INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

HISTÓRIA - LICENCIATURA

# LOS COLEGIOS DE APLICACIÓN (CAP) EN BRASIL:
UN MAPEAMIENTO DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA Y REGIMIENTOS INTERNOS

**JAIME ALEXANDER ALARCON CESPEDES**

Foz do Iguaçu
2025

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

INSTITUTO LATINO-AMERICANO DE ARTE,
CULTURA E HISTÓRIA (ILAACH)

HISTÓRIA - LICENCIATURA

# LOS COLEGIOS DE APLICACIÓN (CAP) EN BRASIL:
UN MAPEAMIENTO DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA Y REGIMIENTOS INTERNOS

**JAIME ALEXANDER ALARCON CESPEDES**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em História – Licenciatura

Orientador: Prof. Dr. Tiago Costa Sanches

Foz do Iguaçu
2025

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

JAIME ALEXANDER ALARCON CESPEDES

**LOS COLEGIOS DE APLICACIÓN (CAP) EN BRASIL:**
UN MAPEAMIENTO DE SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS, ENFOQUE EN LA EDUCACIÓN HISTÓRICA Y REGIMENTOS INTERNOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História da Universidade Federal da Integração Latino-Americana, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em História.

**BANCA EXAMINADORA**

_____
Orientador: Prof. Dr. Tiago Costa Sanches
UNILA

_____
Prof. Dr. Eder Cristiano de Souza
UNILA

_____
Profª. Drª. Ana Paula Rodrigues Carvalho
UNILA

Foz do Iguaçu, 11 de dezembro de 2025.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

**AGRADECIMENTOS**

"Es reconocer nuestro pasado, nuestro origen. Sin embargo, la condición humana parece inclinarnos en forma casi natural hacia el rencor en lugar del agradecimiento. Es más fácil recordar a aquel que nos ha dañado en lugar de tener presente a quien nos ayudó."

Francisco de Quevedo

Agradezco a mi familia, por sobrevivir a la violencia, a mi madre Martha por sacar adelante siete hijos, a mis adorados hermanos y contra todo pronóstico, vencer el odio.

Agradezco a mis amigos Juancho, Jô, Teresa, Bustos, Andres, Fabio, Victor, Jhonny y tantos más por ser en el estranjero mi nueva familia, cuando pensé en desistir ahí estuvieron para devolverme el ánimo.

Agradezco a mis profesores, en especial a mi orientador Tiago Costa Sanches, por mostrarme sin parafernalias la difícil y maravillosa tarea de intervenir pedagógicamente en la vida de las personas.

Agradezco a Sol, por enseñarme que el amor es un rayo de Sol en invierno y una chispa que enciende el fuego en verano, por enseñarme que amor llega en un viaje, y no es pasajero, que el amor libera y no oprime, ¡gracias por tanto!

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

**RESUMEN**

Esta investigación realiza un mapeo de los Colegios de Aplicación (CAP) en Brasil, analizando sus prácticas pedagógicas con enfoque en la educación histórica, a través del análisis documental de sus Reglamentos Internos (RI) y sus Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP). La investigación adopta un enfoque cualitativo y exploratorio, centrado en el análisis documental de 24 CAP federales, para comprender su organización, autonomía pedagógica y la incorporación de la didáctica de la historia en sus propuestas educativas. Los resultados muestran que los CAP priorizan teorías pedagógicas generales (Freire, Vygotsky, Saviani) en sus PPP, mientras que referencias específicas a la didáctica de la historia (Rüsen, Schmidt) son escasas o ausentes. Se evidencia una fuerte estructura participativa y autonomía docente, aunque persiste una brecha entre la producción académica universitaria y su aplicación concreta en la enseñanza histórica en estos colegios.

**Palabras clave:** colegios de aplicación; didáctica de la historia; proyectos pedagógicos; autonomía escolar; educación básica.

*Versão Final Homologada*
*18/12/2025 18:04*

**RESUMO**

Esta pesquisa realiza um mapeamento das Escolas de Aplicação (CAP) no Brasil, analisando suas práticas pedagógicas com foco na educação histórica, por meio da análise documental de seus Regulamentos Internos (RI) e seus Projetos Políticos Pedagógicos (PPP). A pesquisa adota um enfoque qualitativo e exploratório, centrado na análise documental de 24 Colégios de aplicação federais, para compreender sua organização, autonomia pedagógica e a incorporação da didática da história em suas propostas educativas. Os resultados mostram que os CAP priorizam teorias pedagógicas gerais (Freire, Vygotsky, Saviani) em seus PPP, enquanto referências específicas à didática da história (Rüsen, Schmidt) são escassas ou ausentes. É evidente uma forte estrutura participativa e autonomia docente, embora persista uma lacuna entre a produção acadêmica universitária e sua aplicação concreta no ensino histórico nessas escolas.

**Palavras-chave**: colégios de aplicação; didática da história; projetos pedagógicos; autonomia escolar; educação básica.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

**ABSTRACT**

This research maps the Application Schools (CAP) in Brazil, analyzing their pedagogical practices with a focus on history education, through documentary analysis of their Internal Regulations (IR) and Pedagogical Policy Projects (PPP). The research adopts a qualitative and exploratory approach, centered on the documentary analysis of 24 federal CAPs, to understand their organization, pedagogical autonomy, and the incorporation of history teaching in their educational proposals. The results show that CAPs prioritize general pedagogical theories (Freire, Vygotsky, Saviani) in their PPPs, while specific references to history teaching (Rüsen, Schmidt) are scarce or absent. There is evidence of a strong participatory structure and teacher autonomy, although a gap persists between university academic production and its concrete application in history teaching in these schools.

**Key words:** application schools; history teaching; pedagogical projects; school autonomy; basic education

*Versão Final Homologada*
*18/12/2025 18:04*

**LISTA DE CUADROS**

**Cuadro 1** – Colegios de Aplicación 00

**Cuadro 2** – Directrices y normas generales para el funcionamiento de los Colegios de Aplicación 00

**Cuadro 3** – Oferta académica 00

*Versão Final Homologada*
*18/12/2025 18:04*

## Sumário

**1 INTRODUCCIÓN 12**

**2 LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN BRASIL 13**

2.1 MARCO TEÓRICO 13

2.1.1 Análisis de los Datos 13

**3 Considerações finais** 17

**REFERÊNCIAS** 18

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

# 1 INTRODUCCIÓN

El sistema de Educación Brasilero está formado en dos grandes bloques o niveles escolares, primero la educación Básica conformada por la educación Infantil, educación Fundamental y educación media y segundo la educación Superior Educación Universitaria (Brasil, 1996). En esta pesquisa nos enfocaremos, en teoría, en la educación superior, pues es a partir de los conceptos, la concepción, orientación pedagógica propia de universidad que nos ayudaran a descifrar cómo se configuran y reconfiguran las prácticas pedagógicas, las políticas educativas y las interacciones entre los diferentes actores del proceso educativo de los Colegios de Aplicación (CAP) los estudiantes, profesores, administrativos, padres y comunidad que se influyen directamente en la educación básica desde la Educación Infantil, educación Fundamental y en la educación Media impartida en los estudiantes de los CAP.

En el sistema educativo Brasilero se abre una brecha administrativa y pedagógica para que existan los Colegios de Aplicación que son colegios creados y administrados por las Universidades Federales con la intención de aplicar "nuevas" prácticas pedagógicas, con un amplio enfoque en la autonomía pedagógica de la institución y de los profesores. Se estima que son alrededor de 24 Colegios a nivel nacional (Brasil, 2022). Los cuales son:

**Cuadro 1** - Colegios de Aplicación

| N | IFES | UNIDADE DE EDUCAÇÃO BÁSICA |
|---|---|---|
| 1 | UFPA | Colégio De Aplicação |
| 2 | UFRN | Núcleo De Educação Infantil |
| 3 | UFPE | Colégio De Aplicação |
| 4 | UFS | Colégio De Aplicação |
| 5 | UFJF | Colégio De Aplicação João XXIII |
| 6 | UFV | Colégio De Aplicação |
| 7 | UFU | Escola De Educação Básica – ESEBA |
| 8 | UFRJ | Colégio De Aplicação |
| 9 | UFRGS | Colégio De Aplicação |
| 10 | UFSC | Colégio De Aplicação |
| 11 | UFSC | Núcleo De Desenvolvimento Infantil – NDI |
| 12 | UFG | Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação - CEPAE |
| 13 | UFMG | Centro Pedagógico – CP |
| 14 | UFMA | Colégio Universitário – COLUN |

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

Fuente: Cuadro propio, 2025.

La presente investigación tiene como objetivo realizar un mapeamiento de los Colegios de Aplicación en Brasil, analizando los Regimientos Internos (RI) y Proyectos Políticos Pedagógicos (PPP). Como nuestras fuentes principales, estos son documentos normativos que condicionan y orientan, los procesos de organización y aprendizaje, también influyen en cómo estos colegios aplican en sus prácticas pedagógicas los conceptos de educación y formación didáctica en historia. A pesar de que los colegios de aplicación tienen algunos inconvenientes sobre la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, autonomía y financiación, son reconocidos por sus comunidades como colegios de excelencia (Correia, 2017). Llegando incluso en algunos casos los CAP a tener mejores índices de eficiencia comparados con otros colegios de la red de educación (Barbosa, 2021).

Esta investigación será de carácter exploratorio y con un enfoque cualitativo que se centrará en comprender fenómenos sociales y humanos a través de la interpretación de las normas y documentos que rigen la escuela, los significados y las percepciones normativas de su concepción educativa, lo que Mafra (2003) denominaría “La Cultura de la Escuela” ósea investigaciones cuya perspectiva principal es la comprensión del llamado “ethos” cultural propio de cada escuela Es importante resaltar que con el análisis exploratorio de los RI y los PPP de los CAP no podremos profundizar en ese “ethos” cultural, sino que esta investigación nos ayudará a tener un panorama mucho más amplio sobre sus prácticas pedagógicas en el área de didáctica histórica, el ethos es su identidad, su marca propia constituida por atributos o trazos culturales que son transmitidos, heredados o producidos por aquellas experiencias vividas en el cotidiano escolar, argumentando que cada escuela tiene su propio ritmo, ritos, lenguajes e imaginarios.

Este tipo de pesquisa exige un abordaje multipolar, multireferencial e

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

interdisciplinar, pues por su carácter, no puede abordarse solamente desde lo particular o solamente desde lo estructural, sino que metodológicamente hablando se requiere un abordaje entre lo denominado microestructuras y macroestructuras escolares. En este caso enfocandonos en la cultura de las normas que son las normas o reglas de funcionamiento o de la organización burocrática de cada escuela y la cultura estructuralista que son los modelos instituidos de funcionamiento escolar, que se concretan en la escuela real, surge como resultado de prácticas pedagógicas construidas por la experiencia profesional de los actores escolares (Mafra, 2003).

