

Sistemas Privados de Ensino: espaço para práticas pedagógicas inovadoras?

Edimar Aparecido da Silva

Alana Paula de Oliveira

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Resumo

O artigo analisa a adoção dos Sistemas Privados de Ensino (SPE), em especial dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), e questiona se eles representam, de fato, uma inovação pedagógica. A pesquisa baseia-se em uma revisão teórica da literatura e organiza-se em três eixos: a definição e o histórico dos SAE, o debate entre pluralismo e padronização nas práticas educativas e, por fim, as implicações desses sistemas no processo de ensino-aprendizagem. Os resultados indicam que, embora amplamente divulgados como instrumentos inovadores, os SAE reforçam a padronização e restringem a autonomia docente. Guiados por uma lógica de eficiência e uniformidade associada a princípios neoliberais, esses sistemas priorizam o controle e a organização do ensino, em vez de promoverem transformações pedagógicas significativas. O estudo conclui que a verdadeira inovação educacional passa pela valorização do pluralismo e pela promoção da autonomia dos professores, elementos essenciais para práticas mais criativas, flexíveis e sensíveis às diversidades dos estudantes.

Palavras-chave: Sistemas Privados de Ensino; Práticas Pedagógicas; Inovação Educacional.

Abstract

The article analyzes the adoption of Private Education Systems (SPE), especially Apostille Education Systems (SAE), and questions whether they represent, in fact, a pedagogical innovation. The research is based on a theoretical review of the literature and is organized into three axes: the definition and history of SAE, the debate between pluralism and standardization in educational practices and, finally, the implications of these systems in the teaching-learning process. The results indicate that, although widely publicized as innovative instruments, SAE reinforce standardization and restrict teaching autonomy. Guided by a logic of efficiency and uniformity associated with neoliberal principles, these systems prioritize the control and organization of teaching, instead of promoting significant pedagogical transformations. The study concludes that true educational innovation involves valuing pluralism and promoting teacher autonomy, essential elements for more creative, flexible and sensitive practices to student diversity.

Keywords: Private Education Systems; Pedagogical Practices; Educational Innovation.

Introdução

A educação, como um complexo fenômeno social, deriva-se e exerce influência mútua sobre as estruturas políticas e econômicas de seu contexto histórico. No âmbito da escola, os profissionais enfrentam os conflitos gerados pelas diferentes forças

sociais e interesses em disputa, notados, sobretudo, nas diferentes práticas pedagógicas assumidas.

No campo de disputas pela educação, evidenciam-se a influência do neoliberalismo, da cultura pós-moderna e do viés economicista que orienta as políticas públicas de educação. Frequentemente, esses diversos interesses de poder intitulam certas mudanças como manifestações de "inovação pedagógica".

O conceito de inovação, embora multifacetado, deve ser compreendido como uma mudança epistemológica profunda que rompe com os paradigmas existentes no trabalho pedagógico. A inovação, implica uma reconfiguração de saberes no desenrolar de formas mais significativas e emancipatórias do ato pedagógico.

As ideias de inovação, frequentemente, se revestem de recursos que induzem ao abandono do que é considerado "antigo". No entanto, certos instrumentos, como o livro didático, demonstram uma notável resiliência, atravessando diferentes temporalidades e mantendo-se centrais na prática docente. Conforme aponta Lajolo (1996), o livro didático adquiriu uma importância decisiva no contexto brasileiro, sendo perceptível a determinação de conteúdos e o condicionamento de estratégias de ensino, pois, de forma decisiva, determina o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Atualmente, observa-se um aumento significativo na adoção de Sistemas Privados de Ensino (SPE). Há décadas, pesquisas (Amorim, 2008; Adrião et. al, 2009; Silva, 2013; Bego 2013) apontam que, em meio ao discurso sobre a melhoria da qualidade do ensino, diferentes sistemas de ensino público no Brasil têm direcionado suas estratégias para a implementação de materiais sistematizados nas práticas pedagógicas de seus professores.

Com base no modelo de gestão do setor corporativo e nos princípios de mercado e competição, há investimento na adoção de SPE, a fim de controlar e monitorar os resultados, identificar os pontos débeis e investir na operacionalização e produtividade da educação.

