o Curso Colegial e/ou Curso Normal e, por último, as Séries Iniciais do 1º Grau. (Santos; Oliveira; Silva, 2015, p. 51)

Nos anos subsequentes, alguns colégios, com a mesma finalidade, foram criados vinculados às instituições de ensino superior, como é o caso dos colégios das Universidades Estaduais do Paraná, sendo eles o Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina (1960), o Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Ponta Grossa – atual CAIC (1950/1993) e o Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá (1971).

Ao longo da trajetória dessas instituições, críticas foram realizadas no que diz respeito às formas de acesso, muitas vezes pela sua compreensão como espaços privilegiados de formação e, portanto, elitizados. Todavia, os colégios sofreram alterações com o passar dos anos, especialmente pelo fato de que, a partir do Parecer do Conselho Federal de Educação CFE 292, de 1962, os estágios das Faculdades de Educação e demais licenciaturas passaram a ser obrigatórios e desempenhados em qualquer escola da rede pública, não se restringindo a esses espaços. Com tal feito, embora permanecessem vinculados às universidades, perderam seu caráter de espaços de aplicação pedagógica no seu sentido original, sendo um espaço como os demais em que se desenvolvem estágios e projetos.

Na década de 1990, com o processo de descentralização do ensino e com a municipalização da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, a organização desses colégios seria afetada, agora, na sua estrutura de funcionamento. Nos primeiros anos da década de 1990, foi assinado, pelos dirigentes das cidades do Paraná, o Termo Cooperativo de Parceria Educacional, que colocou a cargo dos municípios o ensino pré-escolar, especial e fundamental 1. Com as secretarias municipais assumindo integralmente o ensino fundamental 1, os Colégios de Aplicação Pedagógica do Paraná passaram a enfrentar problemas para a manutenção da oferta desse nível de ensino, considerando que esses se vinculam às secretarias estaduais e não às municipais.

Diante desse contexto e buscando entender em que medida, ao longo desse período, eles criaram estratégias para sua organização e manutenção, orientaremos nosso estudo, de perspectiva historiográfica, pelo seguinte questionamento: *Quais os efeitos da municipalização do ensino no Estado do Paraná sobre o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá?*

A partir das buscas para a revisão bibliográfica, apresentada a seguir, identificamos a escassez de pesquisas semelhantes ao nosso problema de pesquisa, o que justifica a relevância acadêmica do desenvolvimento do presente estudo.

O recorte temporal definido para o estudo é o ano de 1992, momento em que o Estado do Paraná se munia de estratégias para o aceleração da municipalização no âmbito do Estado e a maioria dos municípios assina o Termo Cooperativo de Parceria Educacional, deflagrando de forma significativa os processos de municipalização no Ensino; até o ano de 2020, em que localizamos o último convênio firmado pelo CAP/UEM e a Secretaria de Estado da Educação.

Chama-nos especial atenção a permanência, no Colégio de Aplicação da UEM, da oferta do ensino fundamental 1, que compreende do 1º ao 5º ano, considerando que ele é vinculado à Secretaria de Educação do Estado. Tais observações indicam a necessidade de compreender o contexto presente dos Colégios de Aplicação do Paraná, aliado ao processo de mudança com a municipalização.

De acordo com um levantamento feito por Cavalcanti (2011), haveria, no Brasil, 20 Colégios de Aplicação. Em um estudo mais recente, feito em 2017,

Correia (2017) insere mais 3 na lista, somando-se 23 colégios. Desses, três estão localizados no Paraná, sendo vinculados às Universidades Estaduais de Londrina, de Ponta Grossa e de Maringá, atualmente caracterizados como espaços públicos de ensino, pesquisa e extensão dessas universidades.

Assim, os Colégios de Aplicação são poucos no Brasil e, no Paraná, são três. No caso da UEM, o CAP alcançou bom desempenho na avaliação realizada para fins de aferir o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Em 2020, atingiu a melhor nota nos anos iniciais do ensino fundamental em relação às demais escolas de Maringá:

Anos iniciais do ensino fundamental - Do 1º ao 5º ano, faixa escolar sob responsabilidade dos municípios, mas com algumas escolas sob administração do Estado, o melhor desempenho foi do Colégio de Aplicação Pedagógica-UEM, em Maringá, com nota 7,7. Com 1.030 estudantes, a escola é uma exceção com todos os segmentos, desde o 1º ano do Fundamental até o 3º ano do Médio. (Paraná, 2020)

Observa-se que o rendimento escolar dos estudantes é considerado uma exceção quando comparado às demais escolas do mesmo segmento, isso revela que o CAP é um espaço reconhecido como de excelência no trabalho que realiza. Entendemos que ser destaque nos níveis em que atua evidencia o resultado do trabalho realizado por seus profissionais e da maneira de organizar seu trabalho e ação, o que desperta particular interesse. Acrescenta-se a isso as observações, *in loco*, realizadas enquanto aluna bolsista, no CAP/UEM. É importante destacar que a instituição serve como campo de pesquisa, ensino e extensão das licenciaturas de diferentes áreas, além de, essencialmente, ser espaço público para atividades que integram outros conhecimentos produzidos na universidade, como na área da saúde, por exemplo.

Essas especificidades me levaram a refletir sobre a importância do CAP no âmbito da UEM e na sua relação com a comunidade, de modo a compreender as mudanças que ameaçam a sua existência, já que, como conclui Loureiro (2010, p. 198), em seu estudo, “[...] tais escolas denominadas de Colégios de Aplicação, encontram-se isoladas e cada vez mais distantes das suas origens e finalidades”. Fundamentalmente, as táticas desenvolvidas para sua preservação se constituem em interesse desta pesquisa.

Intentamos, assim, lançar luzes sobre a necessidade de serem repensados os espaços que articulam ensino, pesquisa e extensão, tripé concebido como fundamento essencial a partir do qual se constitui uma universidade, tendo em vista que tal articulação beneficia não só os acadêmicos em formação, mas também a comunidade local. Intenciona-se evidenciar, por um lado, o desmonte desses colégios, já que seu funcionamento se encontra ameaçado e, por outro lado, evidenciar, retirando do esquecimento, as táticas desenvolvidas por essas instituições para sua permanência. Além disso, no âmbito social, cabe considerarmos a necessidade de uma escola pública e de qualidade, um direito garantido na Constituição Federal, tendo em vista que o CAP/UEM cumpre essa finalidade atendendo aproximadamente mil e seiscentos alunos (Paraná, 2024). Ao desenvolver projetos em contato direto com a Universidade, há o benefício da comunidade, com isso, compreender sua história e as táticas utilizadas para sua manutenção, por meio de nossos resultados de pesquisa, torna-se essencial para contribuir com o reconhecimento e a valorização do processo histórico da instituição em sua relação com a comunidade, para que não se perca de vista as resistências em prol da manutenção desse espaço educativo público.

Sob essa perspectiva, nosso objetivo geral visa analisar os efeitos da municipalização do ensino no Estado do Paraná sobre o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá. Como objetivos específicos, intentamos narrar o histórico de criação dos Colégios de Aplicação no Paraná, apontando as motivações para seu vínculo com as Universidades e dando ênfase às alterações sofridas durante a década de 1990; reconstituir o histórico do CAP da UEM para discutir as mudanças na administração e na organização do trabalho no colégio a partir da implantação da política de municipalização no Estado do Paraná; discutir as estratégias e as táticas na relação entre Universidade e Secretaria do Estado de Educação no âmbito do Colégio de Aplicação, na defesa deste espaço.

### 1.1. Metodologia

### 1.1.1. Caracterização da pesquisa

Para realizar essa pesquisa, utilizaremos uma abordagem qualitativa, pois ela “[...] visa a abordar o mundo “lá fora” (e não em contextos especializados de pesquisa, como os laboratórios) e entender, descrever e, às vezes, explicar os fenômenos sociais “de dentro” de diversas maneiras diferentes” (Gibbs, 2009, p. 8). Já no que se refere à caracterização dos objetivos, nossa pesquisa apresenta caráter descritivo, tendo em vista que “as pesquisas descritivas têm como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou, então, o estabelecimento de relações entre variáveis” (Gil, 2002, p. 42), constituindo nosso caminho de pesquisa.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa constitui-se como bibliográfica, a qual “[...] se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto” (Gil, 2002, p. 45); e documental, já que se consolida a partir “[...] de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa” (Gil, 2002, p. 45), utilizaremos como fonte histórica diversos documentos e nos embasaremos nos autores descritos nos próximos tópicos.

### 1.1.2. Procedimentos de coleta de dados

No que tange às fontes documentais, para tratar, inicialmente, da municipalização no estado do Paraná e como essa atingiu diretamente os colégios, partiremos do modelo de Termo Cooperativo de Parceria Educacional (1992) firmado entre os municípios junto à Secretaria do Estado e da pesquisa realizada pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (1996), em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, que trata da avaliação do impacto da municipalização do ensino fundamental no estado do Paraná. Já em relação ao colégio, reunimos resoluções, os Projetos Político Pedagógicos,

Regimentos, fotografias e demais documentos encontrados em arquivo nos processos localizados no CAP/UEM e elencados no quadro abaixo.

**Quadro 1 – Processos em arquivo localizados no CAP/UEM**

<b>PROCESSO</b>	<b>ASSUNTO</b>
Nº 89/1978 volumes 1, 2, 3, 4, 5 e 6	Normas e estrutura administrativa
Nº 2730/2013 volumes 1 e 2	Eleição para diretor e diretor auxiliar do colégio
Nº 4667/2018	Termos de convênio: visa atender a escolarização

Fonte: elaborado pela autora.

Além disso, a dissertação de Correia (2016) traz importantes fontes documentais, como a entrevista com diretores que passaram pelo CAP/UEM, a qual utilizaremos como fonte para complementar nosso trabalho. Dessa fonte documental, a fim de nos situarmos, trazemos aqui o quadro com a função e o ano de atuação no colégio de diretores e ex-coordenadoras.

**Quadro 2 – Ex-diretores e coordenadora atualizados (1992-2020)**

<b>NOME</b>	<b>FUNÇÃO</b>	<b>ANO DE ATUAÇÃO</b>
<b>Cleuza Lucena</b>	Diretora	1993-1999
<b>Ani Jociani</b>	Coordenadora pedagógica	1991-2006
<b>Ana Tereza da Mata</b>	Diretora	2001
<b>Marcia Regina Pinesso</b>	Diretora	2002-2006
<b>Pedro Jorge de Freitas</b>	Diretor	2007-2010
<b>Augusta Padilha</b>	Diretora	2011-2012
<b>Sérgio Alvarez da Silva</b>	Diretor	2013-2017
<b>Cecília Pope Guerra</b>	Diretora	2018-2021

Fonte: Elaborado pela autora.

Serão utilizados, como fonte, os Termos de Convênio de parceria entre a UEM e a Secretaria de Estado da Educação; selecionamos os termos a partir do recorte temporal da pesquisa, ou seja, de 1992 até o ano de 2020. Apresentamos, no quadro abaixo, os Termos localizados nos arquivos do Colégio de Aplicação da UEM.

**Quadro 3 – Termos de convênio do CAP/UEM**

<b>ANO</b>	<b>NÚMERO</b>	<b>VIGÊNCIA</b>	<b>ASSINATURAS</b>
1984	X	12 meses prorrogáveis automaticamente	Gilda Poli Rocha Loures (SEED) Paulo Roberto Pereira de Souza (Reitor UEM)
1994 (aditivo ao de 1984)	X	Mantém inalterado	João Oliver Gabardo (SEED) Décio Sperandio (Reitor UEM)
2005	Minuta	2005-2010	Não assinada
2009	Minuta	2009-2014	Não assinada
2011	Nº 372011448	2012-2017	Flávio Arns (SEED) Júlio Santiago (Reitor UEM)
2019	Nº 20190002	2020-2023	Renato Feder (SEED) Júlio Cezar Damasceno (Reitor UEM)

Fonte: elaborado pela autora.

Em relação às fontes bibliográficas, selecionamos alguns trabalhos realizados sobre a municipalização no estado do Paraná; podemos citar Santos (2003) e Lima (2002) que tratam, diretamente, do assunto. No que diz respeito aos colégios de aplicação, as pesquisas mais recentes de Correia (2016, 2017) e Santos, Oliveira e Silva (2015) nos serviram como aporte para construir nossas análises.

### 1.1.3. Procedimentos de análise dos dados

Para realizarmos a análise qualitativa do conteúdo, buscaremos aporte em Laurence Bardin (2016), a metodologia proposta pela autora permite analisar, de forma sistemática e rigorosa, o conteúdo dos dados levantados; para tanto, o processo passa por três momentos: 1) pré-análise, 2) exploração do material e 3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Assim, esses coincidem com as etapas que constituirão nossa análise.

A pré-análise trata da organização inicial, etapa em que os materiais são selecionados para serem submetidos à análise, fornecendo uma visão geral do conteúdo e das possíveis categorias. A primeira atividade seria a “leitura flutuante”,

que corresponde a “[...] estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (Bardin, 2016), atividade essa utilizada em todo o processo de seleção inicial das literaturas para a pesquisa.

Ainda na pré-análise, a próxima atividade contempla a escolha dos documentos que constituirão o *corpus* da pesquisa. Para Bardin (2016), caso seja feita a *priori*, deverá contemplar algumas regras, sendo elas as seguintes: *regra da exaustividade*, ter em mãos todos os materiais que constituirão o *corpus*; *regra da representatividade*, os documentos selecionados devem refletir as características relevantes para a pesquisa; *regra da homogeneidade*, os documentos não devem representar singularidades em demasia; e, por fim, a *regra da pertinência*, eles devem ser adequados para a análise. Nessa etapa, buscando seguir tais regras, elencamos os Termos de Convênio de parceria com a Secretaria de Estado da Educação, pensando em identificar neles recursos táticos do Colégio em busca de sua conservação.

Na etapa de exploração dos materiais, tem-se o momento das codificações, para as quais utilizaremos o software para a análise de conteúdo *ATLAS.ti 9*, o qual auxilia na organização das análises e serve para sistematizar as etapas da metodologia proposta por Bardin. É importante salientar que “[...] o software não faz a análise sozinho. Todas as inferências e categorizações devem ser feitas pelo pesquisador, suportado pela sua base teórica” (Junior; Leão, 2018, p. 716).

Nessa etapa, cabe especificarmos a codificação, a qual é a unidade básica de análise, isto é, é uma forma de recortar o texto em unidades de registro e contexto buscando representar determinado conteúdo. Escolhemos a unidade de registro: tema/frases para realizar a codificação, já que são mais utilizadas para “[...] estudar motivações de opiniões, de atitudes, de valores, de crenças, de tendências etc.” (Bardin, 2016). É a partir do agrupamento dos códigos já enumerados pelo software que criamos a categorização, ou seja, reunindo os códigos, observando as qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e produtividade.

Por fim, temos o tratamento dos resultados obtidos na fase anterior, realizando inferências e analisando-as com base em nossos objetivos e aporte teórico, bem como construindo o caminho de resposta à pergunta de pesquisa.



Descreveremos melhor tais etapas nos capítulos que constituem a pesquisa, cujas categorias de análise formarão nossos subtópicos.

## 1.2. Fundamentação teórica

Enquanto pesquisa historiográfica, situamos nossa preocupação de escrita histórica sintonizada com o movimento de renovação do início do século XX. Marc Bloch foi um dos responsáveis pelo surgimento da revista dos *Annales* em 1929, a qual tinha o objetivo de repensar a história, antes compreendida como ciência que estuda o passado, dando a ela uma significação mais ampla (Matos, 2010).

Com tais movimentos, temos Bloch (2001), que passa a defender a história como ciência dos homens no tempo, ou seja, são as necessidades dos homens no presente que levam ao estudo do passado, este deve ser estudado não com fim em si mesmo, mas para compreender as relações humanas no tempo. Assim, segundo ele, “[...] nunca se explica plenamente um fenômeno histórico fora do estudo de seu momento” (Bloch, 2001, p. 60).

Nesse sentido, com um olhar historiográfico voltado para a cultura escolar, por meio das pesquisas e das discussões desenvolvidas pelo grupo de estudos em História da Educação Brasileira, Instituições e Culturas Escolares (HEDUCULTES), orientaremos nosso estudo entendendo a escola como produtora de cultura. Assim, buscaremos adentrar nas normas e nas finalidades que regem os colégios sem perder de vista que essas devem sempre nos reenviar para as práticas, já que todo movimento de mudança é acompanhado de resistências e contradições (Julia, 2001).

Ao falarmos de “cultura escolar”, devemos nos ater ao interior das escolas e às especificidades das práticas de seus atores, para além do quadro formal-legal, já que “a capacidade de cada escola produzir a sua própria cultura (no quadro de um conjunto de constrangimentos externos) está intimamente ligada com o jogo de relações entre as estruturas formais e informais da organização” (Barroso, 2012, p.16).

Assim, há a necessidade de se estudar, com base na cultura escolar, “[...] alternando entre o nível macro e nível micro, o plano das normas, o plano das estruturas e o plano da ação” (Barroso, 2012, p. 18), ou seja, há que se considerar normas, estruturas e, fundamentalmente, os atores, pois são eles que, ao fazer uso das normas, alteram-nas, fazem bricolagem e as adaptam tendo por referência a cultura arraigada das instituições escolares.

Buscamos entender as táticas desenvolvidas pela Universidade e Colégio de Aplicação no processo de municipalização da educação no Paraná concebendo que as mudanças sempre vão acompanhar tensões no interior desses espaços, o que “[...] implica conflitos, confrontos e debates relacionados à manutenção dos valores e das finalidades antecedentes” (Julia, 2001, p. 24).

Desse modo, cumpre compreender, por meio de seus arquivos documentais, como os sujeitos reagiram diante da possibilidade de descontinuidade da oferta pelo colégio do ensino fundamental I. Para tanto, utilizaremos os conceitos de estratégia e tática, definidos por Michel de Certeau (1994), filósofo e historiador francês que, em seu livro *A invenção do cotidiano*, traz uma compreensão das práticas sociais e resistências que emergem no cotidiano das pessoas frente a imposições institucionais, contrariando a suposta ideia de passividade dos sujeitos. Trata-se, portanto, da correlação de forças, assim ele define estratégia como sendo:

[...] o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças. (Certeau, 1994, p. 93)

A estratégia, sob essa perspectiva, é a lógica do poder exercida pelas instituições, empresas, organizações e outras entidades que possuem recursos e controle sobre os espaços sociais. As estratégias são planejadas, sistematizadas e visam alcançar objetivos específicos com base em uma visão de longo prazo. Para o autor, elas implicam o controle, a padronização e a regulamentação de ações para direcionar o comportamento das pessoas e moldar o espaço social de acordo com seus interesses e finalidades. Nesse sentido, são entendidas como estratégias

as ações empreendidas pelas instituições governamentais que vão impactar os Colégios de Aplicação Pedagógica, como a municipalização do ensino fundamental.

Em contraponto, num campo de forças que envolve disputas de poder entre o mais fraco e o mais forte, as táticas tratam das “ações’ que o fraco pode empreender” (Certeau, 1994, p. 93), considerando que os sujeitos não são passivos no âmbito da escola e empreendem forças criativas e astutas em direção às forças estratégicas, a tática, nas palavras do autor, é, dessarte, a

[...] ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. [...] a tática não tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...] a tática é movimento [...] tem que usar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário [...] é astúcia. (Certeau, 1994, p. 94-95)

Assim, as táticas são usadas por aqueles que não têm controle total sobre o espaço e recursos em que operam e, portanto, precisam encontrar maneiras de contornar, subverter ou se apropriar das estruturas existentes para alcançar seus objetivos. Cumpre compreender, então, quais as táticas empreendidas pelos atores do Colégio da UEM em direção às imposições com a expansão da municipalização no estado do Paraná.

### 1.3. Revisão de literatura

Para tratar de nosso objeto de pesquisa, foi necessário buscar por pesquisas precedentes que discutam os Colégios de Aplicação vinculados às universidades estaduais do Paraná e à Universidade Estadual de Maringá, em particular; além disso, que tratassem do processo de municipalização do ensino fundamental e o impacto em colégios de aplicação.

Realizamos a busca nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois

ambas são fontes abrangentes de pesquisas e produções acadêmicas no Brasil, reunindo e disponibilizando teses e dissertações, validadas por especialistas sobre determinados objetos, garantindo sua confiabilidade. Justificam-se, ainda, por serem de acesso público e gratuito, proporcionando o contato com o conhecimento já produzido.

Inicialmente, utilizamos a palavra-chave “Colégios de aplicação” com vistas a ter um panorama geral de trabalhos produzidos sobre tal objeto; localizamos, no CTD, 21 trabalhos produzidos e, na BDTD, 262. Dada a quantidade de resultados obtidos, buscamos refinar a busca combinando com a palavra-chave “estado do Paraná”, utilizamos para as buscas o operador booleano “AND”, que permite combinar as palavras-chave a serem localizadas. No entanto, não localizamos trabalhos no CTD e, na BDTD, localizamos 1, porém sem relação com nosso tema, pois trata do ensino de ciências. Redefinimos os parâmetros de busca e combinamos os termos “colégio de aplicação” AND “municipalização” e não localizamos trabalhos em ambas as bases. Então, pesquisamos “colégio de aplicação” combinada com descritores específicos de cada universidade estadual que possui os colégios, sendo “Universidade Estadual de Londrina”, “Universidade Estadual de Maringá” e “Universidade Estadual de Ponta Grossa”, novamente localizamos alguns trabalhos que também não tinham relação direta com nosso objeto de pesquisa, exceto pela dissertação que trata de um estudo histórico no colégio de aplicação da UEM intitulado “Programa de Apoio à Aprendizagem Escolar: Contraturno Escolar, dilemas e sucessos de sua implantação, no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM (1974-2013)” de Correia, 2016. O objetivo da autora foi “discutir uma das possíveis interpretações sobre a história da criação do espaço de recuperação da aprendizagem: o Contraturno Escolar dentro de um Colégio de Aplicação Pedagógica”, e, para isso, ela faz um levantamento documental e, em seu texto, expõe dados sobre a municipalização de maneira breve, tendo em vista que não é seu objetivo no trabalho. A pesquisa apresenta um histórico da instituição, tendo por fonte entrevistas com ex-diretores e coordenadores do colégio, importante fonte que poderemos reanalisar em nossa pesquisa.