Al usar como fuentes para esta investigación el Regimiento Interno y Proyecto Político Pedagógico de cada uno de los CAPs exploraremos la complejidad de algunos fenómenos mediante el análisis de información no numérica, en este caso los enfoques y prácticas pedagógicas en materia de educación histórica analizando el Proyecto Político Pedagógico de cada uno de estos colegios y el Regimiento Interno que nos brindara una vista panorámica sobre la organización interna y datos importantes como misión, visión, estructura organizativa y deliberativa, oferta académica, cuerpo docente, matrícula e ingreso y algunos otros datos importantes para esta investigación.

No es posible concebir una separación entre la comprensión del surgimiento de los Colegios de aplicación y la trayectoria histórica recorrida por la universidad pública en el Brasil reciente. Del mismo modo, resulta inviable comprender las luchas y disputas político-económicas por la autonomía pedagógica y material de los CAP sin una previa y mejor comprensión de las disputas que ha librado la educación superior en el país. Estas dos instituciones como veremos, tienen caminos recorridos en común, por tanto abordaremos primero el largo y dificultoso camino que recorre la universidad pública en Brasil, repasando la coyuntura política y educacional dieron paso al surgimiento de los CAP.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

## 2 LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN BRASIL

La creación de universidades en Brasil fue un proceso tardío y complicado, pasando por varios períodos de avance y pérdida de autonomía económica y pedagógica, dictaduras y procesos de progreso democratico en medio de grandes disputas políticas y sociales. Según Cunha no hubo universidades durante el período colonial ni imperial en Brasil, solo cursos profesionales aislados en Derecho, Medicina e Ingeniería. Aunque hubo muchas propuestas de fundar universidades, ninguna se concretó hasta el siglo XX. Las Primeras Universidades aunque de carácter efímero fueron la Universidad de Manaus (1909), la primera en llevar el nombre "universidad". Creada por iniciativa privada durante el auge del caucho. Ofrecía varias carreras, pero quebró en 1926 con el fin de la prosperidad económica derivada de la explotación del caucho en la región Amazónica (Cunha, 2007).

Al inicio de la era Vargas, 1930, Brasil solo tenía tres universidades, la Universidad de Río de Janeiro (1920) creada bajo el formato de aglutinación de facultades. La Universidad de Minas Gerais (1927). También creada bajo por el modelo de aglutinación y la Universidad de Río Grande do Sul (1934), que surgió de un proceso único, diferenciándose de las otras universidades nace de la Escuela de Ingeniería de Porto Alegre, la cual se basaba en el modelo alemán de educación universitaria y no en el modelo de universidad francés tradicional. Al final de la era Vargas (1945), el panorama había cambiado: La Universidad de Río de Janeiro se convirtió en la Universidad de Brasil, el modelo federal de educación superior por excelencia. Se creó la Universidad de São Paulo (USP) en 1934. Surgieron las Facultades Católicas en Río (1940), el embrión de la primera universidad privada del país. La Universidad del Distrito Federal, creada por Anísio Teixeira en 1935, fue disuelta en 1939 por el gobierno autoritario de Vargas (Cunha, 2007).

La Era de Getúlio Vargas representó un fuerte cambio en cuanto modelos de universidades y ampliación de las ofertas educativas, la era Vargas fue caracterizada por un creciente autoritarismo que culminó en el Estado Novo (1937-1945). Inicialmente, coexistieron dos políticas educativas: una autoritaria impulsada por el gobierno federal y otra liberal desde el gobierno de São Paulo y el Distrito Federal (Cunha, 2007).

El Decreto 5.616 de 1928 fue una primera respuesta a la creación de universidades estatales que fueron concebidas y administradas por los propios estados, que a su vez también buscaban autonomía para definir las políticas educativas de la universidad en sus territorios. Aunque este decreto concedía una autonomía casi "perfecta", en la práctica las limitaba al exigir que los requisitos de ingreso fueran los mismos que en las universidades federales y las

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

sometía a la fiscalización del gobierno federal.

En 1911 la Universidad de São Paulo, también fue de iniciativa privada, pero fracasó financieramente en 1917 debido a la competencia con facultades estatales ya establecidas. La Universidad de Curitiba (1912) fue creada con apoyo del gobierno estatal, pero rápidamente fue disuelta por una ley que impedía universidades en ciudades con menos de 100.000 habitantes, sólo hasta (1950) las múltiples facultades dispersas de la región, fueron integradas a la Universidad de Paraná. La primera Universidad propiamente dicha fue la Universidad de Río de Janeiro (1920), es considerada la primera universidad estable y duradera. Se creó a partir de la unión de facultades federales preexistentes de Medicina, Ingeniería y Derecho. Este Modelo de "Aglutinación" fue el modelo paradigmático de la época, buscaba reunir facultades profesionales ya existentes en una sola institución llamada universidad. Este mismo sistema se usó para crear la Universidad de Minas Gerais en 1927 (Cunha, 2007).

Las nuevas instituciones universitarias Río de Janeiro y Minas Gerais eran de cierta forma "débiles". Tenían poca autonomía real, ya que los recursos y las decisiones importantes como la elección de directores seguían controlados por el gobierno federal. Los consejos universitarios eran organizaciones de carácter simbólico más que de carácter efectivo. La autonomía universitaria era, en la práctica, apenas una "palabra decorativa" (Cunha, 2007).

Estatuto de las Universidades Brasileras Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931, ya en el primer artículo de este decreto, por sí mismo, era una declaración de intenciones del gobierno federal, según el decreto:

> Art. 1º O ensino universitário tem como finalidade: elevar o nível da cultura geral, estimular a investigação científica em quaisquer domínios dos conhecimentos humanos; habilitar ao exercício de actividades que requerem preparo técnico e científico superior; concorrer, enfim, pela educação do indivíduo e da coletividade, pela harmonia de objetivos entre professores e estudantes e pelo aproveitamento de todas as atividades universitárias, para a grandeza da Nação e para o aperfeiçoamento da Humanidade.

Pues cualquiera que fuera la orientación universitaria investigativa o educativa o cualquier área del conocimiento humano al que se dedicara la universidad, debía por sobretodas las cosas buscar el desarrollo del individuo, la colectividad y ayudar a la “Grandeza de la Nación” y la “Perfecciòn de la Humanidad” pensamiento positivista y nacionalista que se imponia a las universidades y en algunos casos, era el pensamiento adoptado por algunos sectores sociales y universitarios. Este decreto fue el instrumento clave de la centralización de la educación superior

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

del gobierno Vargas. Estableció que una universidad debía formarse con al menos tres facultades de una lista específica. La autonomía era mínima. El Ministerio de Educación (MEC) elegía a los directores de las facultades y al rector de una terna propuesta, incluso en las universidades oficiales. En las universidades "libres", privadas, podía vetar al rector. Consolidó la figura del profesor catedrático vitalicio y con gran poder y estructuró una jerarquía docente rígida (Cunha, 2007).

La Universidad de São Paulo (USP) nace como un proyecto de la élite paulista para recuperar la hegemonía política perdida tras su derrota militar de la Revolución Constitucionalista en 1932. La derrotada élite de São Paulo entendió rápidamente que sólo a través de la educación y la ciencia podría volver a ejercer influencia nacional. Nace la Escuela Libre de Sociología y Política en 1933 una predecesora privada, enfocada en formar administradores para empresas y líderes políticos, sin buscar reconocimiento estatal para sus títulos. La creación de la USP, 1934, fue una "variante exitosa del modelo federal", pero creada por el gobierno estatal huérfano de poder. Incorporó escuelas existentes como Derecho, Politécnica, Medicina y creó nuevas, siendo la más importante la Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras (FFCL). Concebida por Fernando de Azevedo, esta facultad sería el centro de la "cultura libre y desinteresada" y un curso básico integrador para todas las carreras. Para asegurar su excelencia, se contrató a una misión de 45 profesores europeos: franceses, italianos, alemanes entre 1934 y 1942 (Cunha, 2007).

Las críticas al modelo universitario brasileño se inspiraron en el ideario de la Reforma Universitaria de Córdoba-Argentina (1918), que abogaba por una universidad más autónoma política y económicamente, democrática con capacidad de deliberación y organización de toda la comunidad educativa y socialmente comprometida no se busca la grandeza de la nación, sino el desarrollo de una sociedad más justa. La creación de la UNE (1938) se da en pleno auge del Estado Novo, se funda la Unión Nacional de los Estudiantes, unificando el movimiento estudiantil que antes era disperso y local (Cunha, 2007).

En 1938 surge entonces una Plataforma Reformista desde las organizaciones estudiantiles, donde la UNE en su segundo congreso presentó una propuesta radical que contradecía totalmente el decreto n.º 19.851 de 1931 de Vargas. Demandaban: Universidad abierta a todos fin de las tasas prohibitivas. Libertades de pensamiento y cátedra. Autonomía universitaria: elección de rectores y directores por la comunidad universitaria. Participación paritaria de los estudiantes en los órganos de gobierno (Cunha, 2007).

Aunque esta propuesta no se aprobó, este plan sentó las bases para las luchas estudiantiles futuras. La represión interna llevó a los estudiantes a canalizar su lucha en el

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

escenario internacional, haciendo una intensa propaganda a favor de los Aliados en la Segunda Guerra Mundial, en clara oposición a los regímenes nazi-fascistas con los que el Estado Novo tenía algunas similitudes y afinidades. Esta postura fortaleció la oposición interna a Vargas (Cunha, 2007).

La mayoría de los estudiantes y grupos de oposición se posicionaban en contra del autoritarismo del Estado Novo de Getúlio Vargas. Con el régimen deteriorado por luchas internas, los efectos de la Segunda Guerra Mundial y divisiones en el ejército, los militares forzaron la renuncia de Vargas el 29 de octubre de 1945. En las elecciones de diciembre de 1945 fue elegido presidente el general Eurico Gaspar Dutra. Una Asamblea Constituyente redactó una nueva Constitución, promulgada en septiembre de 1946, que restableció formalmente derechos individuales como la libertad de expresión, reunión y pensamiento (Cunha, 1982).

Dos factores clave impulsaron cambios en la educación escolar, la intensificación de la industrialización y la monopolización, concentración de riqueza. El surgimiento de una clase trabajadora en la ciudad fue determinante para la emergencia del populismo como instrumento para dominar a las masas de trabajadores que, aunque incorporadas a la vida política, escapaban al control directo de las clases dominantes. La estructura educacional establecida por el Estado Novo se mantuvo prácticamente intacta tras su caída. Los únicos cambios realizados fueron la eliminación de los elementos más explícitamente autoritarios, específicamente la asignatura de Educación Moral y Cívica, y la instrucción premilitar en las escuelas secundarias (Cunha, 2007).