Diante desse cenário, o presente artigo tem o intuito de problematizar a inserção dos Sistemas Privados de Ensino, em especial dos Sistemas Apostilados de Ensino (SAE), na prática pedagógica docente e de questionar se tal estratégia se configura, de fato, como práticas pedagógicas inovadoras. Para tanto, este texto está estruturado em três seções: 1) A primeira, “Sistemas Privados de Ensino”, delinea a conceituação de materiais apostilados e as aplicações nas práticas pedagógicas

atuais; 2) A segunda, “Prática pedagógica: pluralismo ou padronização?”, explora o conceito de prática pedagógica, buscando concebê-lo entre a polaridade da pluralidade e da padronização; e 3) Por fim, a seção “Considerações Finais” oferece as reflexões alcançadas a partir dos marcadores de alterações argumentativas analisadas ao longo do texto.

1. Sistemas Privados de Ensino

Os Sistemas Privados de Ensino são pacotes educacionais completos, vendidos por empresas privadas a redes públicas de ensino, que substituem atividades tradicionalmente realizadas pelo próprio poder público. Esses pacotes incluem materiais didáticos padronizados (apostilas) para estudantes; formação continuada para professores; acompanhamento e supervisão pedagógica das práticas docentes; avaliações internas e externas elaboradas pela empresa; orientações curriculares, planos de aula e sequências didáticas prontas.

Assim como explicam Adrião et. al (2022), esses elementos formam uma “cesta de produtos e serviços” que passa a orientar o trabalho pedagógico das escolas. Eles instauram uma forma de privatização do currículo e da gestão pedagógica na escola pública, trazendo impactos sobre autonomia docente, finanças municipais e sobre o próprio direito à educação.

Dentro do conjunto de Sistemas Privados de Ensino (SPE) destacam-se os Sistemas Apostilados de Ensino, que representam uma de suas formas mais difundidas e marcantes. Enquanto os SPE podem incluir diversos serviços (formação, assessoria pedagógica, avaliações, plataformas digitais, entre outros), os Sistemas Apostilados são caracterizados especificamente pela centralidade de materiais didáticos padronizados, conhecidos como apostilas, que orientam de forma rígida o trabalho pedagógico em sala de aula.

Os Sistemas Apostilados de Ensino (SAE) podem ser definidos como materiais impressos ou digitais, padronizados, e desenvolvidos para fornecer aos professores e estudantes uma sequência ordenada de conteúdos, configurando como um recurso pedagógico em instituições escolares. Adrião et. al (2009) afirmam que esses sistemas condensam uma variedade de informações de fontes diversas, como livros didáticos, artigos acadêmicos e até dados da internet. Em suma, o principal intuito dos

SAE é promover a ideia de uma organização dos diferentes conteúdos previstos em uma estrutura curricular para a execução do trabalho pedagógico.

A análise semântica dos termos “Sistemas” e “Apostila” ajuda a aprofundar a compreensão sobre os SAE. De acordo com Saviani (2008, p. 80), um sistema é caracterizado como uma unidade composta por diversos elementos intencionalmente organizados, que se interrelacionam para formar um conjunto coerente e funcional. Já o termo “apostila”, derivado do latim *postilla* (acréscimo ou complemento), implica na ideia de algo que acrescenta informações a um conteúdo previamente estabelecido, sendo utilizado para organizar e consolidar os conhecimentos necessários a diferentes fases do processo de aprendizado. Ao refletir sobre o significado desses termos, percebe-se que ambos ilustram o propósito central do SAE: reunir, de forma estruturada, múltiplos elementos informacionais, a fim de proporcionar uma aprendizagem integrada e contínua.

O uso de SAE na educação brasileira remonta à década de 1950, período em que surgiram os primeiros cursinhos pré-vestibulares. De acordo com Bego (2013), esses cursos começaram a usar apostilas como material de apoio, no preparo de alunos para vestibulares que exigiam conhecimentos complexos e específicos. Um exemplo é o Curso Anglo-Latino, que se destacou por oferecer aulas intensivas com conteúdos focados nas demandas dos exames vestibulares.

Os SAE alcançaram grande êxito no contexto dos espaços voltados à preparação para os vestibulares, justamente por se adequarem às exigências de objetividade e eficiência que caracterizam a alta competitividade desses exames. Segundo Amorim (2008), os cursinhos preparatórios surgiram como uma alternativa viável à preparação tradicional para o vestibular, e a adoção de apostilas como recurso didático contribuiu para consolidar sua imagem como uma tecnologia educacional eficiente.

A popularização dos SAE pode ser vista como uma resposta à necessidade de adaptação aos processos seletivos e também como uma tentativa de romper com modelos pedagógicos considerados ineficazes. Essa disseminação reflete a busca por alternativas educacionais que priorizem a eficiência, muitas vezes em detrimento de abordagens progressistas, evidenciando uma preferência pelo que é considerado mais produtivo entre as diversas práticas pedagógicas.

