

# **POLÍTICA EDUCACIONAL E INOVAÇÃO NA ESCOLA – UM BALANÇO DA EXPERIÊNCIA CEARENSE**

ISABEL MARIA SABINO DE FARIAS  
UECE.

beiasabino@terra.com.br.

Este ensaio aborda uma dimensão significativa da política educacional: sua relação com os desafios do processo de mudança em um mundo globalizado no qual a dimensão econômica é tomada como marco referencial das políticas sociais. Como mudar a escola, como mudar a prática pedagógica, está no centro do debate sobre inovação como política educacional. Trata-se de um problema enigmático, visto que as iniciativas de inovação empreendidas pelas reformas educativas não encontraram respostas plenamente satisfatórias e, menos ainda, definitivas. O tema, examinado em três seções, toma como referência a experiência cearense.

## **A inovação como política educacional**

O discurso da reforma educativa em marcha na América Latina, ao longo das últimas décadas, no Brasil mais intensivamente nos anos 1990, foi construído com base em acordos e recomendações internacionais sobre prioridades e estratégias para a modernização da educação e do ensino. As orientações provenientes desses organismos têm fornecido as referências para a formulação ou aperfeiçoamento das políticas vigentes, delimitando assim as áreas prioritárias de mudança.

Tal situação tem se expressado através de reformas de ensino, concebidas como estratégia na busca de eficiência e equidade, levando em conta as novas demandas econômicas que se delineiam no mundo em globalização. Paradoxalmente, a reforma educacional que se desenrola a partir de então enfatiza o *conhecimento como a nova fonte de riqueza das nações*, correlacionando crescimento econômico, equidade social e realização pessoal dos indivíduos. A educação, postulada como área estratégica para o desenvolvimento socioeconômico em tempo de mercado internacional e competitivo, torna-se um novo consenso mundial traduzido na política educacional caracterizada pela expressão *para todos* (CORAGGIO, 1998).

É sob os auspícios desse ‘novo consenso mundial’ – *a educação como instrumento principal do crescimento e da equidade* – que se materializa o discurso em

favor da melhoria da qualidade do ensino no Cone Sul. No Brasil, a ênfase na qualidade da educação configura-se como discurso hegemônico da reforma educativa promovida pela política educacional. Sendo inegável a necessidade de melhorar a qualidade do ensino, é certo que essa preocupação se insere na agenda política de países diferentes, em particular daqueles em desenvolvimento, como meio de assegurar o espaço da produção nacional e desenvolver uma cidadania capaz de operar no mundo globalizado. Trata-se, parafraseando Correia (1991, p. 24), de um *contexto de mudança tutelada* em que se produz *uma verdadeira indústria da mudança*, haja vista a crença na capacidade de *planificar, de preparar as pessoas para a aceitarem, de a dosear dentro dos limites do desejável*.

É nesse cenário que as demandas de mudança na educação são projetadas e se fortalece a inovação como política educacional. A literatura sobre o tema mostra que muitas vezes os termos inovação e mudança são tomados como sinônimos, numa associação asséptica de significados e implicações sobretudo no que tange à escola na medida em que não encoraja a produção de uma análise mais situada de suas implicações pedagógicas e ideológicas.

Esta tendência revela o uso desses conceitos como estratégia de sedução e de valorização do discurso produzido sobre a educação. Como alerta Correia (1991), *tudo indica aparentemente que os atores sociais directamente implicados no processo educativo se entendem em torno de um discurso, sem dúvida sedutor, mas que não faz referência a qualquer significação implícita*. A metáfora da sedução refere-se ao fascínio que a inovação exerce sobre os atores sociais na medida em que seu uso sugere aperfeiçoamento, progresso e se faz associado ao desejo de mudança, ao desenvolvimento da criatividade e da intervenção, a práticas institucionalizadas de transgressão da ordem estabelecida (o que, de alguma forma, tem um sabor de desobediência). Reporta-se ao seu efeito mobilizador sobre os indivíduos, ensejando assim um sentido proativo.