Como não localizamos trabalhos, ampliamos nossa base de dados e incorporamos outros periódicos especializados, tais como a plataforma de

periódicos CAPES, o Google acadêmico e SciELO. Justificamos o uso de banco de dados desses periódicos, tal como explica Barros (2005), já que possuem uma ampla presença de artigos científicos e o conjunto “[...] representa uma atualização de conhecimento permanente e a intervalos bem mais curtos” (p. 59), ou seja, possibilita o contato com debates mais recentes. Dessa forma, partimos para a busca nos periódicos especializados utilizando as mesmas palavras-chave, os resultados estão descritos na tabela a seguir.

**Tabela 1** - Resultado das buscas nas bases de dados de artigos publicados entre 2020 e 2023

Plataformas X palavras-chave	CTD	BDTD	CAPES periódico s	SciELO	Google Acadêmico	Total de trabalhos localizados
“colégio de aplicação” AND “estado do paraná	0	0	20	0	159	179
“colégio de aplicação” AND “municipaliza	0	0	0	0	57	57
“colégio de aplicação” AND “Universidade Estadual de Maringá	4	4	7	0	148	163

Fonte: elaborada pela autora.

Encontramos tais artigos e selecionamos alguns para analisá-los por meio da leitura flutuante, tal como definida por Bardin (2016), que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientaes” (p. 126). Partimos da leitura do título ao resumo e, quando necessário, do *corpus*, a fim de compreender se a pesquisa em questão se relacionaria com o nosso problema de pesquisa.

Apesar da vasta produção localizada pelas palavras-chave, nenhum trabalho encontrado versou diretamente sobre o recorte temático de nossa pesquisa, qual seja, as implicações da municipalização do ensino nesses colégios. Dos trabalhos localizados, alguns especificam o histórico de criação dessas instituições no Brasil ou o histórico de colégios específicos. Santos, Oliveira e Silva (2015), por exemplo, no artigo “Reverendo a história do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina: passado, presente e futuro” fazem um breve levantamento histórico desde a criação dos colégios, com foco no CAP da UEL, especificando, no recorte,

o objetivo de reunir o estudo dos CAPs do Paraná. Os autores defendem a continuidade dos estudos acerca dos colégios, visto que “[...] torna-se exigência repensar, analisar, avaliar e questionar os modelos e paradigmas educacionais vigentes” (p. 53).

Destacamos a localização de uma pesquisa que se alinha aos objetivos de nossos estudos, o artigo de Silva e Soares (2023), intitulado “Não é só existir, mas resistir: o Colégio Pedro II e as tentativas de Municipalização e Estadualização (1934-1996)”. Os autores identificam o fato de que o Colégio possui uma maior autonomia em relação aos colégios de aplicação por não ter uma relação direta de subordinação a uma universidade. No entanto, seu objetivo foi evidenciar como o Colégio resistiu às tentativas de municipalização e de estadualização, sendo uma entidade federada. Por meio de um percurso histórico, chegaram ao resultado de que foram empreendidas táticas, por parte dos sujeitos pertencentes à comunidade do Colégio, para sua permanência e manutenção na esfera federal. Tal conclusão contribuirá com as análises do colégio de aplicação da UEM que, da mesma maneira, resistem para se manterem como entidade estadual, problemática que buscamos investigar em nossa pesquisa.

Em suma, entre os trabalhos encontrados, a maioria dos estudos relacionados aos Colégios de Aplicação Pedagógica está voltada à pesquisa de uma área de conhecimento das licenciaturas em particular ou a um colégio de aplicação em específico. Em relação às políticas, ao processo de municipalização e ao histórico da criação desses colégios, encontramos-los expressos, brevemente, no corpo desses trabalhos, como no de Correia (2017) e o de Santos, Oliveira e Silva (2015), no entanto, sem se constituir especificamente como objeto central. Destaca-se que nenhum deles tratava diretamente de problema de pesquisa levantado neste estudo.

Podemos inferir que, se por um lado, a ausência de pesquisas sobre tais colégios na literatura recente expressa uma necessidade de dar visibilidade a eles e às políticas para valorização desses, por outro, pesquisas estão sendo produzidas, ou seja, estão servindo como campo de produção de conhecimento. Ter ciência dessas informações torna-se necessário para tratar do impacto de uma política nesse espaço educativo. Barros (2005, p. 61) afirma que “[...] Caso não existam obras com esta especificidade, valerá apontar aí uma lacuna, que será

precisamente preenchida pela pesquisa proposta”, assim expressamos a lacuna que nossa pesquisa intenta preencher.

## **2. BASES DA CRIAÇÃO DOS COLÉGIOS DE APLICAÇÃO**

Os Colégios de Aplicação Pedagógica surgem, no Brasil, em um momento de renovação do ensino nacional envolto nos ideais do movimento reformador da chamada Escola Nova. Esse movimento, como o próprio nome já diz, marca uma renovação no ensino, tanto em ideia quanto em atuação, e ganha diversos adeptos apresentando uma oposição aos ideais pedagógicos tradicionais.

O escolanovismo, nome comumente dado, coloca o aluno como centro do processo pedagógico, tirando o foco do professor que ensina para o aluno que aprende, substituindo a memorização, o ensino enciclopédico e tradicional pela experiência e pelo desenvolvimento natural do aluno. Para Dewey (1979), a educação formal teria o papel de habilitar os estudantes a participarem da vida comum, criando neles aptidões que garantiriam essa participação, em oposição ao ensino livresco, técnico e tradicional. Ele traça a necessidade de se considerar, no ensino, a experiência aliada à vida prática.

Todo movimento reformador pressupõe mudanças. O movimento de Escola Nova chega aos poucos e vai ganhando destaque em meio às discussões que pretendem traçar novas bases para a educação nacional brasileira.

Com isso, a efervescência de ideias rapidamente encontrou espaço propício e se difundiu de forma expressa nas reformas educacionais. Segundo Machado e Werri (2018), a pedagogia da escola nova foi a adotada nas reformas, em todos os níveis de ensino, em fins do século XIX e início do século XX. Com a República, o ensino primário ficou a cargo dos estados federados e o secundário e superior do governo central. No entanto, nem mesmo o ensino primário alcançava a todos, em vista das altas taxas de analfabetismo, que se tornaram questão crucial nas discussões, pois o país, para se modernizar, necessitava que seus cidadãos soubessem ler e escrever, até mesmo para votar, o que era exigência.

De acordo com Machado e Werri (2018), nas propostas, seria preciso uma educação para contribuir com a nacionalização do país, com foco na formação moral e cívica, um ensino público e laico, pois a educação feminina em nível superior se dava apenas nas escolas normais, de freiras ou particulares, enquanto aos homens eram destinadas as carreiras liberais. Era preciso, portanto, também



uma educação que englobasse a todos. Nesse panorama, os ideais escolanovistas vão ganhando força entre educadores, por considerar a autonomia do aluno, a liberdade e a iniciativa. A educação deveria, por conseguinte, ser dirigida à vida prática.

Assim, embasada nos ideais de Dewey, uma nova didática é adotada, a experimentação, o contato com a realidade e o interesse do aluno nas matérias de ensino deveria mediar as ações do professor, o qual deveria conhecer a psicologia para ajudar o estudante a se desenvolver.

Não por acaso, em 1932, é redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros 25 signatários, entre intelectuais e educadores, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em defesa da educação democrática e calcada nos preceitos dos escolanovistas; tal documento tinha como objetivo estabelecer as bases para a reconstrução da educação nacional, criticando o fato de ainda não haver um sistema de educação escolar que suprisse as necessidades modernas e do país (Ministério da Educação; Fundação Joaquim Nabuco, 2010). O problema da educação nesse documento tem notória importância e se nota a ânsia dos reformadores em resolver as necessidades que afligiam a sociedade brasileira após anos de república.

O Manifesto também se ocupou do ensino superior universitário, propondo a gratuidade do ensino a partir dos 18 anos e, para além da formação técnica e profissional, a formação de pesquisadores, já apresentando a tríplice função da universidade, conhecida e defendida como razão de ser atualmente, objetivando envolver ensino, pesquisa e extensão ou, nas palavras do próprio Manifesto, devendo

[...] desempenhar a tríplice função que lhe cabe de elaboradora ou criadora de ciência (investigação), docente ou transmissora de conhecimentos (ciência feita) e de vulgarizadora ou popularizadora, pelas instituições de extensão universitária, das ciências e das artes. (Ministério da Educação; Fundação Joaquim Nabuco, 2010, p. 11)

Além disso, Azevedo (1944) ressalta que, em 1930, no governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e Saúde, tendo, no cargo de Ministro dos Negócios de Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, que reforma o ensino superior.

A parte central dessa reforma traçada no decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, e verdadeiramente inovadora de nosso aparelhamento de cultura é o estatuto das universidades brasileiras em que se adotou "como regra de organização do ensino superior da República o sistema universitário", e se exigiu para que se fundasse qualquer universidade no país, "a incorporação de, pelo menos três institutos de ensino superior, entre os mesmos incluídos os de Direito, de Medicina e de Engenharia ou, ao invés de um deles, a Faculdade de Educação, Ciências e Letras". (Azevedo, 1944, p. 393)

Essa lei instituída por Francisco Campos recebeu certo destaque, pois estabelece o sistema universitário para uma nova organização do ensino superior, vigorando até os dias atuais, e demonstra seu possível interesse nas universidades para a formação de determinado tipo de cidadão. No conceito de Azevedo (1944),

Quando dizemos "universidade", não queremos significar senão uma certa maneira de organizar institucionalmente os conhecimentos, para elevá-los ao mais alto nível, de coordenar as investigações, de promover os progressos da ciência, de difundir a cultura e utilizar tudo isto em proveito da comunidade. (p. 405)

No entanto, essa instituição teria seu acesso restrito a poucos, além disso, os reformadores não atingiriam, com tanto êxito, as propostas para o ensino superior e secundário, assim como ocorreu com o ensino primário, o que Azevedo (1944) critica:

O ensino superior continuava, porém, reduzido ao ensino dirigido no "interesse da profissão", não no interesse intelectual do indivíduo nem em proveito da ciência, cujo desenvolvimento, se realizava antes nos institutos de ciência aplicada, onde a necessidade de enfrentar problemas urgentes ligados à economia nacional orientava os trabalhos para a indagação científica original, em vários domínios. Nada se havia tentado, no terreno das realizações, para que esse movimento de conquista do espírito científico se fosse acentuando em nossa pedagogia, e penetrasse todo o ensino, provocando no ensino superior, com o mesmo espírito, as reformas que se empreenderam na educação fundamental e popular, confiada ainda exclusivamente aos Estados. É que a camada intelectual, recrutada através de mais de um século, nas escolas profissionais (direito, medicina e engenharia) e que desfrutava, numa sociedade estática, o monopólio na formação tanto das elites como da concepção de cultura, apresentava um pensamento "escolástico", isto é, acadêmico e sem vida, que se opunha, pela indiferença ou pela

hostilidade às transformações profundas do sistema de cultura e do ensino superior no país. (p. 404)

Ou seja, essa camada intelectual apresentava resistência para adotar uma nova forma de organização do ensino, muito mais do que o ensino primário, calcando-se nos modelos tradicionais. O decreto de 1931, assinado por Francisco Campos, marcou, assim, uma vitória no que tange às propostas para o ensino superior. De acordo com Azevedo (1944), em 1934, há a criação da Universidade de São Paulo com as Faculdades de Educação e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e, em 1935, a Universidade do Distrito Federal por Anísio Teixeira, com cinco escolas – Filosofia e Letras, Ciências, Economia, Educação e o Instituto das Artes. Nota-se que se marca a ênfase no ensino da pesquisa e experimentação, saindo dos moldes tradicionais apenas nas carreiras liberais.

Foi na Assembleia Constituinte de 1934, contudo, que se instituiu, de fato, uma constituição para o país, que compunha os ideais propostos pelos reformadores do Manifesto, apresentando-se em uma política nacional voltada para a educação democrática, reorganizando os sistemas educacionais, prevendo a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário e estabelecendo, em seu Art. 149, a educação como direito de todos. Assim, como escreve Azevedo (1944), essas aspirações democráticas viriam a ser mais expressas na Constituição de 1937, apesar do regime autoritário instituído pelo golpe no mesmo ano.

Mesmo que reformas nesse período tenham sido notórias e tenha se alcançado avanços em relação à sociedade brasileira, que fora imperial e republicana, os problemas sociais e mazelas na educação eram expressivos. No entanto, se, por um lado, os ideais do escolanovismo trouxeram avanços para o ensino primário no que tange à democratização, por outro, também apresentaram novos ideais na forma de conceber a pesquisa e a experimentação nas universidades, instituídas neste período de efervescência de ideias, sobretudo no que tange à formação docente. Ainda que na defesa do acesso pelos “mais capazes”, já que não eram todos que conseguiam adentrar ao ensino superior, os escolanovistas objetivavam, nesse momento, o desenvolvimento da consciência social.

## 2.1. Os Colégios de Aplicação no Brasil

Já expressa no Manifesto de 1932 se encontrava a preocupação com a formação de professores, a qual era precária e não recebia a devida atenção que deveria, assim como os demais assuntos relativos à educação, justamente uma função primordial que seria capaz de formar as novas gerações para a sociedade moderna e nacionalista que se almejava. A crítica é evidente na passagem que trata sobre a unidade de formação de professores como tendo sido descuidada até então: “[...] como se a função educacional, de todas as funções públicas a mais importante, fosse a única para cujo exercício não houvesse necessidade de qualquer preparação profissional” (Ministério da Educação; Fundação Joaquim Nabuco, 2010, p. 12). Em seguida, o documento propõe um avanço na formação dos docentes.

Todos os professores, de todos os graus, cuja preparação geral se adquirirá nos estabelecimentos de ensino secundário, devem, no entanto, formar o seu espírito pedagógico, conjuntamente, nos cursos universitários, em faculdades ou escolas normais, elevadas ao nível superior e incorporadas às universidades. (p. 12)

Com isso, retoma-se a necessidade do ensino superior nas universidades para essa formação, assim como aponta Francisco Campos ao tratar da criação do sistema universitário em 1931. O Manifesto demonstra a preocupação em romper com as hierarquias docentes, já que, independentemente dos graus de ensino, é necessária uma unidade na função educacional.

Se o estado cultural dos adultos é que dá as diretrizes à formação da mocidade, não se poderá estabelecer uma função e educação unitária da mocidade, sem que haja unidade cultural naqueles que estão incumbidos de transmiti-la. (Ministério da Educação; Fundação Joaquim Nabuco, 2010, p. 12)

Ou seja, é preciso promover o sentimento de um ideal comum entre os educadores, ideal esse calcado nos pressupostos do movimento de Escola Nova. Assim, no Manifesto, assentavam-se ideais de uma formação que justificariam mais tarde a criação de escolas complementares às universidades.

Ernesto Campos, Ministro da Educação e Saúde Pública no governo de Eurico Gaspar Dutra, em 1946, em matéria publicada na revista de estudos pedagógicos, critica a educação secundária, que era precária, com má remuneração, falta de mestres e um ensino com pouco ou nenhum espaço para aulas práticas, vigorando aulas teóricas com extensa carga horária, sem que os alunos tivessem voz ou participação ativa no processo de ensino, que, aliás, tinha como foco o professor e o ensinar como centro (Ministério da Educação e Cultura, 1957).

Assim como já visto, inverter essa concepção, com um olhar para a aprendizagem e como o aluno aprende, por bases psicológicas, tornou-se essencial para a constituição das novas reformas, tendo em vista que essa defasagem do ensino secundário impactava diretamente na formação, bem como na entrada no ensino superior. A primeira tentativa de minimizar as defasagens foi com a criação do Colégio Universitário em São Paulo em 1932, que, apesar de apresentar sucesso no início, fracassou em termos de finalidade, assemelhando-se aos cursinhos da época (Ministério da Educação e Cultura, 1957).

Foi nesse contexto que, em 1946, é criado o Curso de Aplicação, que iria, mais tarde, em decorrência de seu sucesso, impulsionar a criação dos demais Colégios de Aplicação Pedagógica no Brasil. É na Universidade Federal do Rio Janeiro, pelo Decreto de Lei Nº 9.053, de 12 de março 1946<sup>1</sup>, promulgado pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra, que se cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do país, obrigando as faculdades de Filosofia, em um curto período de tempo, a criarem tal ginásio, com foco no ensino ginasial, para a prática docente dos alunos do curso de didática dessas faculdades. Inicialmente, esse ginásio, em decorrência do curto espaço de tempo para sua concretização, corresponderia do 6º ao 9º ano atualmente, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394 de 1996, já que o “êxito da iniciativa a conduziria naturalmente a voos mais altos.” (Ministério da Educação e Cultura, 1957, p. 237). Quanto à organização desse ensino, o decreto previa que

Art. 5º Caberão ao catedrático de didática geral de cada Faculdade a direção e a responsabilidade do Ginásio de aplicação. Art. 6º Os

---

<sup>1</sup> Sete anos após a criação do curso de Pedagogia pelo Decreto de Lei n.1.190 em abril de 1939 na Universidade do Brasil, para formar técnicos em educação.

alunos do curso de Didática, sob a orientação do catedrático de didática geral e dos respectivos assistentes de didática especializada, serão encarregados, por turno, das diversas cadeiras do curso ginásial. Art. 7º A direção de cada Faculdade deverá contratar professores licenciados, devidamente registrados, para a regência das cadeiras correspondentes às seções didáticas que não estejam em funcionamento ou nas quais não haja alunos matriculados. Art. 8º A fiscalização do Ginásio de aplicação caberá ao Diretor da Faculdade, quando se tratar de estabelecimento federal, e ao respectivo fiscal da mesma Faculdade, quando se tratar de estabelecimento reconhecido ou autorizado a funcionar. Art. 9º A matrícula nos ginásios de aplicação será limitada a uma turma, no máximo de trinta alunos, em cada série. Art. 10. Será permitida a cobrança de uma taxa de matrícula, a qual não poderá exceder a Cr\$ 50,00 (cinquenta cruzeiros) por mês, aos alunos que pretenderem inscrição nos ginásios de aplicação. (Brasil, 1946)

Cabe aqui destacar o Ginásio de Aplicação, instituído inicialmente. O objetivo inicial desse espaço difere-se do curso normal superior, embora compartilhem o objetivo de formação docente. Ernesto Campos (Ministério de Educação e Cultura, 1957) explica que, no magistério, a ênfase estava na objetividade profissionalizante, em formar professores para atuar no ensino secundário ou no curso normal, que formava para a atuação no ensino primário, diferentemente, o ensino nesses espaços de Aplicação adotados pelas Faculdades de Filosofia estaria focado na preparação cultural e científica, em seu mais alto nível.

A didática, dispensável para os que se não destinam ao magistério secundário, deve ser obrigatória, sob modelos adequados, para os que visam ao professorado naquele grau de ensino. Mas a didática teórica, apenas ditada por ensinamentos de pedra e giz, pouco valor prático apresenta. Para a plenitude de sua eficiência deve a didática se operar ao vivo, sob o calor da prática de ensino em estabelecimentos que, para o caso, representam análoga função que tem o hospital na formação do médico. (p. 237)

O foco estava, assim, em proporcionar uma formação docente que não seria possível apenas em um curso comum, com ênfase na prática e na experimentação, sem desconsiderar o científico e teórico, mas complementando-o, o qual tem, certamente, a influência dos ideais escolanovistas. Nesses Ginásios de Aplicação, a íntima ligação com a Faculdade de Filosofia encontra espaço propício para

desenvolver-se com excelência, oposto ao tradicional ensino comum<sup>2</sup>, “[...] recebendo de suas cátedras o influxo de sua sabedoria, do seu material, do seu aparelhamento e (ponto importante) condicionada à flexibilidade experimental” (Ministério da Educação e Cultura, 1957, p. 237).

É importante a percepção de seus objetivos iniciais, já que, com novas reformas, essas finalidades e esses objetivos vão sofrendo alterações, com isso Ernesto Campos define as finalidades dos Ginásios de Aplicação:

1º— Proporcionar a prática didática em casa de ensino apropriada, dotada de todos os recursos para tal finalidade. 2º — Instituir uma casa de ensino modelar para estímulo e emulação de outras do mesmo grau. 3º — Abrir, sob a égide da Faculdade de Filosofia, um campo experimental palpitante e evolutivo. (p. 238)

Desde o início, assim como prescrito no decreto de criação, esses espaços já objetivavam servir de escola modelo, reafirmando a necessidade de propiciar uma educação experimental ativa e real. Se os ideais da Escola Nova inverteram o olhar para o processo de aprendizagem, demandava que os profissionais responsáveis também tivessem uma mudança de mentalidade; para isso, as reformas deveriam estar ligadas à formação dos educadores nos mesmos moldes e ideais, numa relação entre teoria e prática.

De acordo com Kinpara (1997), foi em agosto de 1948, que, de fato, foi criado, na Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, o primeiro Colégio de Aplicação, sob a denominação de Colégio de Demonstração. No ano seguinte, há a criação de outro na Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia. Nos anos subsequentes, outros colégios com a mesma finalidade são criados nas demais instituições. Ernesto Campos (Ministério da Educação e Cultura, 1957) cita, em comemoração a tal feito, a notícia disponibilizada na nota do jornal do estado de São Paulo.

---

<sup>2</sup> Cabe considerarmos que a prática experimental estava presente desde as escolas normais. Os laboratórios (escolas) experimentais se vinculavam mais à observação das futuras professoras, mais tarde as chamadas classes experimentais passaram a ser denominadas de escola de aplicação, então preocupadas com a experimentação pedagógica. As escolas de aplicação se vincularam ao movimento escolanovista. A experimentação esteve e está presente em outros espaços de formação de professores, que foram construídos com objetivos diferentes a depender do contexto e da compreensão histórica. Sobre a experiência de se ter a escola normal superior aliada a universidade, ver Vieira (2014).