Na década de 1990, com a crise econômica e a inflação que afetava o Brasil, as escolas privadas enfrentaram dificuldades financeiras devido a migração de matrículas para a rede pública. Santos, Dutra Junior e Silva (2024. p. 15) afirmam que:

Um fenômeno amplamente noticiado, no início da década de 1990, e que tem a ver com a perda de poder aquisitivo da classe média brasileira, foi o processo de migração de alunos da escola particular para a escola pública. Contudo, essa experiência acontece sem suscitar, por parte da sociedade civil, a defesa da escola pública. Trata-se mais de um movimento em que, a contragosto, a classe média é forçada a levar seus filhos para a escola pública, por não poder mantê-los nas escolas privadas.

Diante desse movimento, a estratégia de uso de materiais apostilados se mostrou uma solução eficaz, uma vez que permitia um controle mais rigoroso sobre os pagamentos das mensalidades escolares, assim como criava relações de consumo palpáveis entre os usuários das escolas privadas e os seus proprietários.

Essa relação pode ser compreendida a partir do conceito de “fetichismo da mercadoria” proposto por Karl Marx. De acordo com Silva (2011, p.15):

O fetichismo do capital é o fenômeno pelo qual o capital não apenas obscurece as relações sociais, mas antes emerge como uma entidade que opera automaticamente, assumindo o papel de sujeito, de sujeito autônomo. Ao ser assumido como “sujeito automático” das relações produtivas, o capital se apodera daquilo que possa mantê-lo em permanente expansão; nesse caso, apossa-se da racionalidade do capitalista, ou seja, da vontade e da consciência deste, direcionando-as para o processo de valorização do valor. O capitalista não perde sua vontade e consciência, mas no âmbito do processo produtivo, passa a empregá-las ao objetivo do capital, à extração de mais-valia. Nesse processo de apoderação do capital, a ciência e a técnica, que são formas de produção humana, surgem como se fossem atributos do capital e são empregadas pelo mesmo, grosso modo, no aumento da produtividade e no barateamento das mercadorias, ainda que para isso solape as fontes de riqueza: o homem e a natureza.

Nesse contexto, os SAE são frequentemente concebidos como detentores de um valor intrínseco, independente e desvinculado da prática educativa propriamente dita. Essa abordagem fetichiza o material didático, tratando-o como a solução imediata e como um produto capaz de suprir lacunas. Além disso, os SAE começam a ocupar a posição de estratégia diferencial no mercado educacional, sendo vendidos como uma forma de atender a uma demanda por inovação ou eficiência e funcionando mais

como um meio de consumo do que como um instrumento de transformação genuína das práticas pedagógicas.

Dado o espaço de mercadoria, os SAE são consolidados nos grandes grupos de redes privadas de ensino, como Anglo, Positivo, Objetivo e COC, os quais ampliaram suas operações por meio da franquia. Essas redes passaram a fornecer apostilas que eram adotadas em escolas particulares por todo o Brasil. De acordo com Adrião et al. (2009), essa expansão foi possível porque, ao invés de adquirir fisicamente as escolas, os grandes grupos educacionais passaram a licenciar as apostilas para instituições, terceirizando, assim, o processo pedagógico. Essa estratégia visava a ampliação do mercado educacional sem a necessidade de grandes investimentos em infraestrutura.

Os cursos pré-vestibulares, inicialmente voltados para a preparação intensiva para exames de ingresso no ensino superior, passaram a ser transformados em verdadeiras redes privadas de ensino, oferecendo desde a educação infantil até o ensino médio. Essa mudança, conforme aponta Adrião et. al (2009), deu origem ao que ficou conhecido como "sistemas de ensino", modelos educacionais padronizados e controlados pelas grandes redes empresariais. As apostilas passaram a ser um elemento central nesses sistemas, com conteúdos organizados e distribuídos de forma a atender as exigências curriculares de diversas etapas do ensino.

A municipalização do ensino, particularmente em municípios com baixa qualificação de professores e falta de recursos, abriu um espaço para a adoção de sistemas apostilados no ensino público. Com a crescente demanda por educação de qualidade e a insuficiência de recursos humanos e materiais, muitos gestores públicos viram nos SAE uma alternativa viável para atender as demandas educacionais. Como observa Adrião et. al. (2009), grandes grupos educacionais, como o COC e o Objetivo, passaram a oferecer soluções pedagógicas para a rede pública, criando núcleos de apoio à municipalização do ensino e expandindo a utilização das apostilas também em escolas públicas.