Este sentido proativo da inovação está relacionado à idéia de iniciativa voltada para a transformação de estruturas, métodos ou mesmo significado da prática educativa. Estas acepções podem ser encontradas nos estudos produzidos ao longo dos anos e como tal representam uma expectativa de mudança positiva, ou seja, de que uma inovação vem para modificar, para melhor – o que se pensa ou o que se faz – em matéria educativa (GARCIA, 2001). Tal sentido, contudo, não se confunde com

qualquer modificação introduzida num sistema ou numa unidade deste, mesmo porque segundo alguns autores, a exemplo de Huberman (1976), *a inovação é um aprimoramento mensurável, deliberado, durável e pouco susceptível de produzir-se com freqüência* (grifos nossos).

A intencionalidade é um traço fundamental de uma inovação que a expectativa de mudança põe em relevo. A decisão de adotar uma inovação não ocorre despreziosamente; ela responde a determinadas intenções e se faz guiada por fins específicos. Como política educacional pública uma inovação se constitui, fundamentalmente, a partir de uma ação induzida pelo Estado (representado pelos órgãos envolvidos com a educação – MEC, secretarias estaduais e municipais, etc.). Sendo uma intervenção (direta ou indireta) do Poder Público, uma inovação traduz interesses resultantes de um processo de negociação, contestação e disputa entre diferentes grupos (FARIAS, 2002).

Desse modo, nem todas as propostas que se identificam como transformadoras para melhor – seja na unidade escolar ou num sistema mais amplo de unidades educativas – podem ser identificadas como inovadoras. O surgimento de outros elementos importantes no cenário educativo, a exemplo da crescente preeminência das diferentes mídias e suas inter-relações com o trabalho das escolas, sinaliza que o tema da inovação deve ser olhado sob a ótica da política que move os distintos atores envolvidos na cena educativa.

As decisões relativas à adoção ou não de inovações no sistema educativo não são isentas desse jogo de forças. Pequenas transformações devem ser lidas a partir de um universo abrangente dos fatores que hoje são determinantes de uma política educacional. Temas como os da inclusão/exclusão do sistema, regime de cooperação envolvendo os principais gestores das instituições educativas, autonomia da escola, fazem parte do universo dos políticos, das associações de docentes e grupos de pesquisadores interessados em conhecer os cenários por onde se movem os interesses e as motivações de todos que transitam pela área educativa.

A inovação como política educacional atende a diferentes interesses políticos, conforme os envolvidos na sua formulação e operacionalização. Assim, uma questão pedagógica restrita, que afetaria um universo limitado de pessoas, pode ganhar um sentido mais universal, seja para produzir mudanças que avancem numa determinada

direção ou mesmo, ao impedir que estas aconteçam, trilhar outros caminhos de caráter conservador ou mesmo reacionário.

No Brasil tem sido comum os governantes associarem o conceito de inovação educacional a experiências de exceção que não permitem generalização. Geralmente são parciais, criadas por portaria e limitadas a grupos restritos. Mais ainda, tais ações têm sido implantadas sob o argumento de melhorar a qualidade da educação. Assim aconteceu com as experiências pioneiras dos colégios de aplicação e das classes experimentais que floresceram durante os anos de 1950 e 1960 e foram sistematicamente eliminadas no período mais duro do regime militar (GARCIA, 2001).

A descontinuidade das ações constitui-se, aliás, um dos maiores males da política educacional do país. A cada período governamental, nas várias instâncias de poder, programas e propostas são abandonados sem o devido cuidado em avaliar seus êxitos e fracassos. Outras atividades, outras inovações, independentemente de guardarem ou não relação com as anteriores, são implantadas, demandando recursos e gerando novas expectativas e frustrações. Conseqüência dessa forma de encarar a política educacional é sua redução a uma infinidade de projetos e programas, quase sempre sem recursos e sem estratégias claramente definidas sobre sua inserção nas estruturas executivas e no dia-a-dia das escolas (ibidem, 2003). Nesta tendência a mídia tem ocupado lugar de destaque, cabendo-lhe criar a sensação de que o Poder Público está fazendo grandes coisas pela educação. Tal ordenamento da política educacional representa outros interesses, que não os da cidadania ou os do conhecimento, tanto por mascarar seus efeitos na vida escolar quanto por deixar no ostracismo os sujeitos desta instituição, em especial os professores, tema detalhado no próximo tópico.