Los Colegios de Aplicación se comenzaron a pensar ya en 1944, en el contexto de transición de la dictadura a la democracia en Brasil, poco antes de que Dutra asumiera la presidencia. Su creación fue impulsada por Lourenço Filho, director del Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (INEP), quien encargó los primeros estudios para su implantación. Estos colegios, llamados "Colegios de Demostración", estaban vinculados a las Facultades de Filosofía e inspirados en los principios de la Escuela Nueva (Frangella,2000).

Consciente del uso de la educación como una herramienta política y como proyecto de gobierno la “redemocratización” el presidente Eurico G. Dutra y el entonces ministro de gobierno encargado de los Negocios de Educación y Salud Ernesto de Souza Campos firman el decreto-ley Nº 9.053, del 12 DE Marzo de 1946, que reglamentaban y obligaban a todas las Facultades de Filosofía la creación y administración de un gimnasio de aplicación destinado a la práctica docente de los alumnos matriculados en el curso de didáctica. Así surge la primera ley que regula a los colegios de aplicación con parámetros muy específicos y claros. Los Gimnasios de Aplicación deben funcionar en la sede de la Facultad o en un local cercano. El funcionamiento

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

académico como número de años, materias, sistema de evaluaciones y programas de enseñanza estaba regido por la Ley Orgánica de la Enseñanza Secundaria - Decreto Ley Nº 4.244/1942.

El cumplimiento de estas normas era responsabilidad del Director de la Facultad en instituciones federales o del Director y del Inspector Federal en instituciones reconocidas. La dirección y responsabilidad pedagógica del Gimnasio recae específicamente en el Catedrático de Didáctica General de la Facultad. La supervisión fiscalización corresponde al Rector en facultades federales o al fiscal designado en facultades reconocidas. Los estudiantes del Curso de Didáctica serían los encargados de impartir las clases en el Gimnasio, por turnos y bajo la orientación del Catedrático y sus asistentes. Si no habían estudiantes de Didáctica disponibles para una materia, la Facultad debía contratar a profesores titulados y registrados para impartirla. La matrícula estaba limitada a una sola clase de un máximo de 30 alumnos por grado/año. Se permitía cobrar una cuota de matrícula mensual que no podía exceder los 50 cruzeiros. Las facultades ya estaban en funcionamiento tenían un año de plazo para adaptarse a lo dispuesto en este decreto. Las nuevas facultades creadas después del decreto debían poner en marcha su Gimnasio de Aplicación a partir del año en que tengan alumnos matriculados en el curso de Didáctica.

La expansión de la demanda por educación de esta clase trabajadora ayudó a el crecimiento de la escuela secundaria y la equivalencia concedida a los cursos profesionales técnicos con el bachillerato propedéutico o preparatorio lograda durante el gobierno de Vargas y consolidada por la Ley de Directrices e Bases de 1961 aumentaron masivamente la demanda por acceso a la educación superior. Para atender esta demanda, el gobierno federal respondió de tres formas, la creación de nuevas facultades en lugares donde no existían o sólo había instituciones privadas. Gratuidad de facto en los cursos superiores de las instituciones federales y la "Federalización" de facultades estatales y privadas, integrándolas luego en universidades federales. Este proceso, impulsado inicialmente por la Ley 1.250 de 1950, transfería el costo y control de estas instituciones al gobierno federal. Los profesores catedráticos pasaban a ser funcionarios públicos federales, con todos los beneficios asociados. El Consejo Federal de Educación (CFE), creado en 1962, se opuso a la federalización alegando la escasez de recursos públicos. Estableció que la prioridad era expandir las vacantes en las instituciones ya federales, y no asumir nuevas instituciones. El proceso de "federalización" fue fundamental para aumentar la oferta pública de educación superior gratuita y crear la mayor parte de las universidades federales que existen en la actualidad en Brasil (Cunha, 2007).

El proceso de modernización de la educación superior se enmarcó en la ideología del “desarrollismo”, que buscaba sincronizar la educación con las necesidades del desarrollo económico y social. Este proceso fue impulsado inicialmente por el Estado,

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

particularmente por el segmento militar. La creación del Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) en 1947 representó un avance crucial. Se caracterizó por una profunda influencia del modelo universitario estadounidense y rompió con el esquema “arcaico” brasileño mediante la ausencia de cátedras vitalicias, organización departamental, énfasis en la posgraduación, régimen de dedicación exclusiva para docentes. El ITA se convirtió en un "modelo a seguir" o una "isla" de modernidad, que inspiró a dos grupos de reformadores: aquellos que buscaban la independencia científica y tecnológica del país y aquellos que pretendían reforzar los lazos de dependencia con el paradigma del país hegemónico EE.UU.

La Cumbre del “Proyecto Modernizador” fue la creación de la Universidad de Brasilia (UNB) fue el momento más fuerte del movimiento modernizador iniciado por el ITA. Al igual que la nueva capital, Brasilia, la universidad fue concebida como un proyecto utópico y revolucionario que negaba las estructuras existentes. Sus propósitos fueron crear una reserva de especialistas de alta cualificación cerca de la burocracia gubernamental. Establecer un paradigma moderno para toda la educación superior brasileña, aprovechando el "efecto demostración" y la proximidad al poder del Estado. Se creó bajo un régimen fundacional, la ley 3.998/1961, no autárquico, para liberarla de las amarras burocráticas del servicio público federal, buscando mayor agilidad y autonomía.

La Universidad de São Paulo (USP), fundada en 1934, fue crucial al importar profesores extranjeros y formar un nuevo modelo de docente-investigador. El prestigio de estos investigadores llevó a la creación de la Fundación de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) en 1950. La Sociedad Brasileña para el Progreso de la Ciencia (SBPC), fundada en 1948, se convirtió en un foro fundamental para difundir la ciencia, promover el intercambio entre científicos, defender la libertad de investigación, criticar los aspectos arcaicos de las instituciones de educación superior. La SBPC ayudó a formar un "intelectual colectivo" que se volvió un protagonista constante en las políticas educativas del país (Schwartzman,1988).

El proyecto de reforma universitaria, en su sentido democratizador, nació y se desarrolló dentro del movimiento estudiantil, influenciado por la Carta de Córdoba. Solo en vísperas del golpe militar de 1964, un número significativo de profesores asumió este proyecto, cuando la reforma universitaria pasó a integrar las "reformas de base". Las Cartas de la Bahía (1961), Paraná (1962) y Minas Gerais (1963), elaboradas en seminarios de la UNE, trazaron las directrices. Las demandas iniciales coincidían con las de la modernización estatal (SBPC): Ruptura de barreras entre facultades. Creación de institutos de investigación. Organización departamental. Dedicación exclusiva de docentes y alumnos. Extinción de la cátedra vitalicia. Carrera docente basada en posgrado. Asistencia estudiantil: becas y alimentación.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

El objetivo era neutralizar el poder de las "cúpulas dirigentes" de la universidad, consideradas arcaicas. En las Cartas de Paraná y Minas Gerais, las corrientes se volvieron más radicales. Acusaban a las propuestas de reforma de ser un freno a la Revolución Brasileña. Bajo la influencia de pensadores como Álvaro Vieira Pinto, se propuso que la lucha principal se diera afuera de la universidad en las luchas populares. El papel del estudiante era ser la vanguardia ilustrada del pueblo, encargándose de la alfabetización y concientización de las masas para las elecciones de 1965. La reforma universitaria sería una consecuencia, no un motor, de la transformación social.

Las demandas evolucionaron hacia posturas más “extremas”, prioridad de las instituciones públicas sobre las privadas, supresión de los exámenes de acceso vestibulares por ser discriminatorios. Abandono de la exigencia de tiempo integral para los estudiantes, para que pudieran dedicarse a trabajar con el pueblo. Participación con derecho a voto de los estudiantes, un tercio, en los órganos universitarios. Un aspecto interesante era la petición de desistir de la autonomía universitaria, por considerarla ahora como un peligro para la democratización de las instituciones de educación superior. A medida que el movimiento se intensificó y diversificó, el Estado comenzó a incorporar la bandera de la reforma. Tras el golpe militar de 1964, el Estado arrebató por completo esta bandera y redefinió su sentido, vaciándola de su contenido democratizador y revolucionario para convertirla en un mero apoyo técnico para la modernización del sistema, bajo control del régimen militar.

La reforma universitaria se implementó bajo las Leyes 5.540/68 y 5.539/68, en el contexto de la dictadura militar. Los Actos Institucionales, especialmente el AI-5 y el Decreto-Ley 477, permitieron una feroz represión político-ideológica contra profesores y estudiantes, despidiendo, expulsando y persiguiendo a los opositores. A pesar del carácter autoritario y de las terribles consecuencias para la vida académica, este período proporcionó el mayor impulso para la formación de la universidad brasileña como institución consolidada, superando el modelo anterior de facultades aisladas (Cunha, 1995).

La purga de profesores, intervención en rectorías, restricción de la autonomía, control policial de contenidos y represión del movimiento estudiantil. Una "alianza tácita" entre investigadores y el régimen permitió una inyección masiva de recursos para la posgraduación, construcción de campus, equipamiento de laboratorios, la institucionalización de la carrera docente a tiempo completo y una expansión significativa de las matrículas en instituciones públicas. Cabe aclarar de que a pesar de esos factores contradictorios ayudaron a un acercamiento entre los investigadores y el estado, también se desarrollaron métodos de resistencia particulares e ingeniosos subvirtiendo de manera deliberada la represión estatal (Cunha, 1988).

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

La reforma buscó reestructurar las universidades federales, que estaban saturadas, para poder aumentar masivamente las matrículas y al mismo tiempo reducir el costo promedio por alumno. Los principios clave del Decreto-Ley 53 de 1966 fue la unificación entre enseñanza e investigación el docente también debía ser pesquisador promoviendo fuertes mejoras salariales entre los profesores que también eran investigadores. Concentrar la enseñanza e investigación básica en un sistema común para toda la universidad. Crear Facultades o Departamentos de Educación dedicadas a formar profesores de educación básica y media, y especialistas en cuestiones pedagógicas. Se implementó la departamentalización, la división de los cursos de grado y el régimen de créditos, matrícula por disciplinas, ayudó a crear una triada que minimizó los gastos administrativos de la universidades, pero donde la consigna era la racionalización de la producción con una clara perspectiva mercadológica (Cunha, 1988).

Se impulsó la mudanza de las facultades dispersas por la ciudad a campus únicos en la periferia. Esto se justificó por la racionalización económica, pero también fue apoyado por consultores estadounidenses y el CFE como una forma de controlar la politización estudiantil. Mientras las universidades públicas se alejaban de los centros urbanos, las privadas se expandían en ellos, acentuando una división social y creando problemas de aislamiento para las públicas. La creación de los programas de posgrado, maestría y doctorado, fue el cambio más exitoso y celebrado, inspirado en el modelo estadounidense. Actuaron como un "enclave moderno" dentro de universidades arcaicas (Cunha, 1995).