A adoção de SAE, tanto no setor público quanto privado, é vista como uma estratégia de mercado no setor educacional. A terceirização do processo pedagógico, que começou com a adoção de apostilas nos cursos pré-vestibulares, se expandiu para as escolas privadas e, posteriormente, para o ensino público. A padronização dos conteúdos e o uso das apostilas como recurso no processo pedagógico suscitam

críticas, principalmente em relação à prática dos professores e à falta de flexibilidade para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos.

Além disso, esses processos podem ser compreendidos como estratégias de disseminação de um ideário neoliberal e privatista das práticas pedagógicas. Conforme afirma Lima (2018, p. 139)

O conceito de privatização lato sensu, que aqui é deixado à consideração dos leitores, pretende realçar as dimensões institucionais, axiológicas e culturais enquanto elementos de legitimação na ordem político-educativa. Bastante para além, portanto, da importação de ideias, técnicas e práticas do setor privado para tornar o setor público mais como as empresas.

O debate sobre os Sistemas Privados de Ensino permanece como uma questão central, refletindo os diversos interesses que permeiam a gestão da educação no Brasil. No entanto, como podemos compreender a inserção dos SPE na prática pedagógica dos professores? Para aprofundar essa análise, é necessário examinar o conceito de prática pedagógica: ela se configura como um espaço plural, onde diferentes abordagens e experiências convivem, ou é, na verdade, um campo de padronização, onde as dinâmicas de ensino são reduzidas a métodos uniformes e mecânicos? O próximo item se dedicará a discutir essa dicotomia, analisando como os SPE estão envolvidos nessa abordagem.

2. Prática pedagógica: pluralismo ou padronização?

A prática pedagógica é um conceito complexo que vai além da simples atuação do professor em sala de aula, envolvendo uma série de atividades interligadas, como o planejamento, a preparação do conteúdo, a gestão escolar e a interação com a comunidade e as famílias. Definir o conceito de “prática pedagógica” é também deslocar-se para uma variedade de definições no campo da literatura científica. Gatti (2020), por exemplo, remete ao conceito de “práticas docentes”, definindo-as como atos culturais realizados em coletivo, sendo, portanto, associadas a uma teorização, mais ou menos consciente, e imersa em sentido.

Saviani (2007) apresenta o conceito de “prática educativa” como a expressão de uma forma concreta de trabalho, que se dá a partir de concepções pedagógicas que sofrem mudanças e permanências. Libâneo (1994) acrescenta que as práticas

educativas são as responsáveis por determinar as ações da escola e o seu comprometimento com a transformação social. Para ele, a pedagogia deve investigar não apenas os métodos e conteúdos da educação, mas também sua inserção na sociedade, ressaltando que a prática pedagógica deve ser um instrumento de mudança e reflexão social.

Independente das diversas teorizações, entendemos que a prática pedagógica não pode ser vista apenas como uma atividade técnica ou burocrática, mas como um ato social inserido em um contexto específico, no qual o professor não é apenas um transmissor de conhecimento, mas também um agente que contribui para a construção de sentido e para a transformação da realidade educacional. Isso evidencia que as práticas pedagógicas refletem o compromisso do educador com as mudanças sociais e culturais que a educação pode promover.

Compreende-se que a prática pedagógica é um campo multifacetado que envolve a combinação de saberes e sentimentos acumulados pelos docentes ao longo de sua formação e experiência, sendo esses saberes diversos e não padronizados. Cada professor utiliza esses conhecimentos de forma criativa, adaptando-se ao contexto específico em que está inserido.

A prática pedagógica é compreendida como uma potência transformadora, capaz de moldar não apenas os sujeitos envolvidos no processo educacional, mas também suas realidades. Esse entendimento implica reconhecer a prática pedagógica como um processo complexo, que abrange múltiplas dimensões do conhecimento e considera as diversas facetas da condição humana.

Nesse sentido, o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas é explicitado no artigo 206, inciso III da Constituição Federal Brasileira de 1988. De acordo com Rohling e Valle (2021, p. 2165):

[...] esse princípio afiança que os sistemas de ensino devem respeitar as diferentes concepções, sejam filosóficas, teóricas e pedagógicas, que o corpo docente, os estudantes, os pais e as escolas podem ter, bem como deixa aberta a possibilidade da existência de escolas privadas, desde que cumpram com as regras estabelecidas para sua criação e funcionamento.

Em consonância, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394/1996 endossa esse princípio. Dessa forma, o pluralismo pedagógico no campo das práticas pedagógicas possibilita que escolas e professores adotem uma variedade de

abordagens, atendendo às múltiplas necessidades dos alunos e promovendo um ambiente educacional mais inclusivo e diversificado. A prática pedagógica é assumida como um espaço de respeito e valorização das diferenças, garantindo que todos os sujeitos tenham suas especificidades reconhecidas e atendidas em suas diferentes nuances.