O ensino secundário, pelo menos em nosso meio, não foi, até agora, objeto de estudos cuidadosos. Sucedem-se as reformas sem que legisladores e educadores examinem a questão à luz da experiência realizada. As soluções propostas são invariavelmente meras ilações subjetivas ditadas pela experiência pessoal. O colégio virá atender, neste sentido, a uma necessidade inadiável, qual seja a de criar, entre nós, um campo de observação pedagógica e o primeiro esboço de uma escola experimental de nível secundário. Ainda é muito cedo para fazerem-se prognósticos a respeito da experiência a ser iniciada: se não faltar, entretanto, apoio aos organizadores, o colégio poderá ser o núcleo, o ponto de partida, da renovação pedagógica do ensino bandeirantes. [...] Será organizado finalmente, depois de muitos debates, o colégio que se destina à prática didática dos alunos da Faculdade de Filosofia. (p. 239)

Nota-se que a preocupação com a formação didática é presente na criação dos Colégios, os quais, por sua natureza inovadora e por apresentarem resultados satisfatórios, são difundidos na época. Assim, Sena (1987) reafirma as finalidades do novo Colégio de Aplicação em relação aos Ginásios:

O fato de ser um Colégio de Aplicação exige que a instituição se abra aos anseios, demandas, necessidades e reclamos da comunidade, agindo e interagindo com os elementos do sistema de ensino. Além de constituir-se em campo de observação, de prática de ensino e de estágio para alunos universitários, deve caracterizar-se como escola de demonstração. O Colégio de Aplicação, dentro da Universidade, constituiu-se, então, na escola-laboratório, preferencial centro ativo de investigações e irradiador de conhecimentos inovadores para solução dos problemas emergentes. (p. 15)

Ao longo de estudos relacionados a essas instituições, críticas vão sendo realizadas no que diz respeito às formas de acesso, sob a compreensão desses como um espaço privilegiado de formação elitizada. Todavia, os colégios sofrem alterações com o passar dos anos, especialmente pelo fato de que os estágios das Faculdades de Educação são, obrigatoriamente, desempenhados nas escolas da rede pública das comunidades e não se restringindo a esses espaços de aplicação, que vão se assemelhando aos demais colégios.

Com isso, por mais que tenham sido criados envoltos nos ideais da Escola Nova, os contextos da sociedade demandaram novas organizações dessa instituição, mas há que se considerar a importância de seu surgimento para a



constituição de uma educação democrática, assim como a tendência escolanovista defendia. No panorama histórico, tais avanços trouxeram muitas contribuições que não devem ser descartadas, para que não se perca de vista as resistências para manter esses espaços.

## 2.2. Os Colégios da Aplicação no Paraná e sua relação com as universidades

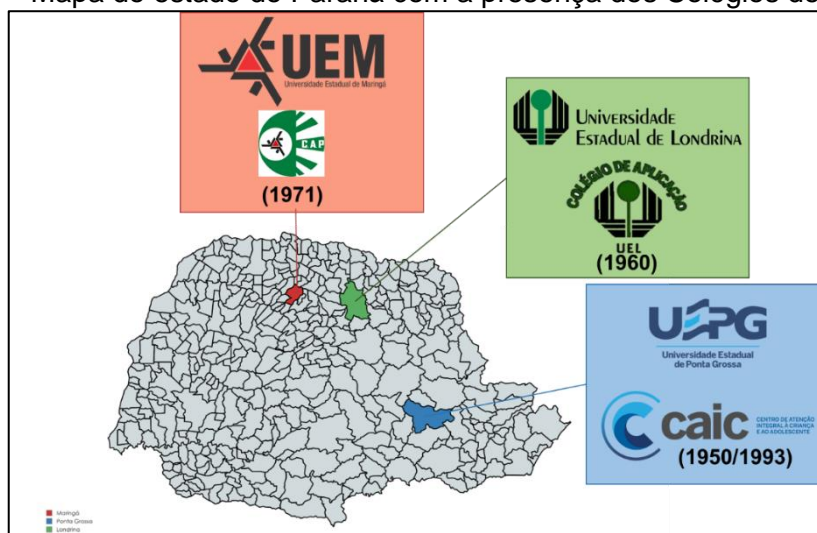
No Estado do Paraná, em 28 de janeiro de 1970, pelo então governador Paulo Pimentel, é assinado o Decreto nº18.109, que, sob a forma de fundação de direito público, cria as Fundações das Universidades de Londrina (FUEL), Ponta Grossa (FUEPG) e Maringá (FUEM), o decreto unifica, portanto, as antigas faculdades isoladas das respectivas cidades. Essas instituições foram reconhecidas por Decretos federais nos anos subsequentes: Decreto Federal nº 69.324 de 1971 reconhece a Universidade Estadual de Londrina; Decreto Federal nº 73.269 de 1973 reconhece a Universidade Estadual de Ponta Grossa; Decreto nº 77.583 de 1976 reconhece, por fim, o funcionamento da Universidade Estadual de Maringá.

Cabe, aqui, considerar o período histórico dessa criação, já que o Brasil passava pela ditadura militar, momento em que houve grandes repressões e censura, no entanto, a expansão do ensino superior ganhou destaque com múltiplas motivações, sob a justificativa da modernização do sistema educacional, buscando maior controle estatal sobre as instituições de ensino superior. No Paraná, essas cidades representavam também polos populacionais.

Nesse contexto, importa saber sobre sua criação pois é dessa estrutura estadual que advém os Colégios de Aplicação Pedagógica no Estado do Paraná, criados na época para atender o disposto no Decreto de Lei Federal nº 9.053 de 12/03/1946, isso está expresso em toda documentação e literatura já existente sobre a temática, o que reafirma suas motivações de serem colégios não só aliados, mas criados nas universidades, com o objetivo de favorecer a prática pedagógica dos acadêmicos.

Em um panorama geral, de acordo com dados do e-MEC 2023, o Paraná conta com 195 Instituições de Ensino Superior, entre elas, 14 são públicas, sendo 7 universidades estaduais. Atualmente compõem o sistema estadual de ensino, pela Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (Seti), a Universidade Estadual de Londrina (UEL); a Universidade Estadual de Maringá (UEM); a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); a Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro); a Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP); a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). Nesse panorama, os colégios de aplicação existentes no Paraná se concentram em três dessas universidades estaduais, sendo UEL, UEM e UEPG, como segue na figura abaixo.

**Figura 1** – Mapa do estado do Paraná com a presença dos Colégios de Aplicação



Fonte: elaborado pela autora.

O Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, denominado Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC/UEPG), desde sua criação, passou por transformações, inclusive sendo extinto no final da década de 1970, ficando os cursos ofertados a cargo de um Instituto (Silva; Nascimento, 2021). Atualmente, o colégio funciona sob o nome de aplicação e vinculado à universidade, porém, desde sua reabertura em 1993, com a proposta inicial de ser um CAIC, ele já possuía convênio de parceria com a Prefeitura Municipal de Ponta Grossa para cessão de recursos para o funcionamento do ensino fundamental I. Atualmente, também cede parte de sua estrutura física para

o funcionamento de uma escola estadual, firmando um convênio com a secretaria do estado. Além disso, este Colégio de Aplicação funciona com proposta pedagógica alinhada ao programa de criação dos CAICs, e, ainda, no quesito arquitetônico, assemelha-se ao CAP/UEM por possuir projetos dos antigos CAICs, que serão descritos na próxima seção.

Apesar de o CAP/UEL não se concentrar como objeto desta pesquisa, faremos alguns apontamentos, dada sua similaridade em alguns pontos quando relacionado ao CAP/UEM. A criação do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina foi estabelecida pelo Decreto N° 30.178, de 20 de junho de 1960, publicado no Diário Oficial do Estado, sob a denominação de Ginásio Estadual de Aplicação pelo governador Moisés Lupion, anteriormente à própria criação da UEL. Posteriormente, foi elevado à categoria de Colégio pelo Decreto N° 6.779 de 12 de setembro de 1967, também publicado no Diário Oficial do Estado.

Em 1978, houve uma reorganização e mudança de denominação, conforme o Decreto N° 4.628 de 14 de fevereiro de 1978, publicado no Diário Oficial do Estado em 20 de março. De acordo com seu próprio Projeto Político Pedagógico, o Colégio de Aplicação foi inaugurado no campus universitário em 18 de julho de 1979, começando a oferecer educação para as séries iniciais somente em 1980.

O estabelecimento de ensino obteve autorização para funcionar por meio do Decreto N° 4.628 de 20 de fevereiro de 1978 e o reconhecimento oficial ocorreu por meio da Resolução N° 2.327 de 25 de agosto de 1982. Diversos cursos foram oferecidos ao longo dos anos, incluindo Técnico em Laboratório de Prótese Odontológica, Técnico em Laboratório de Patologia Clínica e outros.

Em 1998, o Colégio passou por uma transformação e se tornou o Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão, oferecendo ensino fundamental, médio e profissional. Mais tarde, em 2004, houve uma alteração na denominação e endereço do Colégio, que passou a incluir a Escola Estadual Professor José Aloísio Aragão e o Centro Estadual de Educação Profissional Professor José Aloísio Aragão. Recebeu esse nome em homenagem ao professor da antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina, que ocupava as cadeiras de Didática Geral e Literatura Brasileira, José Aloísio Aragão, tendo sido o idealizador e fundador do Colégio na época (Universidade Estadual de Londrina, 2023).

Percebe-se que, assim como o CAP/UEM, o CAP/UEL passou por modificações em seu nome, como procuramos sistematizar no quadro seguinte.

**Quadro 4 - Ano e alteração de nome no CAP/UEL**

<b>ANO</b>	<b>NOME</b>
<b>1960</b>	Ginásio Estadual de Aplicação
<b>1967</b>	Colégio Estadual de Aplicação
<b>1984</b>	Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão, Ensino de 1º e 2º Graus Regular e Supletivo de Londrina.
<b>1998</b>	Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão – Ensino Fundamental, Médio e Profissional.
<b>2004</b>	Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão – Ensino Fundamental e Médio – Unidade I Escola Estadual Professor José Aloísio Aragão – Ensino Fundamental – Unidade II Centro Estadual de Educação Profissional Professor José Aloísio Aragão – Unidade III
<b>2005</b>	Colégio Estadual Professor José Aloísio Aragão – Ensino Fundamental, Médio e Profissional.
<b>2014</b>	Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Londrina Professor José Aloísio Aragão – Educação Infantil, Ensino Fundamental, Médio e Profissional.

Fonte: Colégio de Aplicação Pedagógica da UEL (2023)

Por si só, essas mudanças já refletem o movimento de identificação do próprio colégio; quando olhamos para o CAP/UEM e para o CAP/UEL, podemos depreender que eles encontram barreiras quanto à sua própria definição de colégio de aplicação da universidade, sempre dependendo de parcerias e, portanto, com pouca autonomia para definir sua identidade como espaço de experimentação, de natureza teoricamente diferenciada. O histórico nos mostra que os colégios foram perdendo sua especificidade inicial, de proporcionar espaço de experimentação, assemelhando-se às demais escolas públicas, já que essas, de acordo com o parecer 292 de 1962, passaram a servir como campo de estágio aos licenciandos.

No que tange à sua existência atualmente, temos, estruturalmente, que o CAP/UEL é órgão suplementar da Universidade Estadual de Londrina e está vinculado academicamente ao Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA)

e ao Departamento de Educação e administrativamente à Vice-reitoria. Além disso, possui o convênio com a Secretaria de Educação do Estado do Paraná mediado pelo Núcleo Regional de Londrina, para manter a oferta do ensino fundamental 1 e 2, ensino médio e ensino profissional. Possui convênio com a Prefeitura do Município de Londrina, para a cessão de professores aos dois Centros de Educação Infantil, criados inicialmente: a unidade campus em 1992 e a unidade Hospital Universitário em 2001, para atender filhos de funcionários da UEL.

Ao tratarmos desse convênio, cabe aqui citar uma matéria veiculada pela Folha de Londrina, em 2018, denominada “Pais de alunos temem fechamento do Colégio de Aplicação de Londrina”, a qual demonstra o receio da instabilidade em manter seu funcionamento, caso o convênio com a Secretaria do Estado do Paraná não fosse renovado, dado que a Universidade não conseguiria manter, sozinha, seu funcionamento.

Cabe, também, considerar seu funcionamento com projetos da universidade; ao longo dos anos, foram realizadas diversas implantações e, atualmente, a instituição conta com o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) para o ensino de espanhol, cursos técnicos, o CELEM para Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS); possui, também, o atendimento educacional especializado, o Coral, oferece o Programa Residência Pedagógica, o Programa de Iniciação à Docência e o Programa de Iniciação Científica Júnior, além de ser campo de estágio para licenciaturas e bacharelado (Colégio de Aplicação da UEL, 2023).

Segundo seu Projeto Político Pedagógico (2023), o colégio atende, aproximadamente, mil e quinhentos alunos, dividido em quatro unidades, duas no campus da UEL, uma no centro e outra no HU, que corresponde ao Centro de Educação Infantil, contando com, aproximadamente, 200 funcionários.

Tendo em vista o que foi exposto, procuramos traçar brevemente o histórico dos demais colégios de aplicação do Paraná, por entendermos sua necessidade para prosseguimento da pesquisa, dado que podem apresentar similaridade e complementariedade com o movimento de construção do Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá, sobre o qual discorreremos na próxima seção, cujo tema é o foco da nossa pesquisa.

### **3. A HISTÓRIA DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ**

Traçaremos, aqui, uma breve reconstituição histórica do CAP/UEM; para tanto, a partir de nossa documentação, observamos que ele passou pelas seguintes fases de funcionamento no que se refere à estrutura física: Extensão do Colégio Gastão Vidigal, em blocos no Campus Universitário e, por fim, no prédio atual, com estrutura própria dentro do campus da UEM.

Segundo registros, foi em 31 de maio de 1974, sob proposta da Secretaria de Educação e Cultura no Decreto nº5.537, nos termos da Lei 5692 de 1971, publicado no Diário Oficial do Estado do Paraná, que, em seu Artigo 1º, cria-se e se autoriza o funcionamento progressivo do Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º Grau, da Universidade Estadual de Maringá (CEAP), que ministrará o ensino de 1º grau, nos termos das normas e legislações vigentes pelo então governador do estado Emílio Gomes.

Embora o decreto seja o marco que criou e autorizou seu funcionamento, nos documentos analisados, localizamos que o funcionamento de um Ginásio de Aplicação no âmbito da Universidade precedeu a tal decreto. Em 1970, uma extensão do Colégio Gastão Vidigal foi autorizada a funcionar na Universidade, conforme consta em reunião lavrada em ata no dia 5 de novembro deste ano. O Diretor da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Maringá (FAFI), professor Flavio Pasquinesi, cederia, para o ano de 1971, o espaço de cinco salas de aula na Faculdade, para que se criasse o Ginásio de Aplicação, para os alunos da FAFI. O diretor justifica que isso beneficiaria ambas as partes, principalmente ao ensino médio de Maringá, que carecia de salas de aula, e à própria FAFI, uma vez que serviria como campo de estágio para os alunos ministrarem aulas práticas com materiais didáticos e audiovisuais postos à disposição (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978).

Nesse sentido, as justificativas do funcionamento da extensão no âmbito da UEM se pautariam na compensação da falta de vagas no colégio Gastão Vidigal e, também, na criação de um Ginásio de Aplicação para os alunos da FAFI, sendo autorizada a criação da extensão a partir de 1971. Podemos considerar tal

autorização como a primeira parceria entre o Estado e a Universidade na criação do colégio, uma vez que a viabilização do funcionamento dessa extensão se daria por duas vias: uma pela Faculdade, que se responsabilizaria pelo espaço e corpo administrativo, e outra pela Secretaria de Estado da Educação, com o pagamento do corpo docente para atuar nas turmas.

A tramitação para a autorização de funcionamento do Ginásio, pelo Estado, já vinha ocorrendo, culminando, em 21 de novembro de 1970, na assinatura do parecer favorável à criação da extensão na Faculdade de Filosofia pelo professor José Hiram Salles, inspetor regional de ensino e professor Raul Pimenta, inspetor de ensino médio. Em março 1971, um ano após a criação da UEM, houve a primeira reunião do Ginásio de Aplicação, na biblioteca da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFI), e o diretor professor Wilson Costa Martins, em conjunto com o orientador pedagógico José Dias Sobrinho, solicitou aos professores um plano de carga horária que disponibilizariam ao Ginásio e explicou que, para isso, contariam com uma complementação de 50% no salário, tendo em vista que o Ginásio seria como um Centro de Pesquisas Pedagógicas (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978).

Em junho do mesmo ano, em reunião, o orientador lembrou-se da importância de compreender o Ginásio como um laboratório pedagógico e pediu que os professores relatassem as experiências desenvolvidas em suas disciplinas, além de informar os esforços para a criação desse (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978). As informações localizadas nos documentos revelam que a intenção dos envolvidos era a de que o Ginásio funcionasse de maneira diferenciada das demais escolas, mesmo no período que ainda atuaria como uma extensão do Ginásio Gastão Vidigal.

Assim, embora o decreto de criação do Colégio de aplicação seja de 1974, observa-se que havia o funcionamento, desde 1971, do Ginásio de Aplicação como extensão do Colégio Gastão Vidigal. Cabe retomar que, em 28 de janeiro de 1970, a Universidade Estadual de Maringá fora criada, incorporando as antigas faculdades isoladas. Em 1973, teve início a implantação do campus localizado na zona 7 de Maringá, como mostra a figura 2 abaixo.

**Figura 2** – Fachada do Campus Universitário e área livre (1973)



Fonte: Acervo do CAP/UEM.

Nas imagens fotográficas, é possível identificar os primeiros blocos construídos, com materiais pré-fabricados, num terreno amplo que recebeu as primeiras mudas de árvores. Será neste espaço que, a partir de 1973, a UEM e o Ginásio de Aplicação irão funcionar.

Até o ano de 1973, o Ginásio seguiu funcionando nos moldes iniciais de sua criação como extensão e seguindo as orientações estaduais. Conforme o documento “Projeto CAP”, comissões foram criadas para discutir a reformulação do Ginásio. Em 29 de agosto do mesmo ano, um termo de compromisso foi assinado pelo 1º Reitor da Universidade, José Carlos Cal Garcia. Nele, a UEM se comprometia a destinar, gratuitamente, pelo período estipulado de no mínimo quatro anos, a estrutura física para o funcionamento do Centro de Aplicação Pedagógica do 1º grau, no novo campus universitário, na zona 7.

Assim, após os órgãos oficiais do Estado procederem as verificações da estrutura física e do projeto de criação do Centro de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá – Escola de 1º grau, em setembro de 1973, o Conselho Estadual de Educação e o Núcleo Regional de Educação exararam parecer favorável à sua criação, atendendo ao disposto na Lei 5692/71.

O Centro de Aplicação Pedagógica foi criado no contexto da Lei N° 5692 de 1971, que previa a reforma do ensino de 1º grau, e reformulou a educação básica, fundindo o ensino primário de 4 anos e o ensino ginasial de 4 anos, que, conjuntamente, compuseram os 8 anos obrigatórios. Assim, a partir de 1974, foi sendo implantada, gradativamente, a oferta da 8 série.

Para tal reforma, no quesito financeiro, a Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar) aparece, juntamente à Universidade e a Associação de Pais



e Professores. Em seu primeiro regimento escolar, apresentado de 26 de setembro de 1973, o Centro de Aplicação Pedagógica adota a sigla C.A.P., explicitando a denominação que marcara sua cultura escolar ao longo de sua história “[...] daqui para frente chamaremos simplesmente de C.A.P” (1973, p. 1). Ainda, no regimento, a escola está descrita como sendo

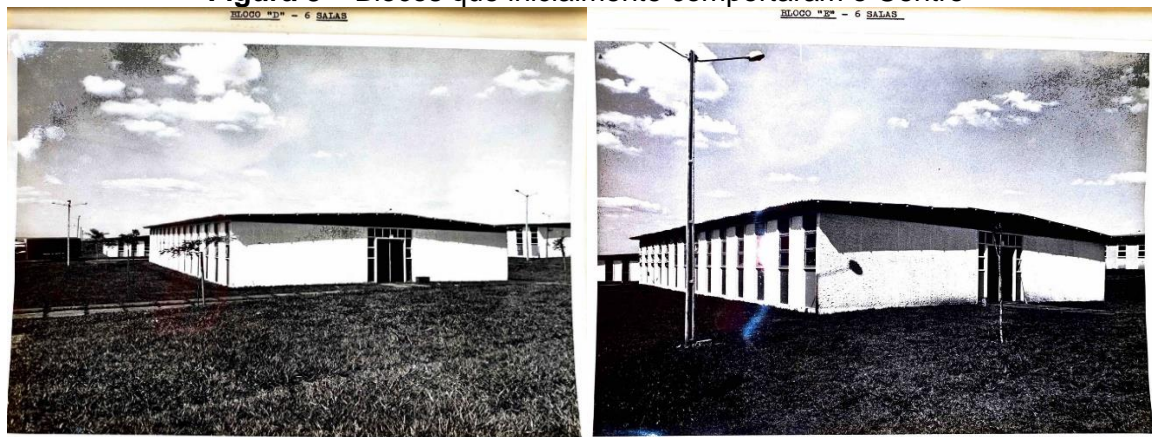
Laboratório vivo das experiências humanas no setor educacional, onde os futuros professores poderão testar os mais modernos métodos e técnicas de ensino, que irão servir para o aprimoramento do pessoal docente, que é indiscutivelmente, peça fundamental no desenvolvimento da comunidade. (1973, p. 2)

De acordo com tal regimento escolar, houve a necessidade de se criar uma unidade independente do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal, como uma escola de 1º grau que atendesse à reforma do ensino e ofertasse mais turmas. Assim, passou-se de 4 turmas em 1973 para funcionar com as 8 turmas completas de 1º grau em 1974. Em decorrência disso, quer seja pela independência de funcionamento ou por iniciar a oferta completa do 1º grau, o ano de 1974 ficou marcado até hoje como o de criação do Colégio de Aplicação da UEM, não mais se configurando como uma extensão do Colégio Gastão Vidigal.