La Constitución de 1967 y decretos posteriores eliminaron las cátedras vitalicias, reemplazándolas por una carrera docente basada en concursos públicos y titulación. Se institucionalizó una carrera con cuatro categorías: Auxiliar; Asistente; Adjunto; Titular, donde la promoción quedó íntimamente ligada a la titulación en posgrado como maestría para ser Asistente y el doctorado para ser Adjunto. El ingreso y el ascenso a Titular se realiza siempre por concurso público. Una alianza entre científicos, tecnócratas y militares aseguró recursos abundantes para el posgrado y la investigación. Los programas de posgrado gozaron de gran autonomía administrativa y financiera, recibiendo fondos directamente de agencias como el CNPq y la CAPES (Cunha, 1995).

La Ley 5.540 de 1968 estableció que la enseñanza debía ser indisoluble de la investigación, promoviendo así regímenes de tiempo completo y dedicación exclusiva para los docentes. Este sistema produjo un salto cualitativo en la cualificación del profesorado, un ejemplo es: 60% de doctores en la USP. Sin embargo, también creó una división estamental dentro de las universidades, separando a los profesores-investigadores de posgrado de aquellos más involucrados en la graduación y la administración. Las universidades estatales de São Paulo

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

concentran alrededor del 60% de los títulos de maestría y doctorado del país (Cunha, 1995).

La reforma universitaria brasileña de la década de 1990 representó un proceso transformador que redefinió el panorama de la educación superior en el país. Impulsada por el gobierno federal a partir de 1995, esta reforma se concretó mediante importantes cambios constitucionales y la promulgación de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) en 1996. El marco legal estableció por primera vez con claridad el carácter indisoluble de la tríada enseñanza-investigación-extensión como esencia de la institución universitaria, al tiempo que fijó requisitos mínimos de cualificación docente, exigiendo que al menos un tercio del profesorado tuviera formación de posgrado y dedicación exclusiva. Este nuevo ordenamiento introdujo además el “innovador” mecanismo del reacreditamiento periódico, sometiendo a todas las instituciones de educación superior a evaluaciones regulares que determinarían su continuidad en el sistema (Cunha, 2007).

Uno de los pilares fundamentales de esta reforma fue la implementación de un sofisticado sistema de evaluación institucional. Brasil ya contaba con experiencia en evaluación de posgrados desde 1976 mediante el sistema de pares académicos coordinado por la CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), pero la novedad radical fue la extensión de este modelo a la graduación a través del Programa de Evaluación Institucional de las Universidades Brasileñas (PAIUB) y posteriormente del Examen Nacional de Cursos (ENC). Este último, aplicado gradualmente desde 1996, evaluaba el desempeño de los estudiantes próximos a graduarse y generaba consecuencias institucionales directas, las universidades que mostraran excelencia en enseñanza pero deficiencias en investigación y posgrado podían ser reclasificadas como centros universitarios, mientras que aquellas con desempeño consistentemente insatisfactorio enfrentaban el desacreditamiento. Aunque estos mecanismos encontraron resistencia por parte de la comunidad académica, que temía la homogenización de criterios y el favorecimiento a instituciones más ricas, se consolidaron como instrumentos clave de garantía de calidad (Cunha, 2007).

El tema de la autonomía universitaria constituyó otro eje central de la reforma, marcado por tensiones históricas y nuevas soluciones. Durante el régimen militar, los mecanismos de elección de rectores habían sido manipulados para garantizar alineación política, lo que generó un fuerte movimiento de reacción que culminó con la Ley 9.192 de 1995. Esta ley institucionalizó las "consultas a la comunidad universitaria", estableciendo un sistema donde docentes con 70% del peso, estudiantes y funcionarios participaban en la elección de una terna que luego era enviada a la Presidencia de la República para la designación final del rector. Sin embargo, el debate sobre la autonomía trascendió la elección de autoridades para abarcar aspectos financieros y

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

administrativos, con el gobierno condicionando la transferencia de recursos al desempeño institucional, mientras las universidades defendían mayor libertad presupuestaria y el mantenimiento de sus empleados como funcionarios públicos (Cunha, 2007).

Abordados profundamente la historia de la educación superior porque es esta, la que crea, dirige, administra, orienta, cuida de la autonomía económica y pedagógica de los CAP, estos colegios no están únicamente regulados por el MEC, sino que depende enteramente de la universidades federales que a su vez acatan la reglamentación propias de los colegios de educación básica normales, es bueno mencionar que tanto las universidades como los CAP sufren de los mismos avances y retrocesos a los que son constantemente víctimas por la implementación de modelos liberales de economía y las disputas políticas e ideológicas de turno. La triada universitaria enseñanza-investigación-extensión son una herencia de la educación superior a los CAP convirtiéndolos en espacios de aplicación de nuevas pedagogías, investigación y de convergencia ciudadana. La manutención de la educación básica en Brasil merece al menos una pequeña contextualización.

Saviani (2008) en su artículo “Política Educacional Brasileira: Limites E Perspectivas” recorre la historia de la educación en Brasil para demostrar la persistente falta de voluntad política y financiera para sostener un sistema educativo público robusto. Durante la Primera República (1889-1930) el analfabetismo se mantuvo en torno al 65%. Aunque la Constitución de 1934 estableció la vinculación de recursos 10% de la Unión y 20% de estados y municipios, esta fue suprimida en 1937 y no se cumplió efectivamente cuando fue restablecida en 1946.

Desde el Régimen Militar (1964-1985) a la actualidad se eliminó la vinculación presupuestaria, y el gasto en educación cayó drásticamente. La Constitución de 1988 restableció los mínimos 18% para la Unión, 25% para estados y municipios, pero los gobiernos, especialmente desde Fernando Henrique Cardoso, crearon mecanismos para eludirla mediante la creación de "contribuciones" como la Contribuição Provisória sobre Movimentação Financeira (CPMF) que no están sujetas a esta vinculación. Saviani concluye que el actual Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) adolece de esta misma limitación: los recursos previstos 4.3% del PIB son insuficientes. Calcula que, descontando la educación superior, a la educación básica le corresponderían alrededor de 76.800 millones de reales, muy por encima de los 43.100 millones programados para 2007, se desfinancia la educación deliberadamente para luego informar que esta no es eficiente, lo que aumenta discursos liberales para la privatización de escuelas buscando aumentar su “calidad” y “eficiencia” (Saviani, 2008).

La segunda gran limitación es la falta de continuidad, visible en la sucesión

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

constante de reformas educativas que no logran consolidarse. Existe un movimiento Pendular: La historia educativa brasileña es un "ziguezague" o "péndulo" entre centralización y descentralización, entre libertad de enseñanza y control estatal, y entre enfoques científicos y humanísticos en el currículo fenómenos perceptibles también dentro de la historia de educación superior. En la Época Imperial y Republicana cada ministro o gestor impulsaba su propia reforma, deshaciendo la anterior y prometiendo una solución definitiva. Saviani enumera una larga lista de reformas desde 1827 hasta la LDB de 1996 y el PNE de 2001. El mejor ejemplo de esta discontinuidad es la postergación constante de la universalización de la enseñanza fundamental y la erradicación del analfabetismo. La Constitución de 1988 dio un plazo de 10 años, luego se creó el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (FUNDEF) 10 años más sin erradicar el analfavetismo, después la "Década de la Educación", el PNE (Plano Nacional de Educação) otros 10 años y, finalmente, el Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) hasta 2020. El Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) de 2007 establece un nuevo plazo de 15 años, proyectando la solución para 2022. Saviani ironiza sobre la posibilidad de un nuevo plan en 2022 que postergue la meta una vez más (Saviani, 2008).

Saviani analiza el entonces recién lanzado Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) y su perspectiva de futuro. Reconoce que el plan aborda problemas reales como el bajo aprendizaje, gestión municipal deficiente, salarios bajos del magisterio y ha generado expectativas. Su elemento central es el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (IDEB), que establece metas progresivas de calidad hasta alcanzar un índice de 6.0 en 2022 (Saviani, 2008).

El autor critica que el PDE no se basa en las luchas históricas de los educadores, sino que asume la agenda del movimiento "Compromisso Todos pela Educação", impulsado por grandes grupos empresariales. Este movimiento promueve una "pedagogía de resultados" y una lógica de mercado, donde la educación es un servicio y los alumnos son productos. Para superar los límites históricos, el autor propone una reorientación radical: Duplicar inmediatamente la inversión en educación, pasando del 4% al 8% del PIB. Esto proporcionaría los recursos necesarios para un salto de calidad.

Dignificar la profesión docente, estableciendo una carrera de jornada completa en una sola escuela, con salarios gratificantes y tiempo destinado no solo a clases, sino también a la gestión, planificación y refuerzo de los estudiantes. Equipar adecuadamente las escuelas para convertirlas en ambientes estimulantes de tiempo integral, donde el éxito de los estudiantes sea una consecuencia natural de un trabajo pedagógico serio y bien remunerado (Saviani, 2008).

Finalmente hasta La Portaria Nº 959, del 27 de Septiembre de 2013 establece las

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

directrices y normas generales para el funcionamiento de los Colegios de Aplicación vinculados a las Universidades Federales de Brasil, firman el Ministro de Educación Interino José Henrique Paim Fernandes, bajo la presidencia de la Presidenta Dilma Rousseff y utilizando las facultades que le conceden los incisos I y IV del artículo 87 de la Constitución de 1988 firman este documento, estableciendo así la normativa y las orientaciones que deben seguir las universidades para implementar un CAP.