Como anuncia Paulo Freire (1970), a educação é um ato dialógico, que pressupõe múltiplas vozes. Assim, a escola deve reconhecer as diversas leituras de mundo presentes nos estudantes. Entende-se, portanto, que o pluralismo está ligado ao diálogo, à democracia, à participação popular e ao respeito à diversidade cultural e humana.

Por outro lado, a padronização é um modelo que busca uniformizar os processos de ensino, reduzindo as práticas pedagógicas a um conjunto de procedimentos e resultados pré-estabelecidos. No contexto da reforma do ensino, a padronização se manifesta principalmente por meio de currículo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que prescreve competências e habilidades específicas que todos os alunos devem alcançar.

Conforme explicam Favéro, Centenaro e Bukowski (2021, p. 1691-1692),

[...] a BNCC representa uma reedição de modelos e que está permeada pelas rationalidades técnicas de Estado e mercado em razão de três aspectos principais: (I) é um currículo nacional padronizado, tendo o Estado como agente legitimador, porém com grande interferência de grupos empresariais; (II) insere a estandardização do conhecimento e da experiência por meio da abordagem das competências, da prescrição curricular e da ênfase em aprendizagens básicas; (III) atribui ao professor apenas a função técnica de aplicar e aferir competências, aumentando o controle e a responsabilização por meio das avaliações padronizadas.

A padronização é vista por alguns autores como uma forma de regulação. De acordo com Lopes e Macedo (2011, p.198):

As normas tácitas de conduta, os valores tidos como comuns a todos guiam as ações dos sujeitos, fazendo-os agir em direções previsíveis, muitas vezes, sem se darem conta. Os sistemas classificatórios que constituem cada cultura e que permitem operações de comparação também operam no sentido de regular culturalmente os sujeitos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 198).

Os processos regulatórios nas dimensões curriculares, ressoam em práticas pedagógicas cada vez mais padronizadas. A padronização do currículo, que busca

garantir uma aprendizagem uniforme para todos os alunos, pode excluir as diferenças culturais, sociais e regionais, enfraquecendo a capacidade da escola de lidar com as diversidades de seus estudantes. Nesse contexto, a flexibilidade pedagógica cede lugar a um modelo rígido e centralizado, que limita a criatividade e a autonomia dos educadores.

A padronização do ensino tem efeitos diretos sobre o trabalho docente. Como destaca Paro (1993), a natureza do trabalho pedagógico é diferenciada de um trabalho industrial, pois envolve uma relação subjetiva entre o professor e o aluno, e entre o professor e seu objeto de trabalho. Ao reduzir a prática pedagógica a uma rotina de tarefas mecânicas e pré-definidas, a padronização transforma o docente em um executor de processos, desconsiderando sua capacidade de adaptação e criatividade, essenciais para a construção de um ensino significativo.

A padronização das práticas pedagógicas e a imposição de resultados mensuráveis, como os índices de aprovação e o desempenho dos alunos em exames, tornam-se uma forma de responsabilizar o professor, muitas vezes ignorando fatores como o contexto social dos alunos. Esse modelo cria uma pressão constante sobre os docentes e os impede de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às individualidades dos alunos.

Nesse contexto, a autonomia docente é um elemento essencial para que possam desenvolver práticas pedagógicas que respeitem as características e iniciativas dos alunos, além de possibilitar a experimentação de novos métodos e abordagens. A padronização, ao restringir essa autonomia, limita as possibilidades de inovação e adaptações pedagógicas, comprometendo a qualidade do ensino.

Os SAE, embora apresentados como materiais inovadores, em uma discursividade do mercado, são, na prática, instrumentos que reforçam a padronização das práticas pedagógicas. Ao fornecerem aulas pré-determinadas e orientações específicas sobre quais intervenções devem ser realizadas pelos professores, os SAE limitam o espaço para a criatividade docente, transformando o educador em um simples executor de um modelo imposto.

Silva (2013) ao analisar as percepções de professores dos anos iniciais sobre a inserção de um Sistema Apostilado de Ensino, em uma rede municipal, discorreu sobre as dificuldades desses docentes. Segundo o autor, uma das principais dificuldades identificadas é a complexidade do conteúdo, que não se adequa à faixa etária dos alunos e exige um esforço extra dos docentes para complementação com

atividades adicionais. Esse desafio é refletido em relatos de professores que apontam a falta de autonomia dos alunos e a necessidade de atividades extras constantes para facilitar o entendimento. A organização das apostilas e a formação inadequada dos professores são vistas como fatores que contribuem para essa complexidade, além da fragilidade na relação entre teoria e prática nos cursos de formação pedagógica.