Cabe citarmos que, em março de 1974, em reunião da Associação de Pais e Mestres (APM), é a primeira vez que o termo “Centro de Aplicação Pedagógica” é utilizado, porém, em maio do mesmo ano, no Decreto nº5.537, observamos a inclusão do termo “estadual”, passando a se chamar “Centro Estadual de Aplicação Pedagógica” (CEAP); já no seu marco de criação, há pertença à esfera estadual (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978), assim, fica explícito na documentação uma indefinição no próprio uso das siglas, ora como CAP, ora como CEAP.

De acordo com imagens localizadas nos arquivos do Colégio, os primeiros blocos que ocuparam o Centro de Aplicação Pedagógica no novo Câmpus universitário faziam parte da estrutura de funcionamento das faculdades, não havendo um espaço específico para ele. Inicialmente, as quatro salas do Ginásio de Aplicação funcionavam no bloco C, depois foram sendo realocadas em outros blocos; na medida em que o número de alunos aumentou, as salas passam de quatro para 12. Vejamos a figura 3:

**Figura 3 – Blocos que inicialmente comportaram o Centro**

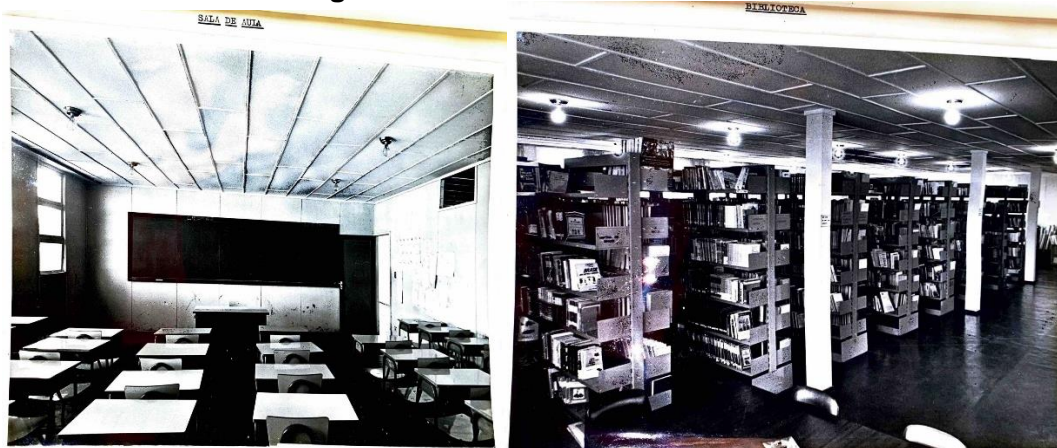


Fonte: Acervo do C.A.P./UEM.

Os blocos em materiais pré-fabricados foram os primeiros espaços que comportaram as atividades da Univesidade e do Centro de Aplicação. Localizamos registros da sala de aula, as quais percebemos terem sido projetadas para alunos da faculdade, ou seja, para pessoas adultas e de porte maior. Sobre essa estrutura de salas de aula nos blocos, a ex-diretora da época relata:

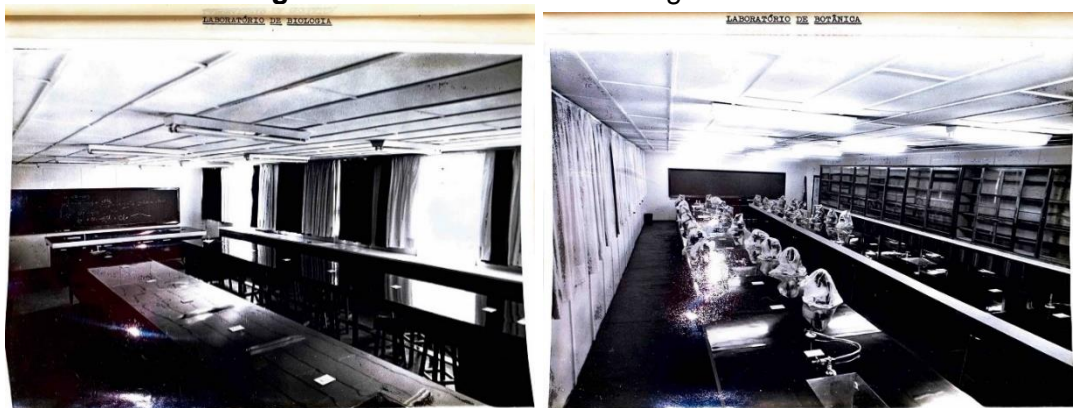
**Diretora (1993-1999):** [...] Nós trabalhamos e a gente conseguiu ter o C.A.P. já em outros lugares porque ele era esparramado ainda pelo Campus, era aqui nesses blocos iniciais aqui, 1, 2, 3, que tinha ali, outro pedaço lá no bloco 22, lá em cima. Agora você imagina, dava 22 e não sei que lá, era outro nome assim, outro número, eram duas... dois blocos e a direção e outras coisas era tudo aqui embaixo. (Correia, 2017, p. 130, grifos nossos)

Pelo relato, podemos perceber que não havia um lugar próprio para funcionamento; a depender do período, cabia à universidade alocar as salas de aula que seriam disponibilizadas, misturadas com as que receberiam os universitários. A biblioteca utilizada pelos alunos do C.A.P. era, também, compartilhada com os alunos universitários. Vejamos a figura 4:

**Figura 4 – Sala de aula e biblioteca**

Fonte: Acervo do C.A.P./UEM.

Na imagem encontrada da sala de aula, não se observa a exposição de materiais didáticos ou de trabalhos das crianças nas paredes. A biblioteca, da mesma maneira, compartilhada com estudantes adultos, guardava suas características do espaço universitário. Também eram compartilhados, como descrito na cessão do uso dos imóveis para o Ginásio em 1973, os laboratórios de anatomia, botânica e biologia. Observemos a figura 5 a seguir.

**Figura 5 – Laboratórios de biologia e botânica**

Fonte: Acervo do C.A.P./UEM.

É possível observar que os espaços eram amplos, o que permitiria a manipulação de materiais didáticos organizados pelos professores. Interpretamos como um diferencial pedagógico a possibilidade de uso, pelos estudantes, de espaços como estes laboratórios, quando se compara com os demais colégios de primeiro grau existentes na época, que, provavelmente não os possuíam em suas estruturas.

Além dos espaços internos, possuía as quadras de esportes, descritas como canchas para o uso dos alunos, sendo de basquete e vôlei. Na segunda fotografia a seguir, podemos observar, de acordo com os registros, o uso de uma das canchas, com os alunos uniformizados, no primeiro campeonato interno de vôlei em 1979.

**Figura 6** – Canchas e cancha sendo utilizada pelos alunos em um campeonato (1979)



Fonte: Acervo do C.A.P./UEM.

Por outro lado, esse uso compartilhado levanta desvantagens, já que não é um espaço pensado para o uso de crianças, temática essa que é elencada no documento que visa diagnosticar os problemas enfrentados pelo C.E.A.P. em 1977 (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1977). Ao tratar do aluno do Centro, o qual é visto pelo professor como insubordinado com baixo nível de desempenho no curso, o estudo traça a necessidade de compreender o contexto escolar que o aluno está vivenciando, dentre as problemáticas apontadas, a condição da estrutura física criadas para alunos do 3º grau é um ponto citado.

O aluno do CAP, por utilizar-se dos recursos físicos da UEM – salas de aulas construídas para universitários – é solicitado a ter padrões comportamentais acima do seu nível real. Dele é exigido a locomoção entre diferentes blocos que compõem o campus universitário, como se tivesse a mesma estrutura curricular – por disciplina – que o acadêmico tem. Além disso, a distribuição de sala de aula para o CAP leva em conta, antes de tudo, as salas que sobram, após satisfeitas as necessidades dos alunos da UEM. (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1977, p. 25)

Além disso, problemas como o uso do banheiro compartilhado e a ausência de um abrigo para chuva que permitiria permanência para os alunos e a transição entre um bloco e outro são considerados no diagnóstico, assim críticas são postas.

Novamente para crianças de seis a 14 anos são propostas condições de vida idênticas do adulto. Não se leva em consideração as diferenças entre eles nos que se refere à capacidade de auto-avaliação e tomadas de decisão com relação à preservação da saúde. Esse comportamento de tratá-los como adultos não se mantém em todos os momentos administrativos. Isso se verifica quando, ao aluno, é vedada a entrada na Biblioteca Central ou, quando criam “Normas Disciplinares” rígidas para conter suas insatisfações e para que não venham perturbar universitários [...] portanto, são oferecidas poucas condições ambientais e muitas exigências de comportamento dócil e submisso. (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1977, p. 25)

Observa-se que o Centro vinha enfrentando problemas a respeito do espaço compartilhado no campus, com insatisfações de ambos os lados, culminando, até mesmo, na perda do direito à utilização da biblioteca central da UEM, em 1975, pelos estudantes, uma vez que ela passa a ser oferecida em espaços conjuntos com demais salas disponibilizadas. Tais condições são citadas no relato oral de uma ex-diretora, participando da gestão de 1993-1999, porém já recém chegada como orientadora educacional, em 1975.

**Diretora (1993-1999):** não tinha como, sabe. [...] As crianças invadiam sala de aula, era... Olha era uma loucura! Então não era muito bem aceito aqui dentro, sabe. Por conta disso a gente incomodava. E uma vez as crianças fizeram uma arte e foram se esconder dentro do ... da Reitoria. (Risos) Dentro da Reitoria, então não lembro quem era o Reitor... quando entrou estava os dois escondidos atrás da bandeira. (Risos) Eram alunos do C.A.P. (Correia, 2017, p. 130, grifos nossos)

Ou seja, ainda que a experiência de uma Universidade dividir seu espaço com os estudantes da educação básica possa ter proporcionado vantagens, como a convivência no espaço universitário e uso de locais específicos de ensino, como os laboratórios e o contato próximo com os universitários proporcionando experiências pedagógicas para ambos, também demonstrou a necessidade de um lugar específico pensado para crianças, haja visto que a diferença da presença nos espaços, como na reitoria, enquanto os acadêmicos adultos consideram como local de trabalho importante, as crianças veem apenas como mais um espaço dentro da sua escola podendo servir nas brincadeiras. Além disso, as salas de aulas devem



ter espaços para os diferentes trabalhos realizados pelas crianças, além de espaços externos, banheiros e bebedouros pensados para essa especificidade, de modo a contribuir na aprendizagem.

Novamente, no relato da ex-diretora, ela comemora quando, enfim, após reclamações, foi destinado um espaço fixo para o funcionamento do Centro de Aplicação, porém esse seria ainda um local que a Universidade não estava fazendo o uso e assim puderam ocupar, isto é, não foi criado com o propósito de abrigar o Centro.

**Diretora (1993-1999):** Agora então era uma coisa assim ... sabe! Foi uma luta muito grande pra gente juntar o C.A.P. num lugar só. Então, a gente brigou muito, até que deixaram a gente ficar lá no... ali onde é o ... Aonde ali tem plantas lá para vender. Como é que chama? Aqui em cima... [...] é um lugar que é da Prefeitura, mas como eles não tinham direito e a gente reclamava muito, eles nos puseram lá. Então, nós fizemos todos juntos um lugar só pela primeira vez, sabe? (Correia, 2017, p. 130, grifos nossos)

Por meio do relato da professora, nota-se a presença sem local fixo ainda em meio aos blocos do câmpus da UEM e a necessidade de se afirmarem enquanto um colégio da universidade, mas que atenderia à educação básica, diferentemente do ensino superior, carecendo, assim, como citado anteriormente, de um lugar próprio.

A ex-diretora (1993-1999) chama atenção, também, para o caso das matrículas, ela relata que, quando a UEM fechou o terreno na área da zona 7 em Maringá, a comunidade da Vila Esperança, bairro próximo, movimentou-se para que o Centro de Aplicação matriculasse seu público, “[...] eram muito pobres, e eles não tinham como passar. Então aí eles se reuniram e pediram que o colégio fosse... porque ele era só colégio de rico, que fosse para os pobres também. E eles vieram” (Correia, 2017, p. 130). Assim, percebemos a influência da comunidade local e como consideravam necessário uma escola pública para todos, ainda, na proposta localizada em arquivo do regimento escolar de 1978, assim como relata a diretora, as matrículas passaram a se dar em porcentagem, primando pelos alunos de classe social baixa, preferencialmente da Vila Esperança, bairro local.

I - 70% das vagas para alunos provenientes da escala sócio-econômica menos privilegiada (baixa), preferencialmente da Vila

Esperança. II - 20% das vagas para alunos provenientes da escala sócio-econômica média de preferência das circunvizinhanças da escola. III - 10% das vagas para alunos da escala sócio-econômica alta. (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978)

Uma especificação interessante de se notar na proposta do regimento citado é de que o corpo docente (os professores) fossem concursados ou contratados da Universidade para atuar na escola. Nota-se que essa resolução foi um complicador para a atuação no Colégio, realizada ora por professores cedidos pela secretaria, ora por cedidos pela Universidade, ora numa atuação híbrida. Sobre isso, Correia (2017) também argumenta que

verifica-se que não se tinha nítido, por parte do colégio, quem deveria assumir a parte pedagógica, ou seja, seus professores, pois se no Regimento anterior ao de 1978 já constava a possibilidade do Estado ou Universidade assumir tal função, tal mudança na proposta do novo Regimento, constando apenas que o corpo docente do colégio seria mantido pela Universidade, isso mostra um desejo por parte do colégio de manter esse vínculo. (p. 38)

Em 1974, data de criação do C.E.A.P., verifica-se como mantenedor o Governo do Estado do Paraná e a Universidade Estadual de Maringá, realizando convênio com a Universidade, por um período mínimo de 4 anos, para o uso das dependências no campus. Assim, no Decreto de 1975, que aprova o estatuto da Fundação Universidade Estadual de Maringá (FUEM), o Centro de Aplicação foi considerado como órgão suplementar dentro do organograma da Instituição, acompanhado por outros, como a Biblioteca Central e o Instituto de Línguas. Em contrapartida, no artigo 37, parágrafo 4º, já se previa que a Universidade poderia fechá-lo a qualquer momento, o que expõe sua fragilidade enquanto órgão da Instituição.

Em 1977, ocorre a solicitação para que houvesse a reorganização curricular do ensino de 1º grau, sob risco de não ocorrer a certificação dos alunos ao final do ano letivo nesse órgão suplementar da UEM, demonstrando já uma fragilidade na estrutura de funcionamento.

No ano de 1977, foi designado, pela câmara do Departamento de Educação, um grupo de trabalho; atendendo à solicitação da direção do CEAP, esse grupo composto por três professoras, visando um diagnóstico dessa instituição de 1º grau

aliada à universidade, elaborou o “Plano Global de Reestruturação do CEAP”. Esse plano previa, entre outras coisas, que os professores do Departamento de Educação deveriam disponibilizar parte da carga horária para atuação no CEAP, com vistas ao desenvolvimento de autonomia didático-pedagógica por parte da Universidade. O objetivo seria, nos dois anos seguintes, alcançar a autonomia administrativa, retomando a administração por parte da Universidade.

Encarregada de traçar estudos sobre o CEAP juntamente com o grupo de trabalho designado (Portaria nº568/77), a professora Lizia Helena Nagel escreve um documento refletindo sobre a relação entre Colégio de Aplicação e Universidade e discorre sobre a inoperância dos objetivos iniciais do CAP. Ela considera o Colégio de Aplicação como um recurso para que o ensino de 3º grau seja capaz de analisar, criticar e testar novas situações educativas, contribuindo, assim, com possibilidades de melhoria para o ensino brasileiro. Chama atenção, também, para a necessidade de integração entre os três graus de ensino, destacando a sua desvinculação. A professora reitera as críticas que são postas quanto à elitização dos discentes do CAP e, para isso, propõe porcentagens de matrículas por classes sociais (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978).

A professora Nagel, no documento, comenta sobre os anos que se passaram após a lei de criação dos Colégios de Aplicação. Naquele contexto, o objetivo era servir somente como campo de estágio das licenciaturas. Contudo, passado o tempo e dentro de um outro contexto, haveria a possibilidade de se propor, também, outros cursos com atuação no âmbito do Colégio, podendo servir como fonte de experimentação de todos os cursos da Universidade (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978).

Assim, as professoras Angela Caniato e Cleuza Lucena foram designadas para exercerem, permanentemente, no Centro, as funções de psicóloga e orientadora educacional respectivamente; com isso, mostra-se que o plano estava sendo posto em prática. No entanto, a ex-diretora Cleuza relata sobre a dificuldade para conseguirem a atuação de professores do Departamento de Educação no colégio: “Então teve assim alguns problemas com relação ao meu Departamento, que ninguém queria vir pra cá sabe? Eu me sentia muito sozinha. E só, só tinha eu no Departamento aqui no C.A.P.” (Correia, 2017, p. 132).



Em relação ao CAP estar vinculado à Pró-Reitoria de Ensino (PEN), no documento que visa estabelecer a relação entre Universidade e o Colégio, é descrita a responsabilidade de desenvolver a política institucional do CEAP para a FUEM, sua mantenedora, entendendo que o ensino de 1º grau no CEAP não é algo que se diferenciaria da pesquisa, experimentação, não se distanciando, portanto, das funções da própria universidade. Assim sendo, entende-se que a Pró-reitoria de ensino melhor representaria a FUEM e o CEAP; no documento, localizamos nas seguintes palavras:

Entendemos que o órgão capaz de desencadear um processo prático consequente, objetivando a execução do Convênio em seus dois níveis: FUEM – Estado e internamente nesta universidade, é a Pró-Reitoria de Ensino. Isto porque, a Pró-Reitoria, além da “vontade política” de contribuir com o ensino de 1º grau na FUEM, detém, por força de lei, o “poder” para desencadear um processo de reflexão com consequente encaminhamento prático (o conteúdo do projeto pedagógico necessário). (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1977)

Não localizamos, na documentação analisada, a partir de quando se deu o vínculo do CAP com a Pró-reitoria de Ensino, no entanto, até o ano de 2024, observamos que o colégio segue vinculado pedagogicamente a ela.

Em 1981, foi reconhecido o curso de primeiro grau na Escola Oberon, que não levava mais o nome CEAP, em adequação ao disposto na Lei 5692/71, por meio da Resolução nº2.831/1984 – SEED, mudança essa que comentaremos nos próximos parágrafos. Uma questão observada é que, nesse documento, a escola é descrita como mantida pelo Governo do Estado do Paraná. Observa-se, por conseguinte, que os esforços de funcionamento administrativo compartilhados com a universidade estavam fragilizados, sendo pauta de subseqüentes discussões nas documentações.

Em 1982, o colégio encaminha a minuta para o convênio, e, em 1983, já se propõe por parte da SEED que seja mantido pelo governo do Estado. Assim, essa questão da situação jurídica do colégio nos anos subseqüentes se manteve como pauta de discussões e resoluções, por parte do estado, da Universidade e do Colégio.

Na década de 1990, de acordo com o PPP do Colégio, a instituição educacional disponibilizou a modalidade de ensino voltada para a Educação Infantil, com a organização de turmas destinadas ao Pré III, tendo sido interrompida a provisão dessa modalidade de ensino na década subsequente em decorrência da municipalização dessa etapa de ensino (Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM, 2023). Fato esse que é citado também pela direção da época nas entrevistas:

**Diretora (2001):** [...] quando era época de matrícula tínhamos filas para matricular os alunos dentro do CAP e a gente não podia manter a fila. E nessa época a gente tinha pré-escola, sabe, nossa foi uma época muito boa, muito boa na escola. (Correia, 2017, p. 150, grifos nossos)

Vale-se, a partir disso, a necessidade de análise das fontes documentais aliadas à memória viva da Instituição, quando tratamos da cultura escolar, pois cabe entender como os sujeitos estão pondo em prática tal cultura. Nesse sentido, o relato da ex-diretora (1993-1999) nos leva a refletir sobre as táticas (Certeau, 1994) para que o colégio servisse de polo de irradiações de teorias, em suas palavras:

A gente estava testando. E era uma das funções do C.A.P. ser um polo de irradiação de teorias. Uma coisa que eu queria muito. Tanto que falei pra ela vamos aceitar sim! Mas pode... Pode. Uma das funções do C.A.P. é essa: servir pra isso. Para ter uma teoria. Que a gente ouve falar, mas vamos ver como que é. Vamos estudar, vamos trabalhar aqui dentro, ensinar pra quem quiser. (Correia, 2017, p. 135)

Assim, no relato da ex-diretora supracitada, podemos perceber a preocupação com o atendimento no Colégio de Aplicação; ainda, ela considera um dos maiores desafios o atendimento psicossocial dos alunos e também cita as dificuldades iniciais.

**Diretora (1993-1999):** Então foi assim. O começo foi difícil. As crianças não tinham o que comer, depois começaram a comer. Daí tinham muitos... ah, um apoio muito grande da Ângela Caniato, no aspecto psicológico, então problemas de comportamento, algumas coisas assim ... Era assim que a gente tratava. Eu encaminhava as crianças para o psicólogo. Ela arrumou psicólogo de graça para nossas crianças, sabe! Porque era uma pobreza muito grande, não tinha o que fazer com aquilo, então a gente teve que ter muito auxílio da Psicologia e da Medicina. Nós precisamos fazer isso, sabe, no começo. E até que eles fizeram aqui, pra gente, né? Então

foi uma coisa muito interessante, nós viemos pra cá, uma coisa nova, tudo, e é nesse período que a gente chegou. (Correia, 2017, p.132, grifos nossos)

Apesar das dificuldades iniciais elencadas, ao tratar do novo espaço, ela ainda retoma a sua primeira impressão durante a entrevista dizendo que “[...] quando a gente mudou pra cá, nossa! Como morar num palácio, né. [...] Porque tinha tudo ali dentro. Teatro, tudo, lugar de comer, coisas de Educação Física. Tudo era bom, tudo!” (Correia, 2017, p. 136). Além desse relato, a ex-diretora do CAP, na gestão de 2001, também comenta sobre os lugares em que o CAP funcionou e relembra a aquisição do novo espaço:

Diretora (2001): a escola era menor porque era onde é hoje o departamento de geografia, ali do lado da ANPACIN, antes da gente descer. Começou na verdade lá em cima perto da garagem, daí ele foi descendo, quando eu cheguei já era ali perto da ANPACIN, era uma escola pequena. [...] na época da Cleusa que a gente também se tornou Caíque, a gente, até não sei se ela comentou, de todo mundo correndo de madrugada para não tomarem posse do prédio (risos) foi assim dentro da UEM, as coisas demoram muito para acontecer, para você ver, daí quando aconteceu, ficou todo mundo olhando, então pra gente não correr o risco, a gente fazia algumas artes desta natureza. Ainda era Caíque, era CAP e naquela época era Oberon, eu fui para o CAP na época, quando ele era Oberon em 1988. (Correia, 2017, p. 149)

É notória a valorização e a estima com o novo espaço. Dadas as dificuldades de se estabelecerem em um local próprio desde sua criação, cabe a nós explicitarmos o contexto de ter sido construído o prédio de CAIC e sua relação com a educação.

O Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC) foi um projeto arquitetônico, com salas projetadas pelo arquiteto Lelé, que emerge do Programa Nacional de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente (PRONAICA) do Governo Federal na década de 1993, com uma proposta pedagógica que visava ações de atenção integral à criança e ao adolescente, de forma articulada com os demais órgãos federados (Freitas; Galter, 2007). Com a mudança governamental na época, o programa passa por reformulações que permitem mudanças no atendimento integral e se abre para a descentralização:

essa mudança não alterou muito a concepção do projeto, que manteve basicamente a mesma estrutura física. A intenção da mudança é que para o atendimento integral utilizariam-se estruturas físicas já existentes, apenas se faria uma ação integrada com elas. No entanto, o projeto só se efetivou com a construção de outras unidades físicas, os CAIC's. Quanto ao financiamento, o Pronaica era compartilhado entre o governo federal (construção dos CAIC's), os Estados (recursos humanos) e municípios (aquisição do terreno e manutenção). (Freitas; Galter, 2007, p. 131)

Entre as unidades contempladas, e prevendo a doação do prédio pelo Governo Federal, está o projeto construído nas dependências da Universidade Estadual de Maringá, porém o projeto pedagógico nunca chegou a se efetivar na estrutura. Assim, por meio da Resolução N° 180/CAD, em 1993, a Universidade cede espaço para construção do CAIC, assinada pelo vice reitor Luiz Antonio de Souza.

Art. 1° Fica aprovado o Contrato de Cessão de Uso a ser celebrado entre esta instituição e o MEC - Ministério da Educação e do Desporto, por intermédio da Secretaria de Projetos Educacionais Especiais, objetivando a cessão de uma área de 16.800 m<sup>2</sup> (dezesseis mil e oitocentos metros quadrados), pela UEM, para construção de um Centro de Atenção Integral à Criança – CAIC. (Resolução n° 180, 1993)

Assim, a arquitetura do CAP passou a ser a de um CAIC, apesar de não funcionar com a proposta pedagógica para tal programa, com obra concluída em 1995. As fotos abaixo mostram a nova estrutura.

**Figura 7** – Novo local do CAP/UEM, prédio de um CAIC (vista aérea e plana)



Fonte: ASC/UEM e acervo do CAP/UEM.

Por tal motivo, outras escolas, por todo o Brasil, apresentam estrutura física semelhante ao CAP/UEM, mas funcionam de maneira diferenciada em diversos aspectos. Podemos citar, como exemplo, o CAIC/UEPG, que possui o mesmo projeto arquitetônico, mas, apesar de ser um Colégio de Aplicação, funciona em outros moldes. Por ser um projeto governamental, com o passar dos anos, em alguns casos, restou somente a estrutura do projeto original e, por isso, tais espaços foram chamados de CAIC.

Com isso, somente em 8 de dezembro de 2011, há a atribuição do CAIC para a UEM, como se vê na matéria veiculada no site de notícias da UEM,

denominada “União repassa prédio do CAIC para a UEM” (Notícias UEM, 2011). Então, a partir da gestão do reitor Júlio Santiago Prates Filho, o prédio ficou sob responsabilidade, como doação, do patrimônio da UEM, no qual se manteve o funcionamento do Colégio de Aplicação.

Observamos então que, desde sua criação, o colégio passa por diversas modificações no que tange às práticas pedagógicas, às questões administrativas e ao corpo profissional, inclui-se nisso a própria identidade, já que assumiu nomenclaturas diferentes no decorrer dos anos. No quadro 5, podemos ver, por ordem cronológica, os nomes assumidos pelo colégio.

**Quadro 5** - Ano e alteração de nome no CAP/UEM atualizados

ANO	NOME
1971	Ginásio de Aplicação
1973	Centro de Aplicação Pedagógica
1974	Centro Estadual de Aplicação Pedagógica de 1º grau (CEAP)
1978	Escola Oberon Floriano Dittert – 1º grau
1983	Escola Estadual Oberon Floriano Dittert – 1º grau
1995	Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert – Ensino de 1º e 2º grau
1996	Colégio Estadual Oberon Floriano Dittert – Ensino Fundamental e Médio
2004	Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá – Ensino Fundamental e Médio (CAP/UEM)

Fonte: Elaborada pela autora.

Por meio do quadro, Correia (2017) faz uma constatação, podemos perceber que o nome “estadual” se mantém em quase todas as modificações, já o nome da universidade aparece apenas na última nomenclatura, o mesmo ocorreu com o CAP/UEL, como supracitado. Tais mudanças na nomenclatura expressam a instabilidade das alterações sofridas no colégio desde sua criação, que advêm do atendimento às regulamentações governamentais e às transformações nas políticas ao longo dos anos. Além disso, destaca-se a resistência de manter o colégio em funcionamento dadas as instabilidades na identidade, questão essa elencada no relato de ex-diretores, como trata a Diretora (1993-1999):

Logo que a gente ... que eu entrei, que a Maria Olga ainda estava, nós estávamos tentando, porque o Colégio não tinha dono, sabe. Ele não tinha dono. Era do Estado, e era ... tanto que tinha dois nomes. Era Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá. E Colégio ... é o nome de um professor, esqueci o nome. [...] Oberón, isso. Então você veja só, tinha dois nomes. (Risos). Porque ele era do Estado, e da UEM. (Correia, 2017, p. 134)

O nome recebido foi em homenagem a Oberon Floriano Dittert, o terceiro diretor da antiga Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Maringá, criada em 1961, escolhido como patrono do colégio em reunião lavrada em ata em 1978, pela Deliberação nº040/71 do Conselho Estadual de Educação, que se manteve no colégio de 1978 até 2004, ou seja, por mais de vinte anos. Ainda, a ex-diretora (2001) também comenta a identidade do colégio.

[...] quando a gente fala do CAP, a gente tem assim, todo um cuidado para falar, você já deve ter percebido porque neste momento ele ainda tem duas identidades, mas teve época que ele teve três identidades. Imagino que você já deve ter constatado isso, então teve época que ele ainda era Caíque, ele era Colégio de Aplicação, ele era e continua sendo uma escola estadual, então era muito difícil, você tentar mediar esta situação porque cada um quer puxar para o seu lado sempre, não tem como. (Correia, 2017, p. 148)

Por meio dos relatos, tal questão nos parece uma dificuldade, o que também chama a atenção do ex-diretor (2007-2010):

[...] até porque o CAP há muitos anos já era um foco, sempre de atritos, entre a Universidade e a Secretaria de Educação, o Núcleo. Porque há uma indefinição sobre o caráter do colégio, se o colégio é da UEM, se o colégio é da SEED. (Correia, 2017, p. 158)

No que diz respeito à gestão compartilhada, cabe explicitarmos como o colégio está organizado, atualmente, em 2024. Buscamos demonstrar, por meio de um organograma, que ainda há a divisão de responsabilidades entre UEM e SEED, embora sejam geridas por secretarias diferentes no estado do Paraná, isso se dá por meio do estabelecimento do Termo Cooperativo de Parceria, do qual trataremos na próxima seção.

**Figura 8** – Estrutura organizacional do Colégio de Aplicação Pedagógica (2024)



Fonte: elaborado pela autora.

Atualmente, em 2024, como expresso na figura 2, o Colégio de Aplicação Pedagógica da Universidade Estadual de Maringá mantém seu vínculo, estabelecido por convênio, com a Secretaria do Estado de Educação, mediado pelo Núcleo Regional de Maringá e está ligado à Universidade Estadual de Maringá por meio da Pró-Reitoria de Ensino (PEN), ofertando o ensino fundamental dos anos iniciais e finais (1º a 9º ano) e o ensino médio (1º a 3º ano), totalizando aproximadamente 1.600 alunos em 88 turmas (Paraná, 2024).

Além disso, o CAP/UEM possui o desenvolvimento de projetos fixos desenvolvidos em parceria com a universidade tais como o Programa Residência Pedagógica, o Programa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Iniciação Científica (PIBIC-EM) para o ensino médio, com a concessão de bolsas para alunos vinculados a pesquisas com professores da UEM. É, também, lócus de estágio das variadas licenciaturas e alguns bacharelados da universidade, ambos os projetos, mediados pelo setor de estágios no colégio, o qual concentra o programa de Monitorias, com a concessão de bolsas trabalho para o desenvolvimento de



estágios não-obrigatórios para os alunos de licenciaturas da UEM. Possui, além desses, o Projeto Escola de Aventuras em parceria com o curso de Educação Física da UEM, além de outros projetos desenvolvidos por tempo determinado, os quais não citamos aqui.

O CAP/UEM oferta, em parceria com a SEED, o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM) para o ensino de espanhol, conta com Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE) e com Programa Mais Aprendizagem. Ademais, é destaque no Atendimento Educacional Especializado, com 125 alunos distribuídos em 32 turmas (Paraná, 2024), conta com salas de recurso e sala de altas habilidades e área intelectual. Cabe aqui considerar que os funcionários e o corpo docente são disponibilizados pela SEED, sendo poucos os funcionários da UEM que estão no CAP, ponto que discorreremos melhor no último tópico.

No que tange à parte física, o CAP possui sua estrutura concentrada no campus da UEM, em blocos na mesma localidade; como citado, foi construído com a arquitetura de um CAIC, mas nunca ofereceu a proposta pedagógica de tal, de servir como atendimento integral, como no Colégio de Aplicação da UEPG. Isso reflete sua cultura escolar, já que seu funcionamento, com as características elencadas, deu-se em função das necessidades da sua comunidade e de acordo com os interesses dos sujeitos envolvidos.

Compreendendo o histórico do colégio, não como pronto e acabado, mas em construção, trazemos algumas reflexões que nos permitem valorizá-lo enquanto produtor de cultura e como resultado da atuação de seus sujeitos. Na próxima seção, discorreremos melhor sobre o período de municipalização do ensino fundamental no estado do Paraná e buscaremos tratar dos termos de convênio estabelecidos.

#### **4. A MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL NO ESTADO DO PARANÁ**

Para compreender de que forma o processo de municipalização impactou o Colégio de Aplicação, cumpre explicitar como tal política, nos anos de 1990, constituiu-se, no Estado do Paraná, num momento de expressivas mudanças na organização dos sistemas e das redes educacionais.

No Brasil, a municipalização do ensino ganhou força a partir da Constituição de 1988, que estabeleceu diretrizes para a descentralização do sistema educacional. O artigo 211º determina que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino” (BRASIL, 1988), com isso se determinou, na lei maior do país, a política educacional que descentraliza, para municípios, prioritariamente, a responsabilidade do ensino pré-escolar e fundamental I e, para os estados, o ensino fundamental II e médio.

Apesar de a Constituição estabelecer a descentralização apenas em 1988, tal política não era uma novidade. Em décadas anteriores, a descentralização do sistema educacional, particularmente a municipalização, vinha se constituindo. No Estado do Paraná, por exemplo, embora a intensificação do processo se efetivou a partir da década de 1990, esse foi precedido de dois outros momentos: “[...] o primeiro, associado ao processo de constituição e de reestruturação do sistema estadual de ensino, implicadas pelas leis e reformas nacionais de educação (1961 e 1971)” (Santos, 2003, p. 263), e o segundo “[...] desenvolve-se associado aos projetos nacional (1975-1981) e regional, com financiamento internacional, voltados à educação no meio rural” (Santos, 2003, p. 263). Ambas as fases tiveram finalidades e motivações difusas, impulsionadas pelas reformas da época.

Desde a referida Lei nº 5692 de 1971, no primeiro momento, que fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, mudanças significativas no que tange à organização administrativa dos sistemas de ensino vinham ocorrendo, envolvendo cooperação entre estados e municípios, e previam um indicativo de municipalização, os “[...] mecanismos incluíam a estruturação dos Núcleos Regionais de Educação e dos Órgãos Municipais de Educação, com a gradativa extinção das Inspetorias Auxiliares de Ensino” (IPARDES, 1996).

No que tange às demais atividades desenvolvidas, ainda em 1970, há o Projeto de Assistência Técnica ao Ensino Municipal - Promunicípio, que prevê apoio financeiro aos municípios. Já na década seguinte, são firmados convênios da Secretaria de Educação do Estado com os municípios, por meio da Fundação Educacional do Estado do Paraná (Fundepar), visando uma maior expansão da rede. São ações empreendidas, anteriormente ao terceiro momento, num indicativo de que a municipalização se efetivasse e, nesse sentido, corresponderem a “[...] ações voltadas ao fortalecimento da gestão municipal” (Santos, 2003, p. 264).

Por outro lado, ao explicitar o terceiro momento, pós-Constituição de 1988, Santos (2003) identifica razões de natureza financeira para o alavancar da municipalização, posto que é sobre esse aspecto que ela se constitui efetivamente, sendo o déficit nas contas estatais o incremento potencial sobre as receitas dos municípios. Tal déficit no governo impactou diretamente a implementação da principal ação governamental do período, o Ciclo Básico de Alfabetização, que objetivava mudar o panorama das reprovações nos anos iniciais do ensino fundamental, bem como refletiu-se na redução do salário dos professores. Esses efeitos provocaram uma relação conflituosa da categoria com o governo, ao mesmo tempo em que o número de matrículas crescia e o orçamento caía. Dessa forma, o panorama contribuiu para que o processo de implantação da municipalização no estado do Paraná fosse unilateral, sem a participação e discussão dos envolvidos. Assim,

Foram excluídos desse processo de definição, além dos profissionais da educação e seu órgão de representação, as entidades da sociedade civil ligadas à luta pela defesa da escola pública que se organizaram entre 1988 e 1990 em torno quer do Comitê em Defesa da Escola Pública Universal e Gratuita de Curitiba, quer do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública Universal e Gratuita, assim como os municípios considerados parceiros do processo. (Santos, 2003, p. 266)

A pesquisa realizada pelo IPARDES (1996) abarcou uma amostra de 30 municípios envolvendo os dirigentes deles. O resultado converge com o afirmado por Santos (2003), quer seja, que o processo teria ocorrido sem o envolvimento da comunidade nas discussões. Talvez tal fato justifique a baixa adesão inicial por iniciativa própria dos municípios. Além disso, na pesquisa, os/as secretários

(as)/chefes municipais de educação e prefeitos relatam que o processo ocorreu de forma autoritária e imposta por parte da Secretaria de Estado. As escolas foram levadas a se adequarem em um curto espaço de tempo às mudanças, que envolveriam recursos físicos, humanos e pedagógicos, tomadas inclusive como justificativa para o não aceite da municipalização por parte de alguns municípios, impactando diretamente a qualidade do atendimento educacional.

A relevância do aspecto de financiamento, já apontada por Santos (2003), é levantada por Lima (2002), visto que as descentralizações na área educacional perpassam o campo das propostas pedagógicas e da divisão de responsabilidades, sendo assim, a descentralização da política de financiamento torna-se a maior responsável pelas outras áreas e leva a estabelecimentos de convênios e parcerias entre municípios e estados.

Nesse contexto, a nova LDBEN nº9394/96, amparada na Constituição de 1988, reforça a descentralização de forma a redistribuir as atribuições, especificando as responsabilidades de cada esfera, quer seja federal ou estadual, e, com a emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996, insere-se a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O FUNDEF marcou uma transformação substancial nas políticas públicas de educação no Brasil. Ele foi instituído no artigo 60 do Ato das Disposições Transitórias (ADT) e alterado pela Emenda Constitucional nº 14, com vigência de 10 anos. Sua regulamentação ocorreu por meio da Lei 9.424/96, a qual passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 1998, consolidando suas diretrizes, com prazo até 2006 (Lima, 2002).

Tal panorama histórico identifica o percurso de municipalização construído por meio de ações descentralizadoras que delegaram um maior conjunto de obrigações na área da educação pública fundamental para os municípios e promoveram sua participação intensiva, especialmente com a introdução da nova política de financiamento, o FUNDEF (Lima, 2002).

Ao considerar que o FUNDEF restringiu seu financiamento, especificamente ao destinar seus recursos ao ensino fundamental, em 1999, é lançada a proposta de Emenda Constitucional n. 112, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica Pública e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). Foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 com

vigência até o ano de 2020. Diferentemente do FUNDEF, o FUNDEB contempla toda a educação básica, não só o ensino fundamental fase 1, mas também a fase 2, o ensino de creche e pré-escolar, o ensino médio e técnico, além da educação de jovens e adultos, desde que públicos (Lima, 2002). Esse fundo representou um avanço significativo em relação ao anterior, visto que considerou as especificidades de cada região e a complementação do Governo Federal sempre que os recursos provenientes dos impostos arrecadados pela região não atingissem o valor estipulado no custo-aluno-qualidade.

Cabe considerar que esses fundos, com períodos de vigência pré-determinados, demonstravam fragilidade. Em 2020, porém, o FUNDEB foi constitucionalizado como política pública pela emenda constitucional nº 108, de 26 de agosto, como um fundo permanente, sem prazo de vigência.

No que diz respeito à operacionalização do processo de municipalização, cumpre compreender qual a reorganização adotada pelas escolas estaduais que ofertavam os anos iniciais do ensino fundamental ao deixarem tal oferta. Com vistas à rápida transferência de responsabilidades para níveis locais de administração, de forma mais eficiente, o governo do estado do Paraná instituiu o processo por meio de três versões documentais para estabelecer parceria com os municípios, sendo o Protocolo de Intenções em 1991, o Termo de Cooperação Técnica e Financeira também em 1991, e, em 1992, o Termo Cooperativo de Parceria Educacional.

O Protocolo de Intenções, o primeiro documento de parceria, objetivava partilhar serviços e encargos, nas esferas estaduais e municipais visando a universalização da educação básica, dando atribuições a cada uma das partes. Assim, ao Estado, competiria, no que tange à estrutura física, a transferência gradativa dos espaços onde funcionavam as escolas a cargo do estado aos municípios; a manutenção dos recursos humanos; a transferência financeira e o apoio técnico. Além disso, o Estado, juntamente ao município, deveria oferecer programas para conscientizar a comunidade para o envolvimento na resolução dos problemas educacionais locais, além da capacitação da administração municipal, prevendo 180 dias para concretização, a partir da assinatura desse Termo.

Na versão do Termo de Cooperação Técnica e Financeira, de 1992, o segundo documento de parceria, foram previstas obrigações para as partes: à SEED, competiria o repasse de professores lotados no Estado aos municípios sem

prejuízos no plano de carreira; a orientação técnico pedagógica permanente, aludindo em sua orientação o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA); a assistência técnica com cursos e formações; a assistência financeira considerando o custo/aluno/ano; os recursos financeiros; a parceria em estrutura física. Ao município, competiria a transferência de, no mínimo, 25% da receita dos impostos para o desenvolvimento do ensino; a prestação contas à SEED; a apresentação dos dados do ensino trimestralmente por meio do Núcleo Regional de Educação (NRE) à SEED; a aplicação dos recursos da parceria, exclusivamente, no ensino pré-escolar, fundamental, educação especial e supletivo fase 1; a realização anual da Chamada Escolar para o ensino fundamental; a regularização da rede municipalizada no prazo de 90 dias; a emissão de relatório semestral do desempenho qualitativo e quantitativo das escolas; a observação e a aplicação das normas no que tange ao ensino básico, incluindo ainda as especificidades regionais. A vigência desse termo foi para o período de março de 1992 a 31 de dezembro do mesmo ano, trazendo, em anexo, instruções para a condução pelo município do CBA, da educação especial e o que tange à documentação escolar.

Na terceira versão do documento de parceria, para o ano de 1993, assumindo a nomenclatura de Termo Cooperativo de Parceria Educacional, com base do parágrafo 2º do artigo 211 da Constituição Federal, estabelece-se como irreversível a execução do processo de municipalização do ensino fundamental de 1º a 4º série, diferindo do termo anterior que o colocava como prioritário. Previu, novamente, a cessão de corpo profissional e, no que diz respeito ao repasse de verbas, propõe um estímulo maior, a depender do percentual da receita empenhada pelo município na educação fundamental. No que tange à estrutura física dos estabelecimentos, que antes eram locados pela SEED, a Secretaria arcaria com as despesas pelo prazo de 3 anos, cabendo ao município, por conta própria ou parceria, viabilizar a aquisição de local para instalação da escola municipal.

Percebe-se que, no segundo termo, ao incluir os procedimentos para regulação das escolas a serem municipalizadas, ele previa que o município deveria criar um ato oficial, sendo lei ou decreto de criação, de todas as unidades municipalizadas. Nessa direção, as escolas estaduais que ofertassem somente de 1ª a 4ª séries poderiam permanecer com o mesmo nome, mudando apenas a entidade mantenedora. Por outro lado, as escolas que ofertassem da 1ª a 4ª séries,

da 5ª a 8ª séries e o ensino médio deveriam criar uma escola própria para as séries de 1ª a 4ª, sob outra nomenclatura, diferentemente da unidade estadual, que continuaria ofertando as demais séries do ensino fundamental e ensino médio.