**Cuadro 2** - Directrices y normas generales para el funcionamiento de los Colegios de Aplicación

| **Directrices y normas generales para el funcionamiento de los Colegios de Aplicación** |
|---|
| Objeto<br>Quedan establecidas las directrices y normas generales para el funcionamiento de los Colegios de Aplicación, los cuales son mantenidos y administrados por las Universidades Federales y forman parte del sistema federal de enseñanza. |
| Definición y Finalidad<br>Se consideran Colegios de Aplicación las unidades de educación básica cuya finalidad es desarrollar, de forma indisoluble, actividades de enseñanza, investigación y extensión, con un enfoque en las innovaciones pedagógicas y en la formación docente. El parágrafo único específica que serán reconocidos como tales los colegios que figuren en el Anexo de la portería y que estén en funcionamiento en la fecha de su publicación. |
| Creación y Ampliación<br>La creación de nuevos Colegios de Aplicación y la ampliación de nuevas modalidades de enseñanza están condicionadas a la aprobación del Consejo Superior de la Universidad a la que se vinculen. El parágrafo único añade que, si estas acciones requieren una expansión de los cuadros de personal docente y administrativo más allá de los límites establecidos, el proceso deberá ser evaluado por las Secretarías de Educación Superior y de Educación Profesional y Tecnológica del Ministerio de Educación. |
| Directrices<br>Los Colegios de Aplicación deben seguir estas directrices:<br>I. Garantizar la igualdad de condiciones para el acceso y la permanencia de los alumnos en la franja de edad correspondiente.<br>II. Ofrecer una educación gratuita, prohibiéndose el cobro de cualquier tipo de tasa o contribución.<br>III. Integrar las actividades lectivas como espacios de práctica docente y pasantías curriculares para los estudiantes de licenciatura de la Universidad.<br>IV. Ser el espacio preferente para la práctica de la formación de profesores de la Universidad, articulándose con programas de apoyo como el PIBID. |

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

| | |
|---|---|
| Calidad y Eficiencia<br>La calidad y eficiencia de estos colegios serán evaluadas mediante los indicadores oficiales del Ministerio de Educación (MEC). | |
| Recursos Presupuestarios<br>Para su funcionamiento, los Colegios de Aplicación contarán con recursos presupuestarios específicos, calculados a través de la Matriz de Presupuesto de Otros Costos y Capitales (OCC), según lo dispuesto en el Decreto nº 7.233 de 2010. Presupuesto destinado a las universidades federales. | |
| Metas<br>Las Universidades Federales deben adoptar las medidas necesarias para que los Colegios de Aplicación cumplan las siguientes metas:<br>I. Garantizar la participación de los estudiantes en los sistemas de evaluación de la educación básica del MEC.<br>II. Ofrecer el 100% de sus vacantes de forma abierta. | |
| Autonomía, Formación Docente y Nuevas Pedagogías en los Colegios de Aplicación<br>Los Colegios de Aplicación (CAP) en Brasil, si bien enfrentan desafíos en la implementación de nuevas prácticas pedagógicas, en materia de autonomía y financiamiento, son reconocidos como instituciones de excelencia educativa. Su concepción está dirigida específicamente a la aplicación de "nuevas" prácticas pedagógicas, sustentadas en un amplio enfoque en la autonomía pedagógica tanto de la institución como de sus profesores. Esta autonomía es fundamental para su función como laboratorios de innovación educativa. | |

Fuente: Cuadro propio, 2025.

La formación de docentes y estagiários constituye una de las razones de ser de estos colegios. Según la legislación que los rige, como la Portaría Nº 959/2013, los CAP están destinados a ser el "espacio preferencial" para la práctica de la formación del profesorado universitario. Esto se materializa mediante la integración de sus actividades lectivas como espacios de práctica docente y pasantías curriculares para los estudiantes de licenciatura de la universidad federal a la que están vinculados, articulándose además con programas nacionales de apoyo a la formación docente como el PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia). De esta forma, los CAP cumplen una triple función indisoluble: enseñanza, investigación y extensión, siempre con foco en la innovación pedagógica y la formación docente.

## 2.1 MARCO TEÓRICO

Divardim (2012) en su análisis comparativo citando a Freire y Jörn Rüsen sugiere que la enseñanza de la historia debe promover la praxis, integrar la teoría y la práctica en el proceso educativo. Respetar los saberes previos de los estudiantes, partir de las experiencias y conocimientos de los estudiantes para construir nuevos aprendizajes. Fomentar la criticidad,

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

desarrollar una conciencia crítica que permita a los estudiantes cuestionar y transformar su realidad. Y finalmente integrar la ética y la estética, pues la educación debe promover valores éticos y estéticos, contribuyendo a la formación integral de los estudiantes. Está es por tanto una pequeña aproximación teórica y práctica entre las ideas de Paulo Freire y Jörn Rüsen, con el objetivo de enriquecer la enseñanza de la historia y promover una educación más crítica, reflexiva y transformadora. Ideas que fundamentan la concepción epistemológica, teórica, práctica y empírica de una aula de historia.

¿Por qué es importante aprender historia? ¿Cuál didáctica es pertinente para enseñar historia? y ¿Cual es la propuesta de aula histórica oportuna para la realidad Brasilera?. Según Rüsen citado por Schmidt, define que existe y es fundamental la Didáctica de la Historia como la ciencia especializada del aprendizaje histórico, una disciplina que ha desarrollado su propia autonomía y métodos. Rüsen explica que existe una relación entre enseñanza y aprendizaje, el punto de partida para la enseñanza de la historia debe ser comprender cómo se aprende sobre la historia. La práctica docente de un profesor de historia debe centrarse en la actividad intelectual y práctica del estudiante con el contenido. La didáctica de la historia se enfoca en entender cómo se adquieren las habilidades cognitivas para pensar históricamente. Esto implica comprender los procesos que transforman el "pasado" en "historia". Este aprendizaje es fundamental para orientar tanto la identidad personal como la práctica social de los individuos en una escuela y en una sala de aula (Schmidt, 2017).

Rüsen crítica la "Didáctica de la Copia", que simplifica la transmisión del conocimiento histórico académico en las escuelas, excluyendo elementos cruciales como la generación de problemas históricos desde la vida cotidiana y la relación entre la historia y el público. En lugar de esta copia, propone principios que guían la epistemología de la Didáctica de la Historia, como la relación entre la Historia y su enseñanza, la formación de la conciencia histórica, el uso de la narrativa como herramienta de aprendizaje y la importancia de entender el cambio temporal en el proceso educativo (Schmidt, 2017).

Schmidt (2017) rechaza el modelo de "educación bancaria" que Freire también criticaba, proponiendo en su lugar un enfoque donde docente y alumno reconocen la naturaleza narrativa de la historia, vinculando el conocimiento con sus experiencias personales y el mundo que los rodea. Crítica la persistencia de narrativas tradicionales del siglo XIX en los manuales brasileños, que fomentan un aprendizaje memorístico y pasivo. Ambos autores coinciden en que la narrativa histórica es fundamental, pues es la herramienta cultural que permite a la humanidad dominar el tiempo, pasado, presente y futuro, y dar sentido a la experiencia humana.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

Para Rüsen, el núcleo de la didáctica es la conciencia histórica, que permite a los estudiantes dar sentido a sus experiencias temporales, comprender su destino y orientar su vida práctica. Este aprendizaje no debe limitarse a lo cognitivo, sino que debe integrar dimensiones estéticas, morales y políticas, y su función vital es ser útil para la vida. Rüsen critica la simple transmisión de contenidos y defiende que aprender historia es aprender a narrarla, desarrollando operaciones mentales como el análisis y el juicio. Un principio metodológico clave es la multiperspectividad, que permite a los estudiantes identificarse con diversas experiencias históricas y reflexionar sobre sus propios puntos de vista (Schmidt, 2017).

El paradigma de aprendizaje histórico de Rüsen se basa en entender el cambio temporal, donde el pasado debe dar significado al presente del sujeto. Este proceso debe satisfacer tres criterios: Interpretación para que el aprendizaje tenga sentido, Orientación saber ubicarse en el tiempo y Motivación para conectar los objetivos de vida con el paso del tiempo. Finalmente, estas teorías se materializan en la propuesta práctica de la “Aula Histórica”, implementada en Curitiba. Esta se estructura en fases interdependientes: partir de la "protonarrativa" y las carencias de orientación de los estudiantes; identificar estos intereses para seleccionar contenidos; trabajar con fuentes históricas de manera problematizada; recolectar una narrativa final donde los estudiantes expresen su conciencia histórica; y finalizar con una evaluación metacognitiva que les permita ser conscientes de su propio proceso de aprendizaje, cerrando así un ciclo donde el estudiante es un agente activo en la construcción de su conocimiento y su identidad (Schmidt, 2017).

En esa Aula Histórica la idea es rastrear a partir de la intervención pedagógica el desarrollo de nuevos estadios de conciencia histórica, presentes en la vida de cada sujeto histórico, el primer estadio es el tradicional, donde la orientación se basa en la permanencia y lealtad incuestionable a las narrativas heredadas, enseñar la historia nacional como una sucesión de héroes y eventos fundacionales sin cuestionar su relato. El segundo es el ejemplar, que extrae lecciones y normas universales del pasado aplicables a distintos contextos, estudiar la caída de las democracias antiguas para extraer lecciones generales sobre los peligros de la tiranía y aplicarlas al presente. El tercero es el crítico, que se centra en deconstruir y cuestionar las interpretaciones establecidas para revelar sus sesgos e intereses ocultos como cuestionar la "historia oficial" de un país para mostrar cómo silenció las voces de las minorías o justificó la opresión. Finalmente, el estadio genético, el más complejo, comprende la historicidad y el cambio como esencia de la realidad humana, permitiendo integrar perspectivas diferentes y orientarse en el tiempo mediante la comprensión de las transformaciones históricas, lo que fomenta la tolerancia y proporciona una base sólida para navegar en un mundo multicultural, entender que los conceptos de "derechos humanos" o "ciudadanía" no son estáticos, sino que han evolucionado a través de luchas y debates,

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

y que seguirán transformándose en el futuro (Rüsen, 2001).

### 2.1.1 Análisis De Los Datos

La escuela es un objeto de estudio fundamental en las ciencias de la educación debido a su complejidad y relevancia social. No solo cumple funciones tradicionales como la enseñanza y el aprendizaje, sino que también actúa como agente de socialización, transmisión cultural y formación de ciudadanos. Además, funciona como un microcosmos que refleja las dinámicas, tensiones, desigualdades y aspiraciones de la sociedad en su conjunto (Mafra, 2003). Por tanto el estudio de la forma en que se organizan los CAP no dan un vistazo de primera mano en modelos “nuevos” de configuración escolar, a pesar que desde mediados del siglo XX ya se tratara desde la facultades-universidades crear nuevas formas de acercar la universidad a la realidad de la escuela básica que surgen desde universidad basandose lo que Paulo Freire denomina Pedagogía de la Autonomía, que no es otra cosa sino una propuesta educativa ético-política que concibe la enseñanza como un acto de liberación, donde el objetivo fundamental es formar estudiantes críticos, autónomos y transformadores de su realidad. Para lograrlo, el educador debe rechazar la "educación bancaria" mera transmisión de conocimientos y, en su lugar, establecer un diálogo respetuoso que parta del saber previo del alumno, fomentando su curiosidad y conciencia crítica sobre el mundo. Esta pedagogía, por lo tanto, no es neutral, sino que se fundamenta en el rigor metodológico, la humildad y un compromiso irrevocable con la justicia social (Freire, 2002). Ya desde el análisis de los RI de los CAP nos encontramos con cinco aspectos interesantes en la estructura organizativa y normativa de los CAP.