### **Os Professores e as Inovações nas reformas educativas**

No cenário contemporâneo, exige-se cada vez mais que as pessoas inovem, mudem. Mudar assume assim o significado de uma tarefa complexa e exigente em relação ao desenvolvimento cognitivo e criativo para fazer frente às situações novas que emergem. Do professor exige-se que ele assuma essa capacidade como um componente básico de sua “profissionalidade”. Para tanto, é necessário que o professor *utilize as suas capacidades cognitivas globais para articular e fazer convergir conhecimentos diversos, criando assim respostas flexíveis que considerem a mudança permanente, a diversidade e a interdependência que caracterizam no momento presente as situações*

*educativas* (FERNANDES, 2000, p. 80). Este enfoque postula como elemento de identidade principal da profissionalidade do professor a capacidade de relacionar-se com os colegas, de ser criativo, de tomar decisão, ter abertura à inovação e ao trabalho coletivo e diversificado.

As análises sobre a reação docente à mudança, não raro, tendem a mitificá-la sob o pseudônimo da resistência. Todavia, vale ressaltar que os professores não resistem por puro comodismo, descompromisso, incompetência ou mesmo preguiça mental. Esta visão reducionista do problema é via de regra empregada para reforçar a perspectiva das reformas *pelo alto*. Uma breve retrospectiva das iniciativas de reformas educativas nas últimas décadas põe em evidência o caráter centralizador dessas ações na medida em que destaca forças exteriores à escola – interesses empresariais e do próprio Poder Público – como elementos impulsionadores das mesmas. A ênfase em modelos de reforma educativa *de cima para baixo* tem reforçado a tendência de atribuir aos agentes educativos, em especial aos professores, o papel de meros executores da reforma materializada nas diretrizes da política educacional.

Nos anos 1960 e 1970, predominou a concepção e introdução de inovações na escola (...) *a partir de 'cima', com base quer no poder coercitivo da administração, quer na racionalidade intrínseca da inovação proposta* (CANÁRIO, 1995, p. 165). Esta fase de reformas educativas foi marcada por fluxos constantes de inovações externamente induzidas, subestimando o papel dos professores como apoio central ao êxito das iniciativas promovidas. Nota-se nesse período um esforço de adaptação ao domínio educativo do modelo industrial de produção de inovações. Na década de 1980, embora se verifique uma ênfase da reforma educativa *en la reestructuración en el ámbito escolar*, persiste a implementação de múltiplas inovações. Nesse período de reformas na educação, a mudança é concebida numa perspectiva técnica (HOUSE, 1988), depositando confiança exacerbada no valor intrínseco da inovação. Esta compreensão é alimentada por *un cierto mesianismo* e uma *mantalidad burocrática tradicional* em relação à mudança social (SACRISTÁN, 1997).

As iniciativas de reforma educativa ensejadas nessas três décadas caracterizam-se por subestimar o potencial da escola no processo de mudança, sendo percebida apenas como uma unidade administrativa, um prolongamento da administração central. A reforma educativa que se delineia a partir dos anos 1990 consagra a escola como *espaço privilegiado de coordenação e regulação do sistema de ensino e como lugar*

*estratégico para sua mudança* (BARROSO, 1996, p. 09). Este enfoque pode ser percebido no discurso dominante nas diretrizes políticas, as quais ressaltam a *autonomia da escola*, as *escolas eficazes*, a *gestão centrada na escola*, entre tantas outras referências. Este *movimento de territorialização* no âmbito da escola, das políticas e práticas administrativas é decorrente da *crise do Estado educador*, da *oposição entre uma lógica de mercado e uma lógica de serviço público na oferta educativa*, da *redistribuição de poderes entre o centro e a periferia*, das *relações entre o Estado e a sociedade*, da *pauperização das fontes tradicionais de financiamento* (ibidem).

O foco na escola realça os agentes educacionais, sobretudo o professor, no êxito de iniciativas de mudança nessa área. Contudo, na prática esta tendência não tem significado alterações no caráter centralizador das reformas, tampouco ensejado a incorporação de atores diretamente vinculados à escola ou mesmo levado em consideração os critérios dos professores para avaliar as mudanças projetadas. Desse modo, o ‘lugar’ estratégico postulado para a escola na mudança situa-se no nível gerencial e operacional do processo, ou seja, forças exteriores à escola e interesses vinculados ao plano político-econômico permanecem no centro do processo decisório das propostas de reforma.