A pesquisa realizada pelo IPARDES traz dados significativos sobre a adesão dos municípios à política de municipalização, assim:

Dos 323 municípios existentes em 1992, 261 (81%) assinaram o Termo Cooperativo de Parceria Educacional, municipalizando total ou parcialmente o ensino de 1º a 4º série do 1º grau. Em 1993, mais 58 aderiram à parceria educacional, totalizando, assim, 86% dos 371 municípios que o Estado passa a ter neste ano. (IPARDES, 1996, p. 27)

O que nos chama atenção, a partir de tais dados, é o fato de que, até o ano de 1993, a maioria dos municípios que aderiram ao processo era de pequeno porte, o que não aconteceu com os quatro de maior porte. A explicação, como mostra a pesquisa, pode ser traduzida no fato de que

Os de pequeno porte são aqueles que mais dependem de recursos financeiros do governo estadual e, por sua fragilidade político-econômica, os que apresentam menor poder de negociação, ou seja, obrigam-se muitas vezes a aceitar as condições de gerência do ensino estabelecidas em nível central. (IPARDES, 1996, p. 28)

Quando observamos os municípios de maior porte da pesquisa, Maringá, Londrina e Ponta Grossa foram os últimos a aderirem à municipalização, apresentando resistência à política paranaense.

Nesse contexto, Londrina e Maringá assinaram o Termo em 1995 para começar a vigorar em 1996. No entanto, em Londrina, como retrata Lima (2002), o processo ocorreu de forma gradativa, para que não impactasse negativamente a qualidade do ensino, tampouco houvesse desequilíbrio econômico da cidade, de maneira que, de 1995 a 2002, somente 5 das mais de 30 escolas de 1ª a 4ª série estavam municipalizadas na cidade. Como movimento de resistência, os envolvidos realizaram contrapropostas pedindo reformulações na parceria, comprometendo-se com uma pequena parcela para amenizar as pressões por parte da Secretaria de Estado da Estadual.

No que diz respeito à contratação de professores, o ambiente era de instabilidade. O corpo docente deveria passar da responsabilidade do Estado para o município, porém o Estado não realizava concurso para professores efetivos dos anos iniciais desde 1986 e, de acordo com Lima (2002), isso já representaria um indicativo de troca de responsabilidades e insegurança por parte dos funcionários.

Em Maringá, em 2007, sete escolas foram municipalizadas, três anos depois, uma matéria vinculada no site Gazeta do povo, de 24 de maio de 2010, anuncia a finalização do processo: “Maringá conclui municipalização do primeiro ciclo do ensino fundamental”. Na matéria é informado que “[...] com o ensino de nove anos, a Prefeitura de Maringá assumiu responsabilidade pela educação de quase 3 mil crianças que antes estudavam na rede estadual” (Strassacapa, 2010).

A partir de tal contexto, os Colégios de Aplicação, vinculados às universidades estaduais paranaenses, que ofertavam, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, os níveis de ensino pré-escolar e fundamental I mergulharam em um universo de incertezas quanto à continuidade da oferta de tais níveis. Embora subordinados a secretarias diferentes, tanto as Universidades, ou seja, o ensino superior, como o sistema de Educação Básica pertencem ao mesmo ente federado, quer seja, ao Estado do Paraná. À medida que o Estado cessou a oferta de tais níveis, as Universidades se viram frente ao desafio de manter o funcionamento desses em seus Colégios de Aplicação.

O Colégio de Aplicação da UEM passou por momentos de instabilidade e de mudança na oferta dos níveis de ensino municipalizados. Neste sentido, observa-se, como já citado, que, na década de 1990, o CAP chegou a ofertar a Educação Infantil, especificamente a organização de turmas destinadas ao Pré III. Contudo, tal oferta fora interrompida em decorrência da municipalização dessa etapa de ensino.

Em 2010, conforme mencionado anteriormente, o processo de municipalização fora finalizado em Maringá. O CAP/UEM enfrentou desafios, tendo em vista as orientações para que os colégios que ofertassem os três níveis de ensino, fundamental I e II e ensino médio, dispusessem de outra unidade escolar para ofertar, em separado, o fundamental I, tendo como mantenedor o município. Iniciou-se, com tais determinações, uma história de lutas e resistências que narraremos no próximo tópico.



#### 4.1. Tentativas de municipalização no colégio de aplicação da UEM

A década de 2000 marca um período emblemático para o CAP/UEM, especialmente no quesito da oferta dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tendo em vista o processo de municipalização no âmbito do Estado do Paraná. Sobre esse momento, o ex-diretor do Colégio (gestão 2007-2010) e professor do Departamento de Ciências Sociais da UEM relata momentos de tensão entre a direção da escola, representada por ele, e o Núcleo Regional de Educação de Maringá. Vejamos:

**Diretor (2007-2010):** [...] nos informou (o Núcleo Regional de Educação de Maringá): - Olha o CAP agora, não pertence mais ao Estado ele foi municipalizado e ele vai ser uma escola municipal de primeiro ao quinto ano. Sem nenhuma informação para nós, sem nenhuma discussão, sem nada. Nós saímos do núcleo e viemos direto para a sala da Pró-Reitoria, não vamos aceitar, não vamos aceitar. Tá certo! Informamos que não aceitávamos essa municipalização porque o colégio tinha uma proposta, o colégio tinha um projeto, pertencia à Universidade. Depois de algumas negociações, tá certo então, o colégio volta a ser o que era antes, mas, a tendência é ter somente da sexta série ao ensino médio. Então as últimas séries do fundamental e o ensino médio, perde os primeiros anos, como é que vamos resolver isso? Não! O colégio quer continuar a ser do primeiro ano ao ensino médio, pra nós é isso que interessa. -Não, não pode! Vocês terão que fazer uma opção! Conversamos novamente na Reitoria e o professor Décio falou pra mim: - Pedro, matrícula! - Isso já é final do ano, com toda essa negociação, ele falou matrícula, nós matriculamos alunos do primeiro ano sem querer saber se era ou não era. Vamos criar o fato e depois vamos resolver. (Correia, 2017, p. 159, grifos nossos)

Segundo as palavras da direção, a proposta inicial era que o CAP passasse a ser uma escola municipal de primeira a quinta série, porém, com o embate, foi dada a opção para que se escolhesse entre uma Escola de Ensino Fundamental I ou uma Escola de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A direção argumentou sobre a necessidade das outras etapas de ensino, dada a peculiaridade de que o colégio era da Universidade. Frente ao impasse, da definição pelo Núcleo Regional de que o CAP mudaria sua oferta de vagas à comunidade e do desejo da

Universidade manter a oferta de vagas, o posicionamento de enfrentamento do Reitor foi um divisor de águas para a história do CAP. Ao determinar “matrícula”, o reitor chamou para si a responsabilidade pelo Colégio e pela matrícula dos alunos das séries iniciais, à revelia do que definia as normativas. Disso, podemos depreender movimentos táticos (Certeau, 1994) criados frente à estratégia da SEED de municipalizar o colégio, assim, a forma que a Universidade encontrou para barrar o processo foi matricular os alunos sem a certeza de que continuariam a oferta dessa etapa de ensino.

**Diretor (2007-2010):** [...] por fim chegamos a uma solução que era a seguinte: faríamos o mesmo convênio do CAP que tinha com a Secretaria Estadual de Educação, nós faríamos com a prefeitura, então o município cederia professores, a Secretaria Estadual cederia professores, mas o colégio continuava sendo único, unitário. Isso funcionou no primeiro ano com muita briga, com muita discussão, até que promotor Cruz resolve que a Prefeitura de Maringá não pode mais oferecer seus servidores para nenhum órgão nem público nem privado e proíbe a Prefeitura de oferecer professores para o CAP. (Correia, 2017, p. 159, grifos nossos)

Observa-se que tal alternativa, embora representasse um avanço frente à possibilidade de fechamento do nível, fragilizava o funcionamento do Colégio de Aplicação da Universidade, uma vez que passaria a depender de mais um convênio com outro órgão do sistema de ensino, agora o municipal. Nesta proposta, dentro do mesmo Colégio, ter-se-ia propostas pedagógicas e regime de trabalho completamente diferentes, o municipal e o Estadual. Contudo, antes mesmo que se consolidasse tal parceria entre o Município e a Universidade, visando à manutenção da oferta do Fundamental I, foi identificado um impedimento legal para sua efetivação, a existência de uma Lei municipal que proibia a Prefeitura de ceder servidor a qualquer órgão público ou privado. Assim, a Universidade permanecia com o problema de garantir a oferta deste nível e a presença de professores qualificados para este fim.

A contratação de professores para o Colégio foi um problema que atravessou a história do CAP, tendo em vista que este dependeu de Convênio com a SEED para este fim. Por outro lado, outros profissionais necessários ao funcionamento do Colégio, como o pedagogo, por exemplo, que a UEM contratara no início, foram sendo reduzidos até que não passassem a fazer parte do quadro de contratação

da UEM, cuja responsabilidade por sua disponibilização seria do SEED. Assim, temos o relato de uma ex-diretora sobre as pedagogas contratadas pela UEM:

**Diretora (1993-1999):** [...] Tanto que elas não estão mais no C.A.P., por que esse cargo não é ... hunnnnnn, é pedagogo não se encaixa dentro do C.A.P. Tiveram que sair. Estão em outros lugares, me parece. (Correia, 2017, p. 136, grifos nossos)

Observa-se que a Universidade foi perdendo, aos poucos, a obrigação ou a possibilidade de contratação de servidores para o CAP. Este contexto interferiu na construção da identidade do Colégio, tendo em vista que a Universidade teria seu poder de definição e de organização fragilizados. Sobre isso, a diretora conta as lutas para preservar a especificidade de um colégio de aplicação, vejamos:

**Diretora (1993-1999):** Mas só que a gente não os seguia. A gente brigava muito com o núcleo. Porque eles ficavam bravos, a gente dispensava alunos para estudar, eles ficavam bravos, entendeu? Mas nós falamos assim... Eles chegaram um dia a falar que nós estávamos mentindo pra eles. Mas nós estávamos mesmo – eu falei – porque nós queremos trabalhar e vocês não deixam. Eles ficaram bravos com a gente que Nossa Senhora, mas...Na verdade queria que fosse uma escola comum, como outra. Eu falei: não é, gente! Por mais que a gente queira, não temos como encher a sala de aluno, mais de 40/45 alunos numa sala de aula. A gente queira que fosse 30/31 o máximo, assim. Era uma coisa assim que nem sempre dava certo. Mas era o Estado que propunha, sabe... o Estado que propunha porque a gente brigava muito por isso. Tanto que a quantidade de alunos em sala, a gente não punha mais. Nós falávamos: “aqui quem manda somos nós.” (Risos) Não deixávamos que a classe ficasse cheia, brigando demais; como que o professor ia lidar com isso? Exigíamos professores, e... que tivesse professores que auxiliassem os primeiros anos. O primeiro ano é um trabalho individual, quase, e precisa de apoio. Então a gente conseguiu tudo isso. (Correia, 2017, p. 136, grifos nossos)

Pelo depoimento, é possível identificar que foram muitas as tentativas de interferência da SEED no funcionamento do Colégio, isso em decorrência dele ser considerado, pela SEED, como um colégio convencional, igual aos demais do sistema. Nesse sentido, o papel da Universidade foi fundamental na preservação, mesmo que fragilizada, de questões básicas que traçam a identidade de um Colégio de Aplicação.

A coordenadora pedagógica que atuou durante a década de 1990 e meados dos anos 2000 (1991-2006) relata sobre esse período (Correia, 2017). Realizaram diversos atendimentos com projetos e a parte pedagógica teve que buscar soluções para projetos novos e atividades fora do que era proposto pela SEED, como exemplo, a monitoria e as oficinas com a ajuda dos alunos da Universidade; a formação de professores com convidados trazidos de outras instituições; a organização do trabalho numa visão ampla de coordenação pedagógica e não apenas a subdivisão entre orientador e supervisor, que pressupunha uma divisão entre quem cuida de aluno e quem cuida do professor; a organização de grupos para atendimentos específicos na aprendizagem. Contudo, os encaminhamentos tinham a necessidade de validação das atitudes tomadas pelo Colégio por parte da Secretaria, que acatava como caráter experimental, pressupondo uma autonomia em parte nas decisões pedagógicas.

**Coordenadora pedagógica (1991-2006):** E nós conseguimos fazer isso tudo com autorizações, assim, provisórias do núcleo, da SEED, entendeu? Algumas coisas nós recebemos apoio total, outros eles diziam assim, que era para ficar em caráter experimental, a gente deixava em caráter experimental. (Correia, 2017, p. 144, grifos nossos)

Nota-se que foi necessário que os sujeitos atuantes no Colégio reafirmassem o espaço e seu caráter de Instituição vinculada à Universidade, deixando ver que a ação desses sujeitos construiu a identidade do CAP. É notável o desejo da Secretaria em adequá-lo às suas normativas, tanto pedagógicas quanto administrativas, e que respeitá-lo com suas especificidades tem se configurado em uma história de posicionamentos, muitas vezes, combativos e cotidianos por parte dos representantes da UEM no âmbito do Colégio.

Nos anos subsequentes, com o advento da municipalização, os embates tomaram outra proporção. De acordo com o relato do ex-diretor (2007-2010), naquele contexto, havia dificuldade no estabelecimento do convênio com a Secretaria do Estado.

**Diretor (2007-2010):** a coisa não avançava, era uma coisa maluca, convênio nós mandamos 4 vezes, uma proposta de convênio, ficava engavetada, chegava em Curitiba ficava engavetado, gente nós já mandamos, não, mande outro, mas mande via malote da

SEED, mandamos outro, chegou? Não! Como não chegou, é impossível, o que está acontecendo, está na gaveta de alguém, não tinha dúvidas [...]. (Correia, 2017, p.166, grifos nossos)

No relato, não fora explicitado o teor da minuta de convênio enviado à SEED, considerando que o problema estava na manutenção das séries iniciais do ensino fundamental. Fica a dúvida se a Universidade teria enviado uma proposta de Convênio que incluiria a oferta deste nível, o que poderia justificar o não avançar da negociação do novo convênio. É importante considerar que a Universidade, por autorização do Reitor, continuou ofertando as séries iniciais. Para isso, utilizou-se a seguinte tática:

**Diretor (2007-2010):** Aí o estado parou de oferecer para nós os professores, nós começamos a trabalhar com monitores da UEM, os estagiários da UEM, nos defrontamos com problema no perfil do pedagogo para as Universidades Estaduais que não podem entrar em sala, então nós tínhamos pedagogo, a UEM podia contratar pedagogo, mas pedagogo não podia dar aula, nós tínhamos estagiários, dobraram a bolsa dos estagiários para ter uma equiparação de salário que era o direito, que o estado pagava, conseguimos via CAD. (Correia, 2017, p. 166, grifos nossos)

Observa-se que a Universidade, sem o envio de professores pelo Estado, sem conseguir fazer convênio com a Prefeitura e mantendo a oferta das séries iniciais, contou com apoio dos pedagogos do Colégio e com estagiários da Universidade para o desenvolvimento das aulas. A pergunta que fazemos é a seguinte: *como o Colégio irá conseguir certificar estes alunos, considerando que a oferta aconteceu à revelia do Estado e por decisão da Universidade?* É possível observar, pelos documentos da escola, que os históricos e os certificados de conclusão foram assinados pelo Núcleo Regional de Educação, o que nos permite inferir que a gestão da Universidade conseguira resolver a situação dessa oferta.

Em outubro de 2010, a nova diretora do Colégio (gestão 2010-2014) encaminha um documento à SEED solicitando, em caráter emergencial, a regularização de três turmas dos anos iniciais, totalizando 64 alunos, que não estavam incluídas no sistema SERE, ou seja, sem a devida regularização da vida escolar. Sem resposta, no mês seguinte, foi encaminhada a solicitação, por parte do Conselho Diretor, ao Conselho Estadual de Educação. Além disso, uma reunião, registrada em ata, com a presença de pais e funcionários do Colégio, aprova, por

unanimidade, a regulamentação da vida escolar dos alunos matriculados, tendo recebido 130 assinaturas (Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978).

Dadas as dificuldades para manutenção do Colégio de Aplicação, em junho de 2011, marco para a Instituição no enfrentamento das barreiras para a oferta, em essencial dos anos iniciais, houve dois encontros dos três Colégios de Aplicação do Paraná, o 2º ocorreu no auditório do CAP/UEM; o objetivo, de acordo com a matéria veiculada pelo site de notícias da UEM, foi “buscar soluções para problemas como contratação e fixação de professores, autorização do funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental, além de debater o CAP dentro das universidades” (Notícias UEM, 2011). Nele, havia representantes das três instituições, sendo as diretoras do CAP/UEM, Augusta Padilha, do CAP/UEL, Adriana Regina de Jesus, e do CAIC/UEPG, Audrey Pietrobelli de Souza, além dos representantes da Secretaria de Estado da Educação, do Núcleo Regional de Ensino de Maringá, da Pró-reitoria de Ensino da UEM e demais professores das universidades. O encontro demonstrou a necessidade de serem pensadas estratégias para a manutenção dos Colégios em conjunto, já que os pontos emblemáticos elencados entre as instituições convergiam.

No interím das movimentações, em junho de 2012, por meio da Resolução nº 57/2012, a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior constituiu um grupo de trabalho composto por representantes da SEED, SETI, UEL, UEM e UEPG, visando a elaboração da Proposta de Reestruturação Administrativa e Pedagógica para os CAPs do Estado do Paraná, marcando um prazo de 60 dias para a apresentação da versão da proposta.

Em 2012, de acordo com Santos, Oliveira e Silva (2015), ocorreu o 1º Congresso Nacional dos Colégios de Aplicação, reunindo simultaneamente a I Mostra de Práticas de Ensino de Estágios, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do PRODOCÊNCIA na Universidade Estadual de Londrina. São encontros que representam a articulação e a luta dos Colégios de Aplicação do Paraná, e também do Brasil, em busca do reconhecimento como articuladores da educação básica com o ensino superior, em defesa de sua manutenção, demonstrando sua relevância para a sociedade.

Santos, Oliveira e Silva (2015) citam, como resultado do último Congresso, a elaboração de um Manifesto em defesa dos CAPs do Paraná. O documento inclui

reivindicações como a necessidade de vinculação e de reconhecimento por parte das universidades dos CAPs; maior autonomia didática, administrativa e orçamentária; interação com as demais instituições de educação básica e superior por meio de um mecanismo sistemático; maior articulação entre as modalidades de ensino; relação com as demais instituições em nível nacional; entre outras. Tais reivindicações expressam os esforços dos Colégios que, juntos, defendem seus espaços. Por outro lado, demonstram que os colégios sentem a necessidade de se reunirem em sua defesa por serem ameaçados ou por terem perdido espaço diante dos objetivos iniciais de criação. Eles precisaram reafirmar sua função como espaços das universidades e seu papel de integração entre a educação básica e o ensino superior.

Em 2011, o Secretário da Educação do Estado do Paraná, Flávio Arns, iniciou, junto à Reitoria e à Pró-reitoria de Ensino da UEM, a retomada da parceria com o Estado do Paraná, com o objetivo de dar suprimento ao corpo docente necessário para o funcionamento de todas as turmas do CAP. Nessa linha de ação, em 2013, foi formalizado um novo convênio entre a UEM e a Secretaria de Estado da Educação para a continuidade das atividades do CAP, estabelecendo, assim, a regulamentação para o funcionamento das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o término do Ensino Médio.

Em matéria veiculada pelo site Maringá.com, vemos que foi comemorada a assinatura do convênio que permitia a continuidade da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental: “CAP mantém Ensino Fundamental completo”<sup>3</sup>. Sobre isso, a Pró-Reitora de Ensino Ednéia Rossi aponta a luta ser de longa data.

Nossa negociação vem do início dos anos 90. Conseguimos, então, fechar o ano com uma boa notícia. Para a UEM e a comunidade de Maringá que continuará contando com o ensino de qualidade do CAP nas primeiras séries do ensino fundamental. (Maringá.com, 2012)

Com isso, após um longo período de tentativas para regularizar e manter os anos iniciais do ensino fundamental no Colégio, o novo termo de convênio veio

---

<sup>3</sup> Ver <https://noticias.maringa.com/11160/cap-mantem-ensino-fundamental-completo>.

garantir tal oferta. Na próxima subseção, analisaremos o conteúdo dos termos de convênio assinados pela UEM e a SEED.

#### 4.2. Os termos de convênio no CAP/UEM: instrumentos diante da municipalização?

Analisamos os convênios localizados e criamos temas ou categorias para discutir os conteúdos neles contidos. No entanto, destacamos que o objetivo foi identificar possíveis táticas, neles presentes, e em que medida ou momentos a municipalização pode ter gerado impacto. Além disso, buscamos entender a atuação da universidade por meio deles.

Dadas as divisões de competência entre as secretarias de estado, a universidade, responsável pelo ensino superior, necessita da disponibilização de professores da educação básica para o funcionamento, em seu interior, de um Colégio de Aplicação. Nesse sentido, os termos de convênio encontrados e analisados foram selecionados como representativos das tentativas do Colégio de Aplicação para manter seu funcionamento em parceria com a Secretaria de Estado da Educação. Regidos atualmente pelo Decreto nº 11.531, de 16 de maio de 2023, os termos de convênio ou cooperação técnica se confundem nas denominações, porém, com tal decreto, são definidos da seguinte forma:

I - Convênio - instrumento que, na ausência de legislação específica, dispõe sobre a transferência de recursos financeiros provenientes do Orçamento Fiscal e da Seguridade Social da União para a execução de programas, projetos e atividades de interesse recíproco e em regime de mútua colaboração.

XIII - Acordo de cooperação técnica - instrumento de cooperação para a execução de ações de interesse recíproco e em regime de mútua colaboração, a título gratuito, sem transferência de recursos ou doação de bens, no qual o objeto e as condições da cooperação são ajustados de comum acordo entre as partes. (Decreto nº 11.531, 2023)

Observa-se que a mais recente nomenclatura utiliza a denominação de Termo Cooperativo de Parceria e envolve as características definidas para o



“acordo de cooperação técnica” pelo decreto, sendo os demais documentos nominados como convênios e, por isso, são representativos da maioria.

O primeiro convênio foi assinado pela então secretária de educação do Paraná, professora Gilda Poli Rocha Loures, e pelo reitor da então Fundação Universidade Estadual de Maringá, professor Paulo Roberto Pereira de Souza, em 10 de setembro de 1984, contendo oito cláusulas e 5 páginas. A princípio, o Convênio teria vigência de doze meses, prorrogáveis automaticamente, caso não houvesse denúncias de qualquer uma das partes. A prorrogação se deu com um aditivo em 1994, que logo foi retificado, prolongando sua vigência. O próximo convênio foi assinado em 2011, quase três décadas depois, quando foram alteradas algumas cláusulas e anexadas outras que não se encontravam no primeiro.