Los Regimientos Internos

1. Estructura Organizativa y Deliberativa

Es común en casi todos los CAP funcionar como una democracia, sus órganos administrativos incluyendo el rector deben ser seleccionados por sus pares y la comunidad académica en general. El máximo órgano deliberativo es el Consejo Escolar o Conselho de Ensino/Conselho de Classe. El Director/a elegido por voto directo o indirecto con mandato de 4 años renovable. Se crean Coordinaciones pedagógicas, ya sea por niveles: Infantil, Fundamental, Medio o áreas del conocimiento. La participación comunitaria es un eje fundamental en la creación del colegio, esta comunidad incluye representantes de docentes, estudiantes, padres y personal técnico-administrativo quienes son los que deliberan y toman decisiones cruciales en el

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

funcionamiento diario del CAP. Por ejemplo CAP-UFRGS y CAP-UFPE tienen estructuras muy participativas, con plenarios, cámaras sectoriales y asambleas permanentes. Si bien todos los CAP están enfocados en la extensión e investigación, destacamos los CAP COLUNI-UFV y CEPAE-UFG por sus comisiones permanentes asambleas generales que se reúnen más de dos veces al año investigación, extensión, inclusión, etc quienes toman decisiones importantes de acuerdo a sus respectivas coordinaciones.

2. Oferta Académica

Durante el análisis de los RI nos encontramos que no todos los CAP tienen dentro de su oferta educativa aulas para todo el ciclo de educación básica, solo cinco (5) colegios de los veinticuatro (24), alrededor del 20% ofrecen educación en todo el ciclo de educación Básica o cuentan con infraestructura para hacerlo como por ejemplo los CAP-Escola de Aplicação da UFPA y CAP-Escola de Educação Básica (ESEBA) de la UFU. El resto de CAP terminan dividiéndose en dos grandes bloques, quienes se dedican enteramente a la Educación Infantil generalmente son núcleos o unidades de Educación Infantil que reciben alumnos desde los 0 meses hasta los 5 años y aquellos que se enfocan en ofrecer Educación Fundamental 1º al 9º año y Educación Media 1ª a 3ª año.

Algunos ejemplos enfocados a la Educación Infantil son los CAP- Núcleo De Desenvolvimento Infantil - NDI de la UFSC y el CAP- Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) de la UFSM. Algunos ejemplos de colegios cuya oferta se enfoca solamente en Educación Fundamental y Educación Media son CAP-UFPE y el CAP-UFRR. Algunos de los CAP imparten educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como el CAP de la UFPA y Cursos técnicos o de formación docente y también como COLUN-UFMA o CEPAE-UFG.

**Cuadro 3** - Oferta académica

| Nº | Nombre del Colegio | Universidad | Educación Infantil | Educación Fundamental | Educación Media | Modalidad |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | Escola de Aplicação da UFPA | UFPA | ✓ | ✓(1º al 9º año) | ✓ | Mañana |
| 2 | Núcleo de Educação Infantil | UFRN | ✓ | ✓(1º al 5º año) | x | Mañana |
| 3 | Colégio de Aplicação da UFPE | UFPE | x | ✓(1º al 9º año) | ✓ | Mañana |
| 4 | Colégio de Aplicação da UFS | UFS | x | ✓(6º al 9º año) | ✓ | (Mañana/Tarde) |
| 5 | Colégio de Aplicação João XXIII | UFJF | N/A | N/A | N/A | N/A |
| 6 | Colégio de Aplicação da UFV | UFV | x | x | ✓ | Mañana |
| 7 | Escola de Educação Básica (ESEBA) | UFU | ✓ | ✓(1º al 9º año) | ✓ | (Mañana/Tarde) |
| 8 | Colégio de Aplicação da UFRJ | UFRJ | ✓ | ✓(1º al 9º año) | ✓ | Mañana |

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | Colégio de Aplicação da UFRGS | UFRGS | x | ✓(1º al 9º año) | ✓ | Mañana |
| 10 | Colégio de Aplicação da UFSC | UFSC | x | ✓(1º al 9º año) | ✓ | (Mañana/Tarde) |
| 11 | Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) | UFSC | ✓ | x | x | Mañana |
| 12 | Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada (CEPAE) | UFG | ✓ | ✓(1º al 9º año) | ✓ | Mañana |
| 13 | Centro Pedagógico (CP/UFMG) | UFMG | x | ✓(1º al 9º año) | ✓ | Mañana |
| 14 | Colégio Universitário (COLUN) | UFMA | ✓ | ✓(1º al 9º año) | ✓ | Mañana |
| 15 | Colégio de Aplicação da UFRR | UFRR | x | ✓(1º al 9º año) | ✓ | Mañana |
| 16 | Colégio de Aplicação da UFF | UFF | x | ✓(6º al 9º año) | ✓ | Mañana |
| 17 | Colégio de Aplicação da UFAC | UFAC | N/A | N/A | N/A | N/A |
| 18 | Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) | UFSM | ✓(4 meses a 5 años) | x | x | Mañana |
| 19 | Unidade Acadêmica de Educação Infantil (UAEI) | UFCG | ✓(1 a 5 años) | x | x | Mañana |
| 20 | Centro de Educação Infantil Criarte | UFES | ✓(1 a 5 años) | x | x | Mañana |
| 21 | Unidade de Educação Infantil Profa. Telma Vitória | UFAL | N/A | N/A | N/A | N/A |
| 22 | Núcleo de Estudos da Infância (NEDI) | UFLA | ✓(0 a 5 años) | x | x | Mañana |
| 23 | Unidade Universitária de Educação Infantil (NDC) | UFC | ✓(3 a 5 años) | x | x | Mañana |
| 24 | Escola de Educação Básica (EEBAS) | UFPB | ✓(1 a 5 años) | x | x | Mañana |

Fuente: Cuadro propio, 2025.

3. Cuerpo Docente

Para poder ser profesor de algún CAP se debe tener una formación docente plena, osea tener una licenciatura completa obligatorio en todos los CAP, es muy común dentro de los CAP que la mayoría de cuerpo docente haga parte de la planta educativa de la propia universidad federal a la cual se encuentra integrado, estos profesores cuentan con los mismos derechos y deberes de cualquier profesor universitario, también se exige a sus profesores tener mínimo maestría en el área educativa en la cual actúa, sin mencionar que incluso su cuerpo docente está integrado por profesionales de la educación con doctorado, por la vocación en investigaciòn y extensión los profesores de los CAP no solo son educadores, deben también participar en proyectos de investigaciòn y extensión del colegio, actuando como profesor-investigador y solo como mediador entre el alumno y el conocimiento académico.

Para ser seleccionado como profesor de algún CAP cada profesor debe pasar por concurso público excepto en algunos casos de sustitución o contratación temporal. El profesor designado entra a ser parte del cuerpo docente de la universidad, pues de acuerdo al CAP, esté está integrado como un proyecto de extensión dentro de la universidad o como un órgano propio dentro

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

de la universidad siendo en estos casos una especie de “facultad”, coordinación o instituto propio de la universidad federal, valorizando así el trabajo del profesor de CAP con el sueldo, reconocimiento y dignidad de un profesor universitario o un servidor público en pleno derecho.

En los CAP los profesores tienen derecho a autonomía pedagógica, participación en órganos colegiados y acceso a formación continua. Los profesores del los CAP no solo actúan o intervienen pedagógicamente en aula, sino que deben participar de las tareas administrativas del colegio, dando espacio de tiempo en la semana al profesor de preparar aula, dar aula y hacer tareas administrativas, resultando así un profesor que no solo entiende el universo pedagógico sino que también se envuelve en tareas administrativas y políticas de la escuela. También se incentiva al profesor de CAP a continuar su preparación y formación continua, entendiendo que la escuela y el profesor son parte de un proyecto inacabado y constante transformación, pues la vida dentro de cada escuela, va formando y es el resultado una trama en constante construcción que constituye la base real para alternativas pedagógicas y políticas (Rockwell, 2007).

Dentro de los deberes comunes y generales a todos los CAP los profesores deben cumplir con el RI, participar en reuniones de los colegiados o órganos del colegio, planificar clases disponen de tiempo adecuado para hacerlo, evaluar estudiantes generalmente de manera continua y procesal.

La mayoría de los CAP, en especial el CAP-UFRJ o el CAP-UFPE, permiten la participación de estudiantes de licenciatura en prácticas supervisadas. Si se analizan los RI de los CAP, estos colegios permiten a los estudiantes de licenciaturas de la Universidad Federal a la cual están integrados actuar como profesores-investigadores en proceso de formación. En periodo de prácticas las universidades usan la investigación como una estrategia y método, para la formación de futuros profesores, fomentando el desarrollo de habilidades de investigación y reflexión para así ampliar el análisis teórico de los contextos donde se desarrolla la práctica docente. Dándole al estagiário la oportunidad de que desarrollen posturas y habilidades de investigar a través de sus propias experiencias en la escuela (Pimenta, 2006).

4. Matrícula e Ingreso

Selección por sorteo público (cuando hay más demanda que oferta);
Prioridad: Hijos de servidores o estudiantes de la universidad. Vacantes limitadas por grupo o nivel;
Documentación obligatoria: Certificado de nacimiento, vacunas, comprobante de domicilio;
Condiciones de permanencia: Asistencia mínima: 75% (común en todos los niveles). Cancelación

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

por inasistencia injustificada (15 a 45 días dependiendo del nivel).

5. Evaluación y Promoción

Evaluación continua y procesual;
Instrumentos: Observación, portafolios, pruebas, trabajos, informes narrativos;
Promoción: Media mínima 7.0 y asistencia 75%;
Recuperación: Paralela, bimestral o final;
Educación Infantil: Sin notas ni reprobación. Evaluación cualitativa.

Los Proyectos Políticos Pedagógicos de los CAP

En esta parte de la investigación nos enfocamos en el análisis de los Proyectos Políticos Pedagógicos de los los CAP, buscando lo que Mafra denomina ethos Cultural propio de cada escuela osea su identidad, su marca propia constituida por atributos o trazos culturales que son transmitidos, heredados o producidos por aquellas experiencias vividas en el cotidiano escolar, argumentando que cada escuela tiene su propio ritmo, ritos, lenguajes e imaginarios (Mafra, 2003). Pero cuál es ese ethos que planteamos rastrear? En el análisis de los PPP rastreamos lo que Mafra también denomino la cultura pedagógica siendo el conocimiento producido por las ciencias de la educación expresando su saber en manuales, prácticas pedagógicas o artículos científicos (Mafra, 2003), no buscábamos en investigar cuál es su cultura pedagógica de cada escuela, sino que dentro de esa cultura pedagógica se llevan a cabo discusiones respecto a temas como Didáctica Histórica, Conciencia Histórica de Jörn Rüsen y Aula Histórica con Maria Auxiliadora Schmidt.