Ainda de acordo com Silva (2013), outro ponto crítico é a falta de tempo para cumprir o cronograma estipulado pelas apostilas, as quais são divididas em volumes bimestrais. A pressão para terminar o conteúdo dentro do tempo estabelecido prejudica a qualidade do ensino, levando os professores a acelerarem as aulas. A interdependência entre as disciplinas e a padronização do conteúdo contribuem para um ritmo de ensino homogêneo, em que variações são minimizadas, resultando em uma educação que não considera as especificidades de cada turma. O tempo limitado e o cumprimento rígido do cronograma criam dificuldades na adaptação do ensino à realidade dos alunos.

Por fim, Silva (2013) apresenta que além das dificuldades com o material e as condições de trabalho, outro desafio destacado é a inadequação do SAE à realidade dos alunos. Muitos professores relatam que as atividades propostas não se conectam com o cotidiano dos estudantes, tornando o aprendizado desinteressante e sem sentido. Amorim (2008) elucida que as apostilas funcionam como "conhecimento enlatado", limitando o contato dos alunos com uma cultura real e empobrecendo o processo de ensino. Esse distanciamento entre o conteúdo formal das apostilas e as necessidades dos alunos contribui para uma alienação educacional, em que os estudantes se veem afastados de um aprendizado significativo e contextualizado.

Assim como aponta Cassio (2019), fundações e institutos ligados a bancos e empresas contam com uma agenda para simplificar a educação escolar. São lançados projetos revestidos de sutileza, sedução e racionalidade, mas que propagam um discurso educacional homogêneo. Os resultados das escolas públicas em avaliações externas são colocados em pauta, porém não são evidenciados os problemas estruturais da educação, como infraestrutura, recursos humanos e materiais, salário, plano de carreira, condições socioeconômicas dos estudantes e das famílias, entre outros.

Compreende-se que a adoção de SAE nas práticas pedagógicas, se insere em uma perspectiva neoliberal, voltada para a eficiência e a produção em massa, onde os professores, em vez de serem agentes criativos e reflexivos, se tornam peças de

uma engrenagem educacional voltada para a padronização e a homogeneização dos saberes. Essa lógica de padronização, que remete ao modelo fabril, desconsidera a singularidade do aluno, as suas necessidades específicas e os contextos diversos que permeiam o ambiente educacional. Ao se concentrar na eficiência e na padronização, o SAE promove uma visão reducionista da educação, limitando o potencial do processo de ensino-aprendizagem.

Diante dessa lógica, é necessário um modelo educacional que valorize a flexibilidade, a autonomia docente e a diversidade de práticas pedagógicas. A educação não pode ser um campo rígido, onde todos os alunos são tratados de maneira uniforme, mas sim um espaço dinâmico, onde os professores têm a liberdade de adaptar suas abordagens e estratégias de ensino.

O pluralismo pedagógico, longe de ser uma ameaça à qualidade do ensino, deve ser visto como uma oportunidade de enriquecimento da educação, permitindo que diferentes saberes e métodos se encontrem e se complementam. Essa abordagem permite uma educação mais inclusiva, que respeita a individualidade dos alunos e suas realidades, sem perder de vista a diversidade de contextos e a importância de desenvolver competências que preparem os estudantes para viver e atuar em um mundo multifacetado e globalizado.

Desvelar o uso de Sistemas Privados de Ensino vai além de uma simples retórica de inovação e sistematização nas práticas escolares. Trata-se de refletir sobre os condicionamentos que moldam sua implementação. Em um cenário de precarização da formação inicial dos educadores, desvalorização da carreira docente e adoção de processos de avaliação que se concentram apenas na mensuração de resultados, o que se tem é a imposição de uma visão reducionista e mecanicista do ensino.

As práticas pedagógicas inovadoras, que deveriam ser entendidas como espaços para a criatividade e adaptação às especificidades de cada aluno, não podem ser limitadas a aspectos de padronização. Ao buscar um modelo que prioriza a uniformidade, corre-se o risco de inibir o ato criativo dos docentes, que são agentes essenciais no processo de aprendizagem, por sua própria essência de lidar com o desenvolvimento humano.

A educação escolar, portanto, não pode ser reduzida a um conjunto de fórmulas e métodos pré-estabelecidos, mas deve envolver a flexibilidade e a diversidade de

abordagens, valorizando a capacidade do professor de expressar ideias, sentimentos e estratégias que considerem as singularidades de cada aluno.