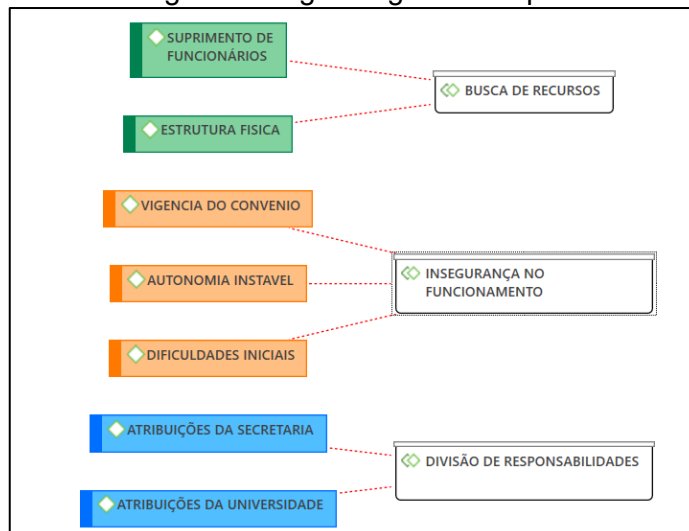
No primeiro Convênio, a Secretaria cede à Universidade as responsabilidades da Escola Floriano, a ser desempenhada por meio do Centro de Aplicação, gerenciando-a administrativa e pedagogicamente. Justifica-se, nessa perspectiva, a necessidade de se manter o Colégio como núcleo pedagógico destinado à prática docente para os alunos da Universidade. Fica a cargo da Secretaria a manutenção financeira e de provimento de recursos humanos e pedagógicos. Expressa-se, ainda, a necessidade de enviar, regularmente, à Secretaria os resultados obtidos no colégio, além de boletim de frequência dos professores contratados pelo Estado.

O segundo convênio teve como representante o secretário de educação Flávio José Arns e o reitor da Universidade Estadual de Maringá, Julio Santiago Prates Filho, foi assinado em 29 de abril de 2011, também com oito cláusulas e três páginas. O terceiro data de 9 de janeiro de 2020, assinado por Renato Feder, secretário de Estado da Educação e do esporte, e pelo reitor da Universidade Estadual de Maringá, Julio Cesar Damasceno. Cumpre aos convênios estabelecer parcerias entre instituições, com vistas à possibilidade de funcionamento e de divisão de atribuições.

Apesar de nosso recorte se concentrar nos anos em que a municipalização ganhou força no estado do Paraná, ou seja, na década de 1990, incluímos o primeiro convênio, datado de 1984, para que possamos comparar os interesses iniciais da parceria e se analisar possuem alterações relevantes, sendo aspecto primordial do histórico do colégio.

Os convênios expressam as atribuições da Secretaria e da Universidade e foram analisados seguindo a metodologia da pesquisa; deles, elencamos os seguintes códigos que, posteriormente, geraram as categorias da análise.

**Figura 9 – Códigos e categorias gerados a partir dos Termos**



Fonte: Rede criada com o software ATLAS.ti (2024).

#### 4.2.1. Busca de recursos

A preocupação com a estrutura física adequada e com o suprimento de recursos humanos entende-se como busca de recursos por parte da manutenção do colégio. No convênio de 1984, fica sob responsabilidade da Secretaria a manutenção financeira do CAP, enquanto a UEM assume a parte pedagógica.

Quando tratamos de estrutura física adequada, sabe-se que o Colégio ocupa o prédio dentro da própria Universidade, sendo assim, conforme seu histórico, o prédio foi doação para o CAP, expresso no primeiro convênio a partir da transferência das atribuições e dos encargos administrativos e pedagógicos da Escola Oberon Floriano Dittert - Ensino de primeiro grau, para a Universidade, tornando-se um Centro de Aplicação Pedagógica. No entanto, sua manutenção aparece como problemática em todos os três convênios, ora como obrigação da Universidade, ora como obrigação da Secretaria.

A questão de manter a estrutura física destinada ao funcionamento do CAP é melhor especificada no convênio de 2011, incluindo as despesas, sob responsabilidade da UEM, que deverá arcar com água, energia, telefone,

expediente administrativo, além de zelar pelo espaço e melhoria física da escola, que integra o espaço físico da Universidade. No convênio mais recente, inclui-se disponibilizar, manter e visar a melhoria das instalações.

Quanto à estrutura, o colégio conta com salas de aula, laboratório de informática, laboratório de ciências físicas, químicas e biológicas, sala de apoio, sala de recursos, sala de contraturno, sala de vídeo (cinemateca), auditório, sanitários do auditório, arena (anfiteatro ao ar livre), ginásio coberto, guarita, estacionamento, refeitório, laboratório de ciências, sala dos professores, sala da direção e vice-direção, sala da coordenação de projetos, estágios e monitoria, sala de coordenação financeira, banheiros/vestiário dos alunos, almoxarifado, vestiários de funcionários, pátio coberto, banheiro dos funcionários e pessoas com necessidades especiais, elevador para pessoas com necessidades especiais, secretaria escolar, biblioteca, sala de reprografia e equipamentos, sala da coordenação da educação especial, arquivo inativo, sala de hora atividade, cantina, sala de acompanhamento pedagógico do ensino fundamental anos finais – manhã e dos anos iniciais – tarde, sala de jogos e materiais didáticos pedagógicos, sala de coordenação e planejamento, banheiro dos alunos, banheiro dos professores e recursos humanos. Portanto, apresenta-se em um amplo espaço específico para o desenvolvimento das atividades do Colégio dentro do campus da UEM, onde os funcionários de segurança responsáveis pela guarita são cedidos e trabalham em conjunto com os demais seguranças da Universidade.

Assim como a manutenção do espaço físico, a preocupação com o suprimento de funcionários também está presente nos termos; no primeiro termo, cabe à Universidade contratar e manter o quadro de pessoal técnico administrativo, enquanto o quadro de professores, desde 1984, ficava a cargo da Secretaria. Na cláusula terceira, está exposto: “[...] colocar à disposição da Universidade, e com remuneração, os professores necessários às atividades da escola”. Até o termo mais recente, permanece a cargo da Secretaria a contratação dos professores e cabe à UEM enviar regularmente, à Secretaria, o boletim de frequência dos professores e, para a substituição desses, solicitar, com motivos plausíveis e com antecedência, a troca.

No Termo de Cooperação Técnica de 2011, há a ênfase de que cabe à UEM incluir, em sua folha de pagamento, os funcionários técnicos administrativos que

são necessários para a manutenção das atividades do CAP. Em complemento, no último convênio, salienta-se a necessidade de recursos humanos especializados como pedagogos, psicólogos, assistente social, agentes operacionais, entre outros profissionais, dentro da disponibilidade e necessidade da UEM, para o atendimentos das demandas do CAP. Cabe à Universidade a formação continuada e o aprimoramento das práticas pedagógicas dos profissionais que atuam no colégio, além de estender esses recursos para os demais Professores da Rede Estadual de Ensino, quando houver disponibilidade do Colégio.

#### 4.2.2. Insegurança no funcionamento

Nessa categoria, discutimos a presença de dificuldades iniciais, vigência do convênio, autonomia instável e oferta dos anos iniciais. Quanto às dificuldades iniciais, percebe-se que, após a promulgação do primeiro convênio, em 1984, apesar da Secretaria ficar responsável pela manutenção financeira do Colégio e a UEM com o trabalho pedagógico, surgiram questionamentos quanto às responsabilidades de manutenção do Colégio. Quanto a isso, Correia (2016) explica que

Em 1984, no Ofício nº94/84, solicitado urgentemente por parte da diretora do colégio em relação ao Convênio, para o Assessor Jurídico da Universidade Estadual de Maringá, para maiores esclarecimentos sobre a quem competia a manutenção do CAP, leva a pensar que ainda pairavam um ano pós Convênio, dúvidas a respeito de sua manutenção. Como resposta a este ofício; o Pró-reitor informou que a entidade mantenedora do CAP era a Fundação Universidade Estadual de Maringá. (p. 42)

Tais questionamentos surgiram por falta de clareza da política ou por afrouxamento no cumprimento de responsabilidades de ambas e se mantiveram presentes, em muitas situações, ao longo dos anos de existência do CAP. Com isso, foi necessária a convocação de uma comissão para discutir, entre as partes envolvidas, como e quais as ações necessárias para diminuir o clima de

insegurança instaurada, o que levou, em 1985, à divulgação da primeira minuta aditiva do convênio.

No que diz respeito à vigência do convênio, todos os documentos assinados possuem um tempo determinado, o primeiro define que, caso haja a necessidade de complementação ou implementação, isso poderá ser feito por meio de termos aditivos ou também de novos convênios. Além disso, estabelece o prazo de 12 meses, prorrogáveis automaticamente por igual período e condições; caso haja denúncia por uma das partes, poderá ser feito em 60 dias.

Já o segundo convênio tem vigência de 60 meses/5 anos, podendo ser alterado ou prorrogado mediante acordo de ambas as partes na forma de termos aditivos. O terceiro termo tem vigência de três anos, expressa em dia e mês; em parágrafo único, inclui-se a necessidade de cobertura dos atos administrativos dos anos posteriores não cobertos pelo termo presente.

Ambos geram a categoria que diz respeito à insegurança de funcionamento, pois expressam uma necessidade de buscarem alternativas sempre com prazos definidos em parceria, já que a própria universidade não seria capaz de mantê-lo, sozinha, em seus variados aspectos; há uma instabilidade em garantir seu funcionamento sempre ao término de cada convênio, os quais, após o primeiro, passaram a ter prazos definidos.

A problemática mais evidente teve relação com os recursos humanos, aparecendo em quase todos os convênios e se apresentando como uma demanda desde o início.

Quanto à autonomia da Universidade na manutenção das políticas pedagógicas dentro do Colégio, percebe-se que, apesar do Colégio contar com professores ligados à SEED ou à UEM, todos são funcionários do Estado. Dessa forma, questiona-se se a Universidade tem mesmo autonomia pedagógica, visto que, apesar de administrar pedagogicamente o Colégio, os funcionários são servidores do Estado. Da mesma forma, a participação da Universidade no planejamento pedagógico é mínima, já que os funcionários estão vinculados à SEED, seguindo as mesmas orientações passadas aos colégios estaduais, dificultando a investigação e a inovação pedagógica, o que o deixa mais próximo do domínio do Estado. Assim, percebemos que há uma ambiguidade com relação à autonomia da UEM frente ao encaminhamento pedagógico do CAP.

Em relação à oferta de ensino nos anos iniciais, o colégio passou a oferecer a Educação Infantil, com turmas de Pré III, em 1990; no entanto, com o processo de municipalização da educação infantil, deixou de ofertar essa modalidade na década seguinte. O processo de municipalização dos anos iniciais afetou também as turmas do Ensino Fundamental que resistiram, apresentando dificuldade por parte do CAP para manter seu funcionamento desde 2009. Neste ano, os professores que trabalhavam com essas turmas foram cedidos, excepcionalmente, pela Secretaria de Educação Municipal de Maringá, visto que o Estado não se responsabilizaria mais por esse repasse. Antes de se concretizar o Convênio, o município não pode formalizar tal parceria. Apenas em 2011, por intermédio do então Secretário de Educação do Estado do Paraná, Flávio Arns, foi permitido, pelo Estado, o funcionamento das séries iniciais e a concessão de professores para manter as turmas existentes.

Apenas em 2013, por meio de um novo convênio entre a Secretaria de Estado da Educação e a UEM, foi regulamentado o funcionamento dos anos iniciais do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Assim, ficou estabelecido o funcionamento das turmas da seguinte forma: séries iniciais, Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), continuum de quatro anos, perfazendo um total de 3.200 horas, no regime de oito anos de duração, até sua total cessação e anos finais em regime de série/ano, com quatro anos de duração, perfazendo um total de 3.200 horas.

#### 4.2.3. Divisão de responsabilidades

Em todos os convênios publicados, há a divisão das responsabilidades entre a UEM e a SEED. Salieta-se que, com o passar dos anos, as responsabilidades atribuídas à Universidade aumentaram, o que pressionou a Instituição a dominar as práticas exercidas dentro do Colégio, objetivo inicial da criação dos Colégios de Aplicação Pedagógica. No quadro 6, buscamos sistematizar as atribuições destinadas à universidade prescritas nos convênios,

tendo em vista que, a partir do primeiro, essas atribuições vão sendo complementadas ou extintas.

**Quadro 6 – Atribuições da Universidade**

<b>ATRIBUIÇÕES DA UNIVERSIDADE</b>		
<b>1984</b>	<b>2011</b>	<b>2020</b>
-Gerenciar administrativa e pedagogicamente a escola, através do CAP;	-Gerenciar administrativa e pedagogicamente o CAP, em parceria com a SEED [...] observando-se sempre que possível as <b>especificidades do CAP</b> da UEM;	-Colaborar com a gerência pedagógica e administrativa do CAP, em parceria com a SEED;
-Manter o CAP como núcleo experimental pedagógico e como instrumento destinado a prática docente para os acadêmicos matriculados na Universidade;	-Manter o CAP como núcleo experimental pedagógico e como instrumento destinado a prática docente para os acadêmicos matriculados na UEM; - Oferecer quadro de monitores, estagiários e bolsistas, escolhidos no seu corpo discente, que ajudem no desenvolvimento das atividades desenvolvidas no CAP; - Oferecer aos alunos que necessitem de atendimento especial por meio de programas como PROPAE e a Unidade de Psicologia Aplicada da UEM; - Criar, a partir do seu corpo docente, um Conselho Pedagógico que acompanhe, assessore e aponte alternativas teóricas e práticas para pleno desenvolvimento da prática educativa; - Estimular junto aos alunos do CAP a criação de grupos de pesquisa e de projetos de iniciação científica; - Integrar os alunos do CAP a criação de grupos de pesquisa e de projetos de iniciação científica; - Integrar alunos e professores do CAP as atividades de desenvolvimento científico levadas a cabo pela UEM; - Apoiar a realização, pelo CAP, de projetos de Iniciativas da Secretaria de Estado da Educação.	-Ofertar campo de estágio curricular, práticas pedagógicas e experimentação metodológica aos alunos dos cursos de licenciatura das instituições de ensino superior, em especial aos acadêmicos da UEM;

-Desenvolver no CAP estudos e pesquisas voltados a aferir a qualidade do ensino nele praticado, encaminhando sempre, cópia dos resultados a secretaria;		
-Matricular alunos novos no ensino de Primeiro Grau, por ordem de chegada, com quantidade de vagas estabelecidas de acordo com os critérios definidos pela SEED;	- <b>Matricular novos alunos nos anos iniciais</b> e finais do Ensino Fundamental e Médio, de acordo com a capacidade física do CAP e Instrução normativa da SEED;	
-Manter as instalações físicas destinadas ao funcionamento do CAP;		
-Contratar e incluir em sua folha de pagamento, o pessoal técnico administrativo necessário ao desenvolvimento das atividades;		- Disponibilizar materiais didáticos, pedagógicos, de expediente e consumo, bem como recursos humanos especializados (pedagogos, psicólogos, assistente social, agentes operacionais, entre outros) para atendimento das demandas do Colégio, dentro da necessidade e disponibilidade da UEM;
-Promover formas de treinamento aos professores, postos à disposição da universidade pela Secretaria;		
-Solicitar a Secretaria a substituição do professor disponível, caso sua contribuição não esteja comprovadamente de acordo com as funções a ele atribuídas, com antecedência de 30 dias;		- Cumprir integralmente o Calendário Escolar estabelecido pela SEED; - Indicar o (a) servidor (a) da Rede Estadual de Ensino para a direção do Colégio.
-Enviar a Secretaria, regularmente, os boletins de frequência dos professores.		

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos perceber que, com o passar dos anos, algumas responsabilidades foram permanecendo, algumas sendo alteradas e outras passaram a não fazer mais parte, assim como foram sendo substituídas; subentende-se que em decorrência das necessidades do momento que enfrentavam. Essas, por parte da universidade, dizem respeito à gerência, à prática docente/experimental, aos instrumentos de avaliação, às matrículas, às instalações físicas, à contratação de corpo técnico e às formas de treinamento de professores.



Observa-se que o segundo convênio busca considerar as especificidades do CAP/UEM mesmo com a parceria da SEED. São percebidas maiores atribuições à universidade em participação dentro do CAP, seja por meio da criação de conselhos, do atendimento com estagiários ou desenvolvimento de atividades, para além de apenas a prática docente descrita no primeiro convênio. Além disso, há a especificação da matrícula dos anos iniciais. Em seguida, no quadro 7, sintetizamos as atribuições da SEED nos convênios.

**Quadro 7 – Atribuições da Secretaria**

ATRIBUIÇÕES DA SECRETARIA		
1984	2011	2020
-Colocar à disposição da escola e com remuneração, os professores, bem como substituí-los.	-Suprir a demanda de professores, de pedagogos, de diretores, além de se responsabilizar pela remoção, locação e realocação, prestação de serviços, disposição funcional, processos de seleção e distribuição de aulas, considerando sempre que possível o <b>caráter específico de um colégio de aplicação</b> voltado ao desenvolvimento do tripé da universidade;	-Manter o CAP/UEM inclusive com o suprimento de profissionais, Fundo Rotativo e Alimentação Escolar;
-Colaborar financeiramente com a UEM, para o desenvolvimento de atividades no CAP mediante aprovação de ambas as partes; -Repassar a UEM recursos financeiros para a construção e equipamento das instalações CAP. - Fornecer os produtos e materiais necessários à merenda escolar.	-Colaborar financeiramente com a UEM, para o desenvolvimento de atividades no CAP mediante aprovação de ambas as partes; -Repassar a UEM recursos financeiros para a manutenção das instalações do CAP; -Garantir o repasse de materiais didático-pedagógicos e merenda escolar.	-Gerenciar pedagógica e administrativamente o CAP, em parceria com a UEM;
-Colaborar com a universidade para o melhor cumprimento das finalidades do CAP.		-Promover atividades de ampliação curricular visando o desenvolvimento dos estudantes, de acordo com as normativas da SEED.

Fonte: elaborado pela autora.

Novamente, no convênio de 2011, podemos perceber a preocupação em manter a especificidade de um colégio de aplicação. Do primeiro ao último convênio

analisado, as atribuições por parte da Secretaria foram reduzidas; no entanto, no último, o verbo muda e se inverte, se comparado às atribuições da UEM nos últimos convênios, e a Secretaria passa a não mais “colaborar” financeiramente com a UEM para a manutenção das atividades do CAP, mas “gerenciar” em parceria com a UEM, o que expressa uma relação de mesmo peso em ambos os lados.

#### 4.3. Resistindo em meio às estratégias de municipalização

O conteúdo dos convênios, bem como o depoimento de entrevistados, deixa ver que a Universidade foi reduzindo, gradativamente, a presença de funcionários no âmbito do Colégio. Correia (2017) apresenta, em sua pesquisa, o suprimento de funcionários no colégio no ano de 2015. Como comparativo, atualizamos os dados com o ano de 2024, expresso na tabela 2, abaixo.

**Tabela 2 – Comparativo do suprimento de funcionários no CAP/UEM (2015-2024)**

Recursos Humanos	2015		2024	
	SEED	UEM	SEED	UEM
Professores do Ens. Fund. (1° ao 5° Ano)	22		29	
Professores do Ens. Fund. (6° ao 9° Ano)	39		33	
Professores do Ensino Médio	27		34	
Equipe de Direção	2	1	2	1
Encarregado de Projetos/Estágios UEM/CAP	1	2	0	1
Equipe Pedagógica	8	0	9	0
Funcionários de Apoio (Serviços Gerais)	11	6	4	0
Funcionários de Apoio (Tec. Administrativo)	9	0	5	0
Técnicos em Assuntos Universitários	0	3	0	1
Professores educação especial			8	0
Apoio/readaptação			8	0
<b>TOTAL DE FUNCIONÁRIOS</b>	119	12	134	3

Fonte: Elaborada pela autora.

Cumprir destacar, em quase dez anos, a expressiva diminuição no suprimento de funcionários contratados por parte da UEM, sendo, em 2024, apenas 3. Ao buscar no portal da transparência, localizamos os funcionários efetivos lotados no CAP, contratados pela Universidade, sendo uma analista de gestão universitária, técnico efetivo, 40h; uma auxiliar operacional, efetivo, 40h; uma

educadora infantil, técnico efetivo, 40h (Paraná, 2024). A referida analista de gestão universitária ocupa, em 2024, cargo na equipe de Direção (2023-2026) e a educadora infantil é responsável pelo setor de Estágios e Projetos, tendo sido realocada da antiga Creche da UEM, a qual foi municipalizada em 2020, e seus funcionários concursados realocados em outros departamentos da Universidade. Tais informações nos permitem inferir que o quadro de funcionários da própria universidade vem sendo restrito como um todo, a falta de reposição, o que acaba impactando diretamente o quadro do CAP, assim como os demais espaços.

Nota-se que, de acordo com os dados, nos últimos 9 anos, o CAP perdeu 9 funcionários da UEM. Contudo, nos anos precedentes, também houve redução desse quantitativo, como relatou a ex-diretora, que esteve na gestão de 1993 a 1999, a UEM deixara de contratar pedagogos, ficando a cargo apenas da SEED.

É importante considerar que o fato de os professores e a equipe pedagógica serem todos contratados e vinculados à SEED faz que as orientações pedagógicas sejam definidas pela Secretaria, não se diferenciando dos demais colégios do sistema estadual, como já aponta Correia (2017). Pelos dados, é possível inferir que a participação da Universidade ficou restrita ao desenvolvimento de projetos docentes e à participação de acadêmicos como estagiários, já que o colégio segue as orientações pedagógicas da SEED e não se configura como “laboratório de investigação, testagem e experimentação de técnicas e inovação pedagógicas” como especifica em seu PPP.