Esta característica é um dos fatores que tem levado ao fracasso grande parte das reformas desenvolvidas em diferentes países, entre os quais o Brasil. Aqui a idéia de fracasso se refere à pouca efetividade das reformas em suscitar mudanças reais no âmbito da sala de aula e da aprendizagem dos alunos. Reporta-se ao fato de as reformas educativas não conseguirem exercer a influência necessária para mudar as práticas pedagógicas, para engajar os professores que tendem a resistir às propostas de alteração de suas práticas.

É certo que os professores não recebem as propostas de mudança com ‘bons olhos’, nem vivem as situações que a envolvem com tranquilidade, predominando uma tendência a rechaçar qualquer modificação que incida sobre sua prática pedagógica. Todavia, vale lembrar que os professores não agem desse modo por motivos frívolos. Não é nada fácil para eles deixarem de agir conforme suas crenças e as práticas já confirmadas pela experiência em favor de mudanças que não conhecem nem compreendem seu significado e das quais desconfiam.

Esse sentimento de desconfiança se fortalece principalmente em relação a mudanças projetadas por meio de reformas educativas centralizadas, por inovações prescritas às escolas. Neste caso, os professores recebem as inovações como 'pacotes fechados', sobre os quais não têm qualquer poder de deliberação para aceitá-las ou mesmo adaptá-las. Eles apenas são solicitados a implementar as inovações. Na maior parte das vezes, tudo isso acontece sem que eles contem com as condições materiais, pedagógicas e intelectuais para pôr em prática o que está sendo exigido. Os professores, então, passam a experimentar uma situação de conflito, pois são chamados a fazer algo que não sabem, que desconhecem e/ou no que não acreditam; ou seja, enfrentam *situações de perturbação cognitiva* (CANÁRIO, 2000), as quais põem na berlinda as práticas, os valores e a noção de 'verdade' que orientam seu modo de decidir e agir.

Repensar o imediatismo das reformas, bem como os fluxos constantes de inovações externamente induzidas, torna-se um imperativo. Do contrário, a mudança na prática escolar na perspectiva de melhora tende a constituir-se numa retórica do discurso político sedutor. Iniciativas de 'cima para baixo' tendem a contar com reações pouco receptivas por parte dos docentes, de modo que diversos estudos advertem sobre a urgência de um repensar dos movimentos de reforma. É preciso superar o modelo de reforma que concebe os professores como meros executores, incluindo-os na vanguarda de ações dessa natureza.

No Ceará, o debate em torno das inovações desperta atenção considerando que o sistema público de ensino, em especial a rede estadual, há muito vem sendo alvo de várias medidas governamentais visando à melhoria da qualidade do ensino. As estratégias de inovação pedagógica implantadas afetam a escola em seus aspectos organizacionais e simbólicos, sobretudo os professores que atuam no ensino fundamental, pois elas incidem diretamente sobre a prática pedagógica. Refletir sobre algumas iniciativas de inovação presentes no contexto escolar cearense a partir de resultados recentes de pesquisa é a intenção da seção seguinte.

### **Política Educacional no Ceará : que inovações?**

A influência dos organismos internacionais na definição da agenda educativa em curso no Brasil apresenta-se como um dos fatores mais visíveis do viés economicista que tem marcado as políticas sociais voltadas para a educação nas últimas décadas. É nesse quadro de relações que se deve buscar compreender a adoção de inovações

pedagógicas como uma política educacional, sobretudo no Ceará que ao longo dos anos tem se destacado como um laboratório de iniciativas pedagógicas (GARCIA, 2003).

Nas últimas décadas do século XX várias inovações pedagógicas foram inseridas no panorama escolar cearense. Para efeito deste artigo, tomou-se como referência os Ciclos de Formação e o Telensino. As duas iniciativas incidem sobre o ensino fundamental. A primeira, também a mais recente, foi introduzida como alternativa no combate ao fracasso escolar materializado nas reprovações e evasões sucessivas dos alunos; a segunda apoiou-se no argumento da democratização da educação acenado através da extensão do ensino obrigatório para oito anos instituído pela Lei nº 5.692/71. A especificidade dessas políticas requer um detalhamento das mesmas.