Considerações Finais

Os Sistemas Privados de Ensino têm ganhado destaque no Brasil como uma tentativa de estruturar e sistematizar o processo de ensino, especialmente diante das dificuldades enfrentadas pela educação pública. No entanto, sua adoção traz à tona uma série de implicações que exigem uma análise crítica, particularmente no contexto da precarização da formação docente e da desvalorização da carreira dos professores.

Por sua vez, embora os Sistemas Apostilados de Ensino se proponham a otimizar a prática pedagógica, acabam reforçando processos de padronização e restringindo a autonomia dos educadores. A entrega de materiais estruturados impõe um modelo rígido, o que pode engessar as práticas pedagógicas e limitar a capacidade criativa dos professores, transformando-os em meros executores de um modelo preestabelecido.

A ideia de "inovação pedagógica" associada ao uso dos SPE precisa ser questionada, pois, ao contrário do que se espera de uma inovação, esse modelo não promove uma transformação profunda na prática educativa. Ainda que o termo "inovação" sugira uma mudança significativa e emancipatória, muitas vezes é utilizado de forma superficial, sem uma alteração real nos paradigmas pedagógicos. A lógica por trás dos SPE é mais alinhada com a busca por eficiência e produtividade, características típicas dos modelos neoliberais, que priorizam resultados padronizados e mensuráveis. Dessa forma, a "inovação" parece apenas reforçar a homogeneização do ensino, sem permitir o desenvolvimento de abordagens pedagógicas mais criativas e adaptativas.

Esse modelo é apresentado como um recurso inovador que promete eficiência e resultados rápidos, mas acaba sendo contraproducente ao reduzir a capacidade dos educadores de dar autoria ao seu trabalho. A uniformização do ensino, imposta pelos SAE, limita a flexibilidade do professor, prejudicando a adaptação de sua prática pedagógica ao contexto local e à diversidade dos estudantes. O docente, em vez de ser um agente criativo, se vê restrinido a um papel técnico de aplicar um conteúdo previamente estruturado, sem espaço para inovação.

A melhoria da educação, em uma perspectiva de qualidade social, deve ser, antes de tudo, um espaço de diversidade e flexibilidade pedagógica, onde as diferentes abordagens podem coexistir e se enriquecer. O pluralismo pedagógico é fundamental para que os professores respeitem as diferenças dos alunos e adaptem suas práticas conforme as especificidades de cada um.

Os SPE, ao buscarem a uniformização, tendem a ser um obstáculo ao pluralismo necessário para o desenvolvimento de uma educação de fato inclusiva em seu sentido mais amplo. Ao invés de promover a diversidade de métodos e a adaptação ao contexto dos alunos, reduzem o ensino a um modelo único, limitando a experimentação e a criação de novas práticas pedagógicas. A grande inovação na prática pedagógica aqui defendida é a autoria do professor, perpassando o conhecimento sobre os seus estudantes, as formas como cada qual lida com o saber e sobretudo o compromisso ético, político, técnico e estético em relação à docência.

A inserção dos SPE nas escolas públicas, especialmente em instituições com poucos recursos, é frequentemente vista como uma solução prática diante da falta da discursividade, da falta de capacitação docente e da escassez de materiais didáticos. No entanto, essa estratégia pode ser interpretada como uma forma de mercantilização da educação, onde o processo pedagógico passa a ser regido por uma lógica de consumo.

Ao terceirizar a produção do conteúdo pedagógico, as grandes redes educacionais não apenas impõem uma padronização, mas também ampliam sua presença no mercado educacional, contribuindo para a criação de um modelo onde a educação se torna um produto. Desse modo, a qualidade do ensino é sacrificada em nome da eficiência econômica e ainda professores não se tornam referências e sucumbem à lógica de que sempre estão a margem de práticas pedagógicas hegemônicas.

No estudo de Silva (2013), foi observada que a maioria dos participantes considera o SAE uma solução eficaz para a melhoria da prática pedagógica. Para os professores, essa avaliação positiva está relacionada à percepção de que os materiais disponibilizados pelo SAE são superiores aos livros didáticos tradicionais, facilitando tanto o aprendizado dos estudantes quanto o trabalho dos docentes. No entanto, essa aprovação por parte dos professores pode revelar um distanciamento em relação ao reconhecimento da autoria de sua própria prática pedagógica.

Ao refletirmos sobre a autoria na prática pedagógica, é fundamental entender que essa autoria não deve ser terceirizada. A verdadeira autoria na educação envolve a participação ativa dos professores no processo educativo, considerando-os sujeitos que não delegam as possibilidades de ensino, mas as constroem de forma crítica e autônoma e, assim, compartilhando para sujeitos “vivos”: os estudantes.