A disposição de professores do Estado para atuar nos anos iniciais do ensino fundamental, em sua grande maioria, depende de contratados via Processo Seletivo (PSS), tendo em vista que, com a municipalização, a SEED não realiza mais concurso para este nível de ensino (Paraná, 2024). Tal disponibilização se realiza por meio dos convênios. No entanto, tais convênios possuem um tempo determinado, sem garantias de continuidade da oferta, o que exige que as equipes diretivas do CAP e da Universidade estejam constantemente empenhadas na construção e aprovação de novos Termos de Parceria, a marcar uma instabilidade constante. Tal contexto, no qual a Universidade não consegue garantir a continuidade da oferta das vagas, expõe sua não autonomia enquanto mantenedora do CAP.

Corroboramos com o apontamento de Correia (2017) que destaca que a maior presença da universidade no colégio está na atividade dos estagiários que atuam via bolsa-trabalho. Na tabela 3, podemos observar a relação de contratações, atualizadas, realizadas para atuação no CAP. Vejamos:

**Tabela 3** – Relatório do número de contratações de estagiários, bolsa-trabalho, para o CAP/UEM atualizado (1985-2024)

<b>Ano de contratação de estagiários, bolsa-trabalho para o CAP/UEM</b>	<b>Números de estagiários contratados por ano</b>
<b>1985</b>	1
<b>1990</b>	0
<b>1995</b>	2
<b>2000</b>	0
<b>2010</b>	29
<b>2015</b>	26
<b>2016</b>	13
<b>2024</b>	9

Fonte: Relatório apresentado por Correia (2017) e atualizado pelo Setor de Estágios do CAP/UEM em 2024.

Pelos dados, é possível verificar que os anos 2010 e 2015 concentraram o maior número de bolsas no Colégio, segundo depoimento do ex-diretor (2007-2010): “começou o sistema com quatro ou cinco monitores, áreas mais complicadas [...] chegamos num ponto em 2010 que nós tínhamos praticamente um monitor por professor” (Correia, 2017, p. 162). Assim, pode-se depreender que a gestão da Universidade desses períodos atuou no sentido de ampliar a participação da UEM no Colégio e assumir maiores responsabilidades junto ao CAP. Contudo, observa-se que, em 2016, reduziu-se pela metade o número de bolsistas, chegando em 2024 com apenas 9. Assim, nem mesmo a atuação de monitores bolsistas mantidos pela Universidade tem se mantido de forma estável, o que nos leva a questionar quanto temos da atuação da Universidade no CAP, que se mostra cada vez mais escassa.

Ademais, na busca de atuações que particularizem o CAP/UEM como um Colégio da Universidade, localizamos a presença expressa da participação no Conselho Escolar – instância colegiada de representantes do corpo discente,

docente, pais e funcionários – de um representante de cada departamento da educação da Universidade. Na relação de participantes, consta o Centro de Ciências Humanas Letras e Artes (CCH); o Departamento de Fundamentos da Educação (DFE); o Departamento de Teoria e Prática da Educação (DTP); a Coordenadoria de Apoio à Educação Básica (CAE). Ainda, constam a Pró-Reitoria de Ensino (PEN) e a Direção como presidente e vice-presidente do Conselho. Em ata registrada no ano de 2023, a finalidade do Conselho Escolar está em “defender os interesses da Comunidade Escolar”.

Tal atuação nos parece, contudo, limitada para o desenvolvimento das finalidades de um colégio de aplicação, sem que se possa interferir nas recomendações pedagógicas da Secretaria de Estado da Educação.

No Projeto Político Pedagógico do CAP/UEM (2023) argumenta-se que os alunos, ao estudarem no colégio desde os anos iniciais do ensino fundamental, podem cursar todos os demais anos de escolarização sem a troca de instituição. Além disso, se o aluno, ao final do ensino médio, passar no vestibular da UEM, ele poderá concluir sua formação acadêmica na mesma localização e, com isso, os estudantes se beneficiariam de vivências e contato com o ambiente da Universidade desde os anos iniciais do ensino fundamental.

A oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, em fevereiro de 2024, contemplou do 1º ao 5º ano, com 2 turmas de 1º, 2º e 3º anos e três turmas de 4º e 5º anos. De acordo com o PPP, em sua orientação pedagógica, os alunos dessa etapa de ensino não recebem nota, e sim são acompanhados por pautas de avaliação, com três conceitos A (apropriou-se), EP (em processo), e CD (com dificuldade). Além do parecer descritivo trimestralmente por disciplina, é possível a retenção dos alunos no 3º e 5º ano. Tais pautas seguem a LDB 9394/96, a Base Nacional Comum Curricular e o Referencial Curricular do Estado do Paraná para compor seus objetivos, e o planejamento docente está atrelado a esses objetivos.

Nesse sentido, difere-se do planejamento da Secretaria de Educação do Município de Maringá (SEDUC), haja vista que a SEDUC possui uma organização pedagógica própria para a rede, apesar de embasada nas mesmas normativas nacionais e estaduais. Além disso, o calendário letivo também se difere, por seguir o da SEED. No que diz respeito à articulação das etapas do ensino, o PPP aponta que

O Colégio procura intervir na articulação das etapas de ensino com medidas que garantam uma adaptação consistente nas trocas de segmento. Assim, nos 1º anos do Ensino Fundamental a organização do trabalho pedagógico possibilita o acesso às questões de apropriação do conhecimento, devido ao ano letivo, mas também ao eixo brinquedo e brincadeiras, amplamente vivenciado nas instituições de origem dos alunos, isto é, os CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil. (Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM, 2023, p. 39)

O eixo brinquedo e brincadeiras é pensado como uma estratégia de articulação à educação infantil e às séries iniciais. Outro ponto que se refere a tal articulação das etapas é o tempo de aula, os alunos dos anos iniciais, logo no primeiro ano, são inseridos na organização por hora-aula, com professores de outras disciplinas, além do professor regente da turma. No PPP, podemos encontrar a justificativa para tal situação.

Com a ampliação do tempo destinado a hora atividade dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental fez-se necessário a organização de horários de aulas por disciplinas, envolvendo mais de um professor regente, desde as turmas dos 1º anos. Assim, a inclusão de novos professores nas demais turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, vai sendo ampliada de forma que os alunos vão tendo contato com uma realidade igual à que encontrará nos anos finais do Ensino Fundamental. (Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM, 2023, p. 40)

Pelo exposto, podemos inferir que a realidade pensada para o quadro de professores é diferente daquela dos anos finais do ensino fundamental, no entanto, a escola se organizou para se adequar aos anos iniciais. A alternativa encontrada foi a organização por disciplinas conforme os alunos se aproximam dos anos finais do ensino fundamental, proporcionando uma continuidade pedagógica nas três etapas de ensino e melhorando sua qualidade.

O acompanhamento pedagógico realizado no processo de aprendizagem dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental, e conseqüentemente, nas intervenções possíveis nas dificuldades de aprendizagem destes, tem melhorado o nível de ensino neste segmento, e, desta forma, possibilitado uma inserção mais tranquila dos alunos no 6º ano do Ensino Fundamental. (Colégio de Aplicação da UEM, 2023, p. 40)

Observa-se, no PPP, a criação de estratégias por parte da Escola para melhor articular os níveis de ensino e garantir um melhor aprendizado dos alunos. Assim, discutir a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental pelo CAP, a cargo do Estado, implica considerarmos diferenciais em relação às orientações municipais, especialmente no que concerne às orientações pedagógicas. Como a SEED, após a municipalização, atua especificamente com as séries finais e o ensino médio, as séries iniciais não estão no eixo central de preocupação da Secretaria. Esse fato, aliado ao fato da presença de alguns pouco servidores da UEM na equipe diretiva do Colégio, tem possibilitado que a oferta dessa etapa de ensino se desenvolva com mais autonomia.

Além disso, a presença de maior número de estagiários da universidade e o desenvolvimento de Programas como o Pibid e o Residência Pedagógica, entre outros, contribuem para que o CAP/UEM se configure em um espaço de aplicação e aprendizagem para os alunos da graduação. Como relatam os ex-diretores, nas entrevistas, ao longo da história, o CAP, por vezes, desenvolveu organizações de trabalho, encaminhamentos pedagógicos, desenvolvimento de projetos da Universidade e parcerias com as outras instituições de ensino superior, o que fez que ele desenvolvesse uma cultura própria.

Posto isso, podemos depreender que, mesmo com a municipalização, os anos iniciais no colégio que são vinculados ao Estado resistem em meio ao movimento tático dos atores que nele atuam e atuaram ao longo de sua história. Além disso, entendemos que, por um lado, os convênios são garantias, ainda que por tempo definido, por outro, expressam a fragilidade da instituição. Por fim, compreendemos que a manutenção dessa etapa de ensino, dos anos iniciais, tem trazido benefícios tanto para a comunidade local, quanto para a Instituição e para a UEM. Assim, cabe um olhar específico para sua garantia, com um quadro de professores disponibilizados ao colégio.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre passado e presente, traçamos uma história em construção, buscamos retomar o marco inicial dos colégios de aplicação, em especial no Estado do Paraná. Colocamos em foco o Colégio de Aplicação da UEM. Chamou-nos especial atenção a permanência da oferta dos anos iniciais do ensino fundamental, etapa essa que ficou a cargo do Município, desde a municipalização da educação infantil e anos iniciais no Paraná. Utilizamos como fontes os Termos de convênio ou de Parceria entre a SEED e a UEM, documentações do colégio, além de entrevistas com ex-diretores e pedagoga realizada em trabalho anterior por Correia (2017).

Como um trabalho situado na área de história da educação, concentramo-nos nas práticas, por entendermos que as normativas e documentações oficiais, por si só, não dão conta de compreender o que ocorreu no terreno prático (Barroso, 2012). Observamos como os atores das instituições envolvidas lidaram com a municipalização, mostrando as relações de forças presentes nos contextos sociais (Julia, 2001). Essas relações de forças são compreendidos por meio de ações estratégicas e táticas, como conceituados por Certeau (1994).

Ao narrar o histórico de criação dos Colégios de Aplicação no Paraná, apontamos as motivações para seu vínculo com as Universidades, dando ênfase às alterações sofridas durante a década de 1990. O objetivo geral foi analisar os efeitos da municipalização do ensino no Estado do Paraná sobre o Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Maringá. No que concerne aos desafios com as tentativas de municipalização dos anos iniciais, observou-se o movimento tático dos atores do colégio. Nesse sentido, podemos elencar a integração com os demais colégios de aplicação do Estado, a defesa por parte dos pais e dos professores para a garantia da certificação dos filhos matriculados, a decisão da Reitoria de manter a oferta dos anos iniciais, por parte da Universidade, com a alocação de acadêmicos e apoio dos pedagogos do Colégio nas turmas sem professores, além das negociações da Universidade, envolvendo reitoria, pró-



reitora de ensino e direção do CAP com a SEED, em um movimento de ida e volta de minutas de convênio.

Os Termos de convênio ou parceria são resultantes de movimentos táticos. Eles demonstram a mudança de percurso da estratégia de municipalização por parte do Governo o Estado, fazendo com que a SEED abrisse uma exceção para o CAP/UEM. Se, por um lado, os Termos de Convênio expressam a divisão de responsabilidades, por outro, eles deixam ver a instabilidade do próprio acordo, dado que eles possuem tempo pré-definido e, ao final, os anos iniciais do ensino fundamental podem perder seu espaço caso não haja renovações no termo por parte da SEED.

A contratação de professores para atuação no Colégio pode ser considerada como o maior impasse para o funcionamento da instituição, desde sua fundação. A indefinição de quem deveria assumir a responsabilidade pelo CAP, a redução das contratações, tanto por parte da Universidade quanto da Secretaria de Estado da Educação, com a diminuição no quadro de servidores e de estagiários da UEM, assim como a baixa presença de professores concursados por parte da SEED refletem esse óbice.

Diante disso, em grande parte das documentações analisadas, pudemos localizar a presença de reivindicações em direção ao reconhecimento da própria natureza do Colégio de Aplicação, além da constante busca de recursos, até mesmo para manter sua oferta dos anos iniciais.

Enquanto instituição que sofreu alterações ao longo de sua história, é certo que os sujeitos participantes marcaram, em cada época, suas atuações e sua luta de diferentes maneiras para que o Colégio se mantivesse sob responsabilidade da Universidade, seja por meio de professores, de departamentos, projetos ou acadêmicos.

Apesar de ter sofrido alterações, conforme a documentação analisada, a Lei 9.053 de 1946, que cria os colégios de aplicação como laboratórios de experimentação, ainda é a justificativa para a existência desse espaço aliado à Universidade. No entanto, observa-se que tal justificativa precisa ser ressignificada, considerando que a atual estrutura de funcionamento do CAP faz que a Universidade perca seu lugar de atuação no Colégio.

Concebemos, aqui, o CAP como um espaço acadêmico de formação dos futuros professores e de aprimoramento da prática dos professores da rede estadual, que, em contato com os projetos e experiências universitárias, mantêm-se ainda em formação continuada. Além disso, cabe reiterar que ele representa a materialização do tripé da Universidade, devendo ser concebido como um espaço de autonomia dessa; olhar para o colégio com as potencialidades que ele apresenta é urgente.

Na oferta dos anos iniciais, o CAP/UEM se difere das demais escolas da rede municipal, particularmente pela atuação da Universidade, por meio das monitorias ou dos projetos desenvolvidos, além de apresentar um ensino público, atendendo a comunidade local.

Com isso, consideramos que as discussões realizadas nesta pesquisa podem ser ampliadas. Espera-se que outros estudos do CAP/UEM contribuam para melhor compreender a história de lutas, valorização e as singularidades desta Instituição, assim como a contribuição que tem realizado na formação dos cidadãos maringenses.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, F. de. **A cultura brasileira**. São Paulo: Edusp, 1944.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.

BARROS, J. D'A. **O projeto de pesquisa em História**: da escolha do tema ao quadro teórico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

BARROSO, J. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. **Unesp/UNIVESP**. 1. ed. 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 10 fev. 2023.

BLOCH, M. A história, os homens e o tempo. In: **Apologia da História ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001, p. 51-68.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

BRASIL. **Decreto de Lei Nº 9.053, de 12 de março de 1946**. Cria um ginásio de aplicação nas Faculdades de Filosofia do País. Brasil: Diário Oficial da União - Seção 1, 1946.

CAVALCANTI, P. A. B. Escolas de aplicação: Proposta de formação docente a ser conhecida - levantamento bibliográfico e atualização de dados. **Anais do XXVI Simpósio Nacional de História**, [s. l.], julho 2011. Disponível em: [https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300877621\\_ARQUIVO\\_TEXTOANPUH2011.pdf](https://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300877621_ARQUIVO_TEXTOANPUH2011.pdf). Acesso em: 21 jun. 2023.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

COLÉGIO DE APLICAÇÃO PEDAGÓGICA DA UEM. **Projeto Político Pedagógico**. Maringá, 2023.

CORREIA, E. S. Colégios de Aplicação Pedagógica: sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, [S.l.], ISSN: 2177-1626, v.09, n.17, p. 116-129, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/619/pdf>. Acesso em: 20 fev. 2023.

CORREIA, E. S. **Programa de apoio à aprendizagem escolar: Contrarturno escolar, dilemas e sucessos de sua implantação, no Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM (1974-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, 2016. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2016/2016%20-%20Evelline%20Soares%20Correia.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2023.

DECRETO nº 11.531, de 16 de maio de 2023. **Dispõe sobre convênios e contratos de repasse relativos às transferências de recursos da União**. 2023. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2023-2026/2023/decreto/d11531.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.531%20C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202023&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20conv%C3%AAnios%20e%20contratos,ou%20de%20acordos%20de%20ades%C3%A3o](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/d11531.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2011.531%20C%20DE%2016%20DE%20MAIO%20DE%202023&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20conv%C3%AAnios%20e%20contratos,ou%20de%20acordos%20de%20ades%C3%A3o). Acesso em: 5 mar. 2024.

DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

FOLHA DE LONDRINA. **Pais de alunos temem fechamento do Colégio de Aplicação de Londrina**. 14 maio 2018. Disponível em: <https://www.folhadelondrina.com.br/geral/pais-de-alunos-temem-fechamento-do-colegio-de-aplicacao-de-londrina-1006646.html?d=1>. Acesso em: 25 jun. 2024.

FREITAS, C. R.; GALTER, M. I. Reflexões sobre a educação em tempo integral no decorrer do século. **EducereetEducare**, v. 2, n.3, p. 123-138, 2007.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. v. 01. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1978.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. v. 02. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1993.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. v. 03. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 1992.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. v. 04. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2004.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. v. 05. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2008.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 089/78** – Normas e Estrutura Administrativa – CAP. v. 06. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2010.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 2730/2013** – Eleição para diretor e diretor auxiliar do colégio – CAP. v. 01. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2013.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 2730/2013** – Eleição para diretor e diretor auxiliar do colégio – CAP. v. 02. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2013.

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ. **Processo 4667/2018** – Termos de convênio: visa atender a escolarização – CAP. Maringá: Fundação Universidade Estadual de Maringá, 2018.

GIBBS, G. **Análise de dados qualitativos**. São Paulo: Artmed, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, (5. Ed) 2002.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Avaliação do impacto da municipalização do ensino fundamental no Estado do Paraná**. Curitiba: IPARDES, 1996.

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

JÚNIOR, L. A. S.; LEÃO, M. B. C. O software Atlas.ti como recurso para a análise de conteúdo: analisando a robótica no Ensino de Ciências em teses brasileiras. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 24, n. 3, p. 715-728, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/yBwC9L74v4vD3s4PwVXggsk/?format=pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

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

LIMA, A. M. de S. **Conflitos e resistência: uma análise sobre a municipalização do ensino fundamental em Londrina**. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

LOUREIRO, C. C. **O ensino fundamental de nove anos e o Colégio de Aplicação: da “prontidão” à emergência da infância**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2010. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/93582/283423.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 fev. 2023.

MACHADO, M. C. G. WERRI, A. P. Tendências educacionais no Brasil: o conteúdo e o método em debate. In: NAGEL, L. H.; CARVALHO, E. J. G.; MACHADO, M. G. C. (Orgs.). **Bases Teóricas e Práticas da Educação Brasileira**. Maringá: Eduem, 2018. p.103-121.

MARINGÁ.COM. **CAP mantém oferta do ensino fundamental completo**. 11 dez. 2012. Disponível em:  
[https://www.noticias.uem.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16735:cap-mantrm-oferta-do-ensino-fundamental-completo-&catid=986:pagina-central&Itemid=211](https://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16735:cap-mantrm-oferta-do-ensino-fundamental-completo-&catid=986:pagina-central&Itemid=211). Acesso em: 10 fev. 2024.

MATOS, J. S. **Tendências e debates**: da escola dos *Annales* à História Nova. *Historiae*, Rio Grande, 1 (1), 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO (org.). **Manifesto Dos Pioneiros Da Educação Nova (1932) E Dos Educadores (1959)**. Recife: Editora Massangana, 2010. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 28, ed. 67, 1957. Disponível em:  
<https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/issue/view/456/93>. Acesso em: 24 jun. 2024.

NOTÍCIAS UEM. **Colégios de Aplicação Pedagógica debatem estrutura**. 2011. Disponível em:  
[https://noticias.uem.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=14366:col](https://noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14366:col)

gios-de-aplicao-pedaggica-debatem-estrutura&catid=986:pgina-central&Itemid=211. Acesso em: 20 fev. 2024.

PARANÁ, Agência de Notícias. **Conheça os colégios estaduais com melhores desempenhos no IDEB**. 16 set. 2020. Disponível em: <http://www.aen.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=108806&tit=Conheca-os-colegios-estaduais-com-melhores-desempenhos-no-IDEB>. Acesso em: 17 fev. 2023.

PARANÁ. Colégio de Aplicação Pedagógica da UEM. **Secretaria de Estado da Educação**. 2024. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/templates/initial2.jsf?windowId=73d&codigoMunicipio=1530&codigoEstab=77>. Acesso em: 5 mar. 2024.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. [Constituição (1937)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. [S. l.: s. n.], 1937. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao37.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm). Acesso em: 24 jun. 2024.

RESOLUÇÃO Nº 180/93-CAD. **Aprova Contrato de Cessão de Uso a ser celebrado entre a UEM/MEC** - Secretaria de Projetos Educacionais Especiais. Disponível em: <http://www.scs.uem.br/1993/cad/180cad93.htm>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SANTOS, A. R. J.; OLIVEIRA, M. R. F.; SILVA, F. L. Revendo a história do Colégio de Aplicação da Universidade Estadual de Londrina: passado, presente e futuro. **Interfaces Científicas** – Educação. Aracaju, ISSN: 2316-3828, v.4, n.1, p. 47-56 out. 2015. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/1886/1435>. Acesso em: 10 fev. 2023.



SANTOS, J. M. T. P. O processo de municipalização no Estado do Paraná. **Educar em Revista**, [S.l.], v. 19, n. 22, p. 257-279, dez. 2003. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2183/1835>. Acesso em: 18 fev. 2023.

SENA, G. O. **O colégio de aplicação no contexto das universidades brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis: UFSC, 1987.

SILVA, R. M.; NASCIMENTO, M. I. M. **A Reconstrução histórica do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Reitor Alvaro Augusto Cunha Rocha – CAIC: A primeira escola universitária**. Ponta Grossa: Atena, 2021.

STRASSACAPA, H. Maringá conclui municipalização do primeiro ciclo do ensino fundamental. **Gazeta do Povo**. 24 de maio de 2010. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/maringa/maringa-conclui-municipalizacao-do-primeiro-ciclo-do-ensino-fundamental-04yco9zuj7px7116siolcb61a/>. Acesso em: 8 de jun. 2023.

VIEIRA, Karin Sewald. **No compasso do moderno: O curso normal do Instituto Estadual de Educação de Santa Catarina (anos de 1960)**. Dissertação (Mestrado em História da Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC, Florianópolis, 2014. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00006e/00006e3b.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Histórico**. 2023. <https://www.uel.br/aplicacao/pages/o-aplicacao/historico.php#:~:text=O%20Col%C3%A9gio%20Estadual%20Professor%20Jos%C3%A9,como%20Gin%C3%A1sio%20Estadual%20de%20Aplica%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 jun. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. **Projeto Político Pedagógico**. 2023. Disponível em: <https://www.uel.br/aplicacao/pages/projeto-politico-pedagogico.php>. Acesso em: 25 jun. 2024.