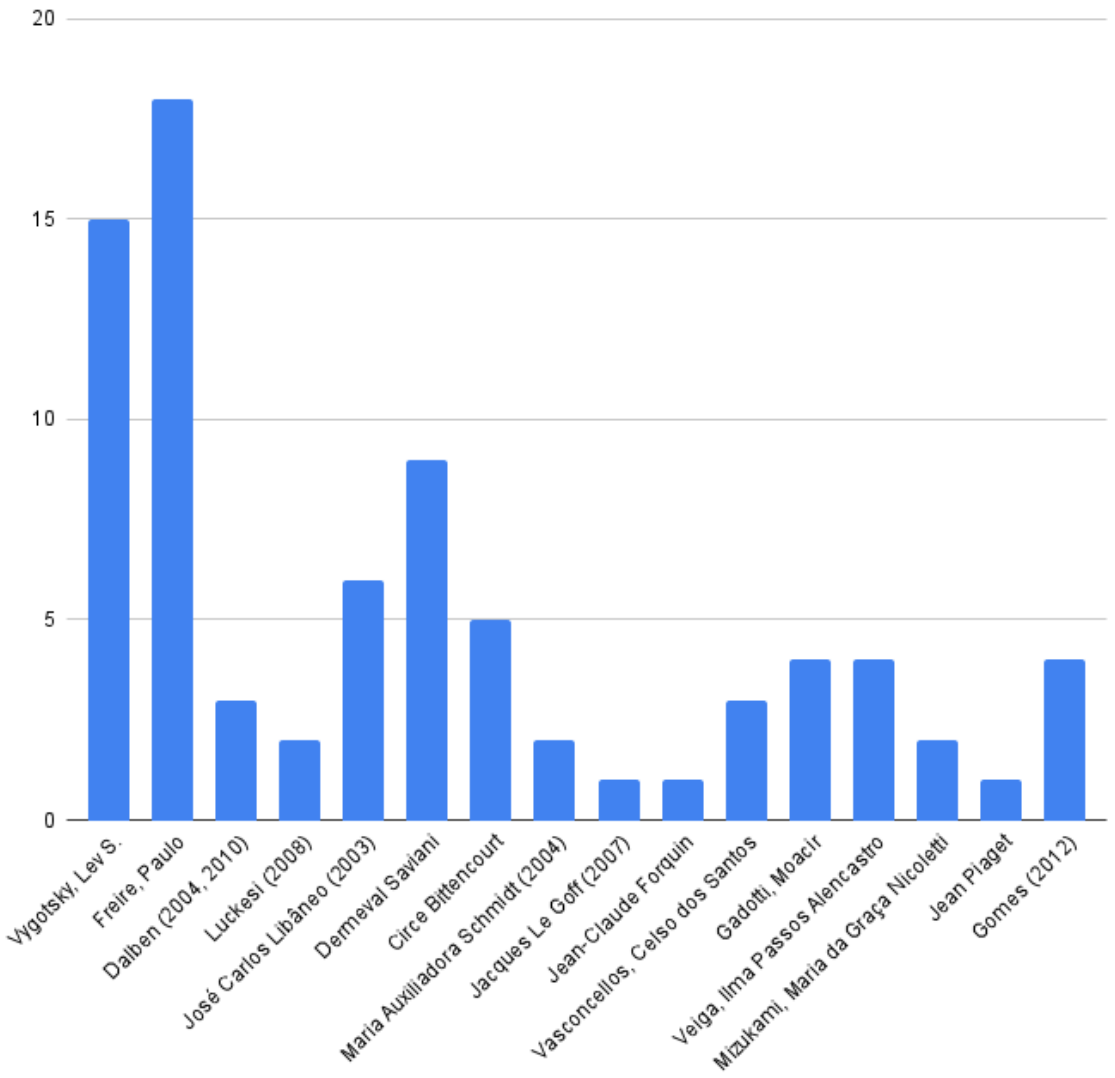
En el análisis de los PPP de los CAP en el cual buscábamos rastros sobre enfoque en educación histórica, didáctica de la historia y aula histórica. Decidimos trabajar con nueve (9) CAP de los 24 colegios originalmente citados: UFPA, UFV, UFU, UFRGS, UFG, UFMG, UFMA, UFRR y UFF como cuerpo de base de fuentes de investigación. Descartamos cuatro (4) porque en su proyecto PPP no contenían menciones a los autores que discuten Didáctica y Enseñanza de Historia o sólo contenían información normativa, resoluciones internas, que no aportan a nuestra investigación. El resto de CAP que no entran en este cuerpo de investigación fueron descartadas porque son unidades de educación infantil 1º a 5º años, etapas escolares donde no se imparte la materia de Historia.

El siguiente gráfico muestra los resultados de los autores más citados en PPP de

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

los nueve (9) CAP seleccionados como muestra:

**Gráfico 1** - Autores citados en PPP




Fuente: Gráfico propio, 2025.

Revisando los PPP de los CAP en cuestión, encontramos que los proyectos políticos son heterogéneos y muy diversos en cuanto a discusiones sobre didáctica de la história, pedagogía y educación, abarcando una amplia línea de autores y diferentes enfoques, sin embargo todos los PPP tienen algo en común, su eje central es la educación humana y la educación historico critica. Lev Vygotsky (+15) y Paulo Freire (+18) por lejos fueron los autores más citados en los PPP, abordando temas como Psicología Histórico-Cultural, Desarrollo Humano,

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

Aprendizaje como Proceso Social, Mediación y Lenguaje; Educación crítica, Participación, Diálogo, Educación Liberadora.

Lucci (2006) basado en Vygotsky postula que la naturaleza humana es social y cultural, afirmando que el individuo se construye a través de las interacciones sociales, donde el lenguaje es la herramienta principal. Según esta visión, el desarrollo mental tiene una esencia sociogenética, lo que significa que las funciones psicológicas superiores como el pensamiento, la memoria o la atención no emergen de manera aislada, sino que se originan en la vida social y se internalizan mediante la mediación de signos culturales. Vygotsky sostiene que la cultura, creada por el ser humano, a su vez lo moldea, de modo que la actividad cerebral y los sistemas neurofisiológicos son profundamente influidos por los significados y prácticas históricamente situados. Así, el desarrollo humano es un proceso que integra tres niveles: filogénesis, de la especie; sociogénesis, de la sociedad y ontogénesis, del individuo, destacando que la mente es el resultado de la interiorización de la cultura a través de la interacción social.

Dentro de los autores medianamente citados se encuentran Circe Bittencourt (+5) Didáctica de la Historia quien ha dedicado su carrera a investigar y proponer nuevas metodologías para que la enseñanza de la historia en las escuelas sea más crítica, reflexiva y significativa para los estudiantes. Es una de las mayores expertas de Brasil en el análisis de los libros de texto. Bittencourt (2018) no solo estudia su contenido, sino también su papel como instrumento de poder, la formación de identidades nacionales y la difusión de una "historia oficial". Investiga cómo se ha estructurado y transformado la enseñanza de la historia en Brasil a lo largo del tiempo.

José Carlos Libâneo (+6) Cultura Escolar y Formación Docente cuyas discusiones más importantes en los PPP de los CAP son gestión y organización escolar, las transformaciones sociales, económicas y tecnológicas globalización, revolución informacional, neoliberalismo, temas que exigen un replanteamiento del papel de la escuela. Frente a un contexto de exclusión y crisis ética, Libâneo (2004) propone una "escuela necesaria" que funcione como un "espacio de síntesis" entre la cultura experiencial del alumno y la cultura formal.

Otro autor citado recurrentemente en los PPP de los CAp es Dermeval Saviani (+9) Pedagogía Histórico-Crítica formuló la Pedagogía Histórico-Crítica en la década de 1980 con el objetivo de crear una teoría educativa radicalmente crítica que, denunciando las teorías hegemónicas al servicio de la clase dominante, sirviera como instrumento para una intervención deliberada y sistemática que garantice una educación de alta calidad para toda la población, acorde a sus intereses y necesidades. Saviani (2019) defiende un "materialismo pedagógico" y, criticando que el estatuto científico de la pedagogía sea frecuentemente cuestionado y abordado por otras

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

disciplinas, propone que la educación sea tanto el punto de partida como de llegada de las investigaciones, un objetivo que esta pedagogía busca alcanzar.

Los PPP analizados privilegian teorías pedagógicas de carácter general como las de Paulo Freire, Lev Vygotsky, Dermeval Saviani y José Carlos Libâneo que abordan la educación desde una perspectiva integral, crítica y social. Esto refleja una tendencia a priorizar discusiones sobre la función social de la escuela, la formación docente y la gestión educativa por encima de didácticas específicas de áreas del conocimiento, como la historia. Si bien estos enfoques son fundamentales para la construcción de una escuela democrática, su preponderancia puede invisibilizar la necesidad de desarrollar metodologías propias para la enseñanza de la historia.

Aunque los CAP son espacios de articulación entre la universidad y la escuela básica, existe una posible brecha entre la producción académica en Didáctica de la Historia y su incorporación en los documentos normativos de los colegios. Los PPP pueden estar más influenciados por discusiones pedagógicas generales promovidas por los programas de formación docente que por las investigaciones específicas del área de historia. Esto sugiere una desconexión entre la investigación universitaria en educación histórica y su traducción en propuestas curriculares concretas.

La elaboración de los PPP es un proceso colectivo que involucra a docentes, coordinadores y equipos pedagógicos. Si estos profesionales no tienen una formación sólida o actualizada en Didáctica de la Historia o si priorizan otras áreas pedagógicas es comprensible que estos temas no figuren de manera destacada en los proyectos. Además, la sobrecarga laboral y la falta de tiempo para la formación continua pueden limitar la incorporación de enfoques recientes en la enseñanza de la historia.

En un contexto donde los CAP son vistos como laboratorios de innovación, es llamativo que la historia no aparezca como un campo privilegiado de experimentación didáctica. Esto puede deberse a que las innovaciones suelen centrarse en metodologías activas, inclusión digital o gestión participativa, dejando en un segundo plano la renovación de la enseñanza de disciplinas específicas. La historia, en particular, puede estar aún asociada a un enfoque tradicional y memorístico, lo que dificulta su reconceptualización en los documentos institucionales.

Cabe destacar que esta investigación se basó en el análisis documental de PPP disponibles en línea, lo que puede no reflejar la totalidad de las discusiones pedagógicas que ocurren en el cotidiano escolar. Es posible que la Didáctica de la Historia y el Aula Histórica estén presentes en prácticas de aula, formaciones docentes o proyectos específicos no registrados en los PPP. Además, la muestra analizada 9 de 24 CAP puede no ser representativa de la totalidad de estos colegios.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

## 3 Consideraciones finales

A lo largo de esta investigación, se ha evidenciado que los Colegios de Aplicación (CAP) representan un modelo pedagógico único en el sistema educativo brasileño, al integrar de manera indisoluble la tríada universitaria: enseñanza, investigación y extensión. Estos colegios no solo cumplen una función formativa en el nivel básico, sino que actúan como laboratorios pedagógicos donde se experimentan y aplican enfoques educativos innovadores. En este contexto, la formación docente y la autonomía pedagógica se erigen como pilares fundamentales, permitiendo que los CAP desarrollen una cultura escolar propia un ethos que valora la reflexión crítica, la participación comunitaria y la resistencia frente a modelos educativos mercantilizados.