Em conclusão, a adoção de SPE nas práticas pedagógicas não deve ser considerada uma inovação genuína. Em vez de promover um ensino adaptável e flexível, os SPE tendem a restringir a prática pedagógica, limitando a liberdade criativa e a autoria dos educadores e desconsiderando as necessidades diversas dos alunos.

A verdadeira inovação pedagógica deve vir de práticas que respeitem o pluralismo, a autonomia docente e a capacidade de adaptação ao contexto local. A educação deve ser um espaço de construção coletiva de saberes, onde as diferentes abordagens e realidades dos alunos sejam reconhecidas e atendidas, permitindo a criação de um ambiente mais inclusivo e transformador.

Diante desse contexto, a educação é desafiada a superar a lógica mercadológica e do currículo instrumental, afirmado efetivamente o seu caráter público, democrático e de qualidade, a ser garantida por todos os brasileiros.

Referências

ADRIÃO, T. et al. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ADRIÃO, T. et. al. **Sistemas privados de ensino na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

AMORIM, I. F. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. 2008. 191 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2008.

AMORIM, I. F. **Indústria cultural e sistemas apostilados de ensino**: a docência administrada. 2012. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012

BEGO, A. M. **Sistemas apostilados de ensino e trabalho docente**: estudo de caso com professores de Ciências e gestores de uma rede escolar pública municipal. 2013. 334 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013

CASSIO, F. (Org.). **Educação contra a barbárie:** por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar. São Paulo: Boitempo, 2019.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C. Revolução controlada? **Revista e-Curriculum (PUCSP)**, v. 19, p. 1676-1701, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

GATTI, B. A. Perspectivas da formação de professores para o magistério na Práticas pedagógicas na educação básica do Brasil. **Revista FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 29, n. 57, p. 15-28, jan./mar. 2020.

LAJOLO, M. **Livro didático:** um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, v. 16 n. 69, p. 3-9, jan./mar. 1996

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. C. Privatização Lato Sensu e impregnação empresarial na gestão da educação pública. **Curriculum Sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 129-144, jan./abr. 2018.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo.** São Paulo: Cortez, 2011

PARO, V. H. Natureza do trabalho pedagógico. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 19, n. 1, p. 103-109, jan./jun. 1993. Tradução. Acesso em: 27 out. 2025.

ROHLING, M.; VALLE, I. R. A liberdade de ensino, a pluralidade de concepções pedagógicas e o conteúdo político da educação. **Revista Quaestio Iuris**, v. 14, p. 1-25, 2021.

SANTOS, W. S.; DUTRA JÚNIOR, W.; SILVA, G. F. Educação e Neoliberalismo no Brasil nos anos de 1990: o desmonte da educação pública. **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, v. 5, p. 1-24, 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Educação brasileira:** estrutura e sistema. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, F. A.. **Sobre o fetichismo do capital em Karl Marx.** 2011. 105 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2011.

SILVA, E. A. **Sistemas apostilados de ensino:** as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de Álvares Machado - SP. 2013. 239 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013.

Edimar Aparecido da Silva

Possui habilitação em Magistério pelo CEFAM de Presidente Venceslau (2005). Licenciado em Pedagogia (2010), Mestre (2013) e Doutor (2022) em Educação pela UNESP/Presidente Prudente. Atua como Professor Substituto no Departamento de Educação da UNESP-Assis e pesquisador do Grupo GPFOPE/FCT-UNESP. Atuou como professor dos Anos Iniciais, Diretor de Escola, Supervisor de Ensino e Coordenador de Gestão Educacional na Prefeitura Municipal de Presidente Prudente-SP. Desenvolve pesquisas nas áreas de políticas e gestão da educação.

Alana Paula de Oliveira

Pedagoga, Mestre e Doutora em Educação pela FCT/UNESP. Atuou no ensino superior (FAPEPE, 2013-2021) e em cursos de pós-graduação (2013-atual). É professora efetiva na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente-SP, respondeu pelo Departamento de Educação Fundamental e, atualmente, é vice-diretora de escola. Integra o Grupo de Pesquisa FPPEEBS/FCT-UNESP e atua nos seguintes temas: educação integral, formação docente, práticas de ensino, educação moral ou/ em valores e relação escola-família.

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Livre-docente pela Unesp/FCT/Campus de Presidente Prudente, Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, com Estágio de Pós-Doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. Professora Adjunta do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Unesp/FCT/Campus de Presidente Prudente. Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, políticas educacionais e escola pública.