El análisis de los Proyectos Políticos Pedagógicos de los CAP revela la fuerte influencia de autores como Paulo Freire y Lev Vygotsky, cuyas teorías sostienen una visión de la educación como práctica liberadora y socialmente mediada. Freire, con su crítica a la "educación bancaria" y su defensa del diálogo y la autonomía, se alinea con la necesidad de una enseñanza de la historia que promueva la conciencia crítica y la transformación social. Por su parte, Vygotsky aporta una base psicológica que enfatiza el aprendizaje como proceso social y cultural, esencial para entender cómo los estudiantes construyen su conocimiento histórico en interacción con su entorno.

Junto a ellos, autores como Dermeval Saviani, con su Pedagogía Histórico-Crítica, y José Carlos Libâneo, con sus aportes a la organización escolar, refuerzan la importancia de una escuela que no solo transmita conocimientos, sino que actúe como espacio de síntesis entre la cultura experiencial del estudiante y el saber formal. Circe Bittencourt, por su parte, contribuye con una didáctica de la historia que cuestiona las narrativas hegemónicas y promueve el análisis crítico de los materiales educativos, como los libros de texto.

Un análisis detallado de los Proyectos Políticos Pedagógicos de estos colegios revela una notable ausencia de referencias explícitas a la Didáctica de la Historia, al Aula Histórica y a autores clave como Jörn Rüsen, María Auxiliadora Schmidt y Thiago Divardim, a pesar de que estos enfoques son teóricamente relevantes para una educación histórica crítica y transformadora.

Rüsen propone una didáctica de la historia centrada en el desarrollo de la conciencia histórica, donde la narrativa se convierte en herramienta fundamental para que los estudiantes den sentido al tiempo y a su experiencia humana. Schmidt, por su parte, materializa estas ideas en la propuesta del "aula histórica", un espacio donde los estudiantes son agentes

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

activos en la construcción de su conocimiento, a través de la problematización de fuentes, la multiperspectividad y la evaluación metacognitiva. Divardim, en su análisis comparativo, vincula las ideas de Freire y Rüsen, subrayando la importancia de una enseñanza de la historia que integre la teoría y la práctica, la praxis, y que parta de los saberes previos de los estudiantes.

Estos enfoques son especialmente valiosos en los CAP, donde la formación de profesores-investigadores y la integración con la universidad permiten implementar metodologías innovadoras que difícilmente se aplicarían en otros contextos. Sin embargo, estos colegios enfrentan desafíos estructurales significativos, como la falta crónica de recursos, los recortes presupuestarios agudizados desde la implantación del techo de gastos en 2016 y las presiones neoliberales que buscan desfinanciar la educación pública para luego justificar su privatización. Frente a este escenario, la defensa de la autonomía pedagógica y financiera de los CAP se convierte en un acto de resistencia política y una reserva democrática.

La ausencia de la Didáctica de la Historia y del Aula Histórica en la mayoría de los PPP de los CAP no implica necesariamente una falta de calidad en la enseñanza de la historia en estos colegios, pero sí señala una oportunidad perdida para sistematizar y visibilizar enfoques innovadores en esta área. Los CAP, por su vinculación con la universidad, están en una posición privilegiada para desarrollar y documentar propuestas didácticas específicas que integren la teoría histórica, la conciencia histórica y la pedagogía crítica. Los CAP tienen el potencial de ser no solo espacios de aplicación de pedagogías generales, sino también laboratorios de renovación de la enseñanza de la historia, contribuyendo así a una educación histórica más crítica, reflexiva y significativa. Esta es una tarea pendiente que requiere mayor diálogo entre la universidad, la escuela básica y la investigación educativa.

Los Colegios de Aplicación son espacios donde la educación humana y crítica se materializa a través de prácticas pedagógicas conscientes y fundamentadas. La convergencia entre las teorías educativas generales como las de Freire, Vygotsky, Saviani y Libâneo y las propuestas específicas de didáctica de la historia como las de Rüsen, Schmidt y Divardim permite construir un modelo educativo que no solo forma estudiantes autónomos y reflexivos, sino que también defiende la educación pública como un derecho social y un proyecto democrático. En un contexto de ataques sistemáticos a lo público, los CAP se erigen como trincheras de un proyecto pedagógico que resiste, investiga, innova y, sobre todo, cree en el poder transformador de la educación.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

# REFERÊNCIAS


BARBOSA , Karla Marisa Fernandes. Estudo comparativo da eficiência dos Colégios Militares e das Escolas de Aplicação: uma análise de benchmark no contexto de implementação do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares. 2021. 102 f., il. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão Pública)—Universidade de Brasília, Brasília, 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de história: fundamentos e métodos**. 5ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2018.

BRASIL. Lei de diretrizes e bases da educação nacional de 1996. Edição atualizada até março de 2017.. Último Acesso 06/11/2025.

BRASIL. Decreto n.º 19.851, de 11 de abril de 1931. Diário Oficial da União. Último Acesso 08/11/2025.

BRASIL. PORTARIA Nº 959, DE 27 DE SETEMBRO DE 2013. Diário Oficial da União. Último Acesso 08/11/2025.

BRASIL. Portaria Nº 694, De 23 De Setembro De 2022. Diário Oficial da União. Publicado em: 26/09/2022 | Edição: 183 | Seção: 1 | Página: 64. Ministério da Educação/Gabinete do Ministro. Última visita: 24/01/2025.

CORREIA, E. S. Colégios de Aplicação Pedagógica: Sua história e seu papel no contexto educacional brasileiro. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 9, n. 17, p. 116-129. jan.-abr.2017.

CUNHA, Luiz Antônio. "Estado y universidad en Brasil: cooperación y conflicto". In: **Perfiles educativos. México**, n° 69, julho/setembro, 1995.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino superior e universidade no Brasil**. In: 500 Anos de Educação no Brasil. 3ª Ed. 2007. São Paulo: Autentica, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **A universidade reformada - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior.** Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CUNHA, Luiz Antônio. A universidade crítica - o ensino superior na República Populista. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

DIVARDIM, Thiago. “Paulo Freire, Jörn Rüsen e História: revisão, análise comparativa intertextual, teórica e possíveis desdobramentos”. Capítulo 6. Pág 97-124. 2012.

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

FREIRE. Paulo. **“Pedagogia da Autonomia”**. 1996. Coletivo Sabotagem. Ano da Digitalização: 2002.


Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

LIBÂNEO, José Carlos. **“Organização e gestão da escola: teoria e prática”**. 5. ed. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LUCCI, Marcos Antonio. “A Proposta De Vygotsky: A Psicologia SócioHistórica”. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 10, 2 (2006).

MAFRA, L.A. **A Sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção.** In: ZAGO, N.; CARVALHO, M.P.; VILELA, R.A.T. (Orgs.). Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. “Estágio e docência: diferentes concepções”. **Revista Poíesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

ROCKWELL, Elsie. EZPELETA, Justa. “A ESCOLA: relato de um processo inacabado de construção”. **Currículo sem Fronteiras**, v.7, n.2, pp.131-147, Jul/Dez 2007.

RÜSEN, Jörn (a). **Razão histórica – Teoria da História: os fundamentos da ciência histórica.** Brasília: UNB, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. “Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História”. Intelligere, **Revista de História Intelectual**, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em http://revistas.usp.br/revistaintelligere>. Acesso em 08/10/2024.

SCHWARTZMAN, Simon. **Formação da comunidade científica no Brasil. São Paulo: Nacional, 1979**. Citado en CUNHA, Luiz Antônio. A universidade reformada - o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

UFF. Projeto Político Pedagógico do Colégio Universitário Geraldo Reis (Coluni UFF) Universidade Federal Fluminense (UFF).https://drive.google.com/file/d/12rjLmgGT59fL17kI0qCZDMyBM-kDQprn/view. Acessado em 18/12/2025.

UFG. Regimento Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (CEPAE) Universidade Federal de Goiás (UFG). Último Acessado em: https://cepae.ufg.br/p/regimento-e-resolucoes 16/10/2025.

UFMA. Regimento Interno do Colégio Universitário (COLUN) Universidade Federal do Maranhão (UFMA) .https://www.ufma.br/portalUFMA/arquivo/T2wZBcOp839NOlD.pdf. Último Acessado 05/11/2025.

UFMG. Projeto Político Pedagógico do Centro Pedagógico (CP/UFMG) Unidade Especial de Educação Básica e Profissional (EBAP) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Acessado em: https://www.cp.ufmg.br/institucional/projeto-politico-pedagogico/ 18/12/2025.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04

UFPA. Regimento Da Escola De Aplicação Da Escola De Aplicação da Universidade Federal do Pará (UFPA). https://sege.ufpa.br/boletim_interno/downloads/resolucoes/consun/2009/Microsoft%20Word%20-%20661%20RES%20ESC%20APLICACAO.pdf. Último Ingreso: 21/09/2025.

UFPE. Regimento do Colégio de Aplicação da UFPE (CAp-UFPE) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Acessado em: https://www.ufpe.br/documents/39038/0/Regimento+do+Col%C3%A9gio/fe1f1a32-06dd-4f97-b474-e78fb11cc04a 17/10/2025.

UFRR. Regimento Interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Roraima (UFRR). Acessado em: https://ufrr.br/cap/wp-content/uploads/sites/68/2025/04/REGIMENTO-INTERNO.pdf. 30/10/2025.

UFRGS. Regimento Interno do Colégio de Aplicação da UFRGS (CAp UFRGS) Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Acessado em: https://www.ufrgs.br/colegiodeaplicacao/pagina-inicial/regimento#main. 17/10/2025.

UFS. Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFS (CODAP/UFS) Universidade Federal de Sergipe (UFS). Acessado em: https://daffy.ufs.br/uploads/page_attach/path/15984/7.1.ResoluA__A__o_nA__42.2021.CONEPE_-_matriz_curricular.pdf 30/10/2025.

UFSC. Regimento Interno Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Acessado em: https://nditeste.paginas.ufsc.br/files/2011/11/Resolucao_Normativa_002-2021_-_Regimento_interno_NDI_assinado.pdf 16/10/2025.

UFSM. Regimento Interno Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo (UEIIA) Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Acessado em: https://portal.ufsm.br/documentos/publico/documento.html?id=12768796 16/10/2025.

UFU. Regimento da Escola de Educação Básica (ESEBA) Universidade Federal de Uberlândia (UFU).Acessado em: .https://eseba.ufu.br/legislacoes/regimento-interno-eseba 05/11/2025.

UFV. Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação da UFV (CAp-COLUNI) Universidade Federal de Viçosa (UFV). Acessado em: https://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/2019/08/PPP.pdf 30/10/2025.

Versão Final Homologada
18/12/2025 18:04