O telensino, experiência de ensino fundamental regular (5ª a 8ª série) concretizada através da TV Educativa, foi implantado no Ceará em 1974. Esta inovação se caracteriza pelo uso da televisão como componente curricular responsável pela veiculação da mensagem didática, pela utilização de material impresso (manual de apoio e caderno de atividades) e pela presença de um profissional da educação concebido como professor orientador de aprendizagem. No início da década de 1990 a política educacional do Estado “universalizou” o telensino como estratégia de expansão das oportunidades educacionais. Esta decisão instituiu o telensino como uma política obrigatória e compulsória na oferta de ensino fundamental no município de Fortaleza e, paulatinamente, nos demais municípios cearenses (FARIAS, 2001).

Como é possível perceber o telensino cearense foi implantado há mais de 30 anos, tendo se mantido ao longo desse período como uma política educativa relevante. Do ponto de vista de política educacional este, provavelmente, é um dos grandes méritos dessa iniciativa, sobretudo num contexto social como o do Brasil em que a tendência predominante é a descontinuidade. É cada vez mais freqüente, em qualquer instância de poder, que a cada período governamental programas e propostas sejam abandonados, sem qualquer avaliação ou discussão sobre seus êxitos e fracassos, com o recomeço de outras atividades que podem guardar ou não relação com as anteriores.

Esta, certamente, não é a situação do telensino cearense. São inúmeros os estudos (CAMPOS, 1983; LOURENÇO, 1984; RODRIGUES, 1984; SOUSA, 1983; FARIAS, 1997, 2000; BRAGA, 1997; CAVALCANTE, 1998; BODIÃO, 1999, entre outros) sobre essa inovação. Maior ainda o volume de problemas que ela tem



enfrentado. Se o caráter de continuidade dessa política possibilitou a identificação dessas disfunções, paradoxalmente, não assegurou sua transformação em propostas de soluções para o melhoramento do telensino como suporte educativo ao sistema público de ensino cearense.

Entre os problemas destacados pelas pesquisas supracitadas sobressaem-se: falhas técnico-operacionais (tais como: locais onde o sinal de TV não chega, atraso, insuficiência e falta de atualização do material didático; televisões e vídeos sem manutenção); o parcelamento, o controle e a rigidez das etapas que compõem a atividade pedagógica no âmbito da sala de aula; o caráter polivalente da atuação docente que, sem formação e/ou preparação adequada para responder as especificidades das áreas de conhecimento presentes na organização curricular desta modalidade de ensino, vive em situação de constante constrangimento. Essas limitações têm favorecido um quadro de descrédito e desvalorização crescente do telensino, situação que se agrava entre os professores, os alunos e seus familiares. Os resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup> e do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Cearense (SPAECE)<sup>2</sup> têm evidenciado que esta rejeição não é fortuita. Esses exames apontam um decréscimo sucessivo da aprendizagem discente. Na comunidade escolar a visão predominante é que esta situação é decorrente da precariedade do ensino assegurado pelo telensino.

Os problemas de ordem estrutural e político-pedagógica que esta política governamental formulada visando a democratização do saber apresenta solicitam muito mais que ações paliativas, a exemplo do redimensionamento ensaiado em 1998. Com a implantação dos ciclos de formação tais dificuldades se tornaram ainda mais agudas.

Esta iniciativa foi introduzida como uma estratégia de melhoria do ensino via promoção da *cultura do sucesso escolar*, isto é, voltada para a redução dos *índices de reprovação, repetência e evasão* (CEARÁ. SEDUC, 1997). Ela incide diretamente sobre o ensino e possui uma lógica de funcionamento que difere substancialmente do ensino seriado (organização até então dominante no contexto escolar) tanto no que diz respeito à estrutura quanto à concepção curricular.

---

<sup>1</sup> Os indicadores de desempenho escolar dos estudantes cearenses no período de 1995 a 2003 são analisados no ensaio *SAEB no Ceará – o desafio de definir o foco na aprendizagem* (VIDAL e FARIAS, 2005).

<sup>2</sup> Este sistema estadual foi criado em 1992, utiliza os mesmos coortes do SAEB (abrange a 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e o 3º ano do ensino médio), apóia-se na abordagem psicométrica da Teoria da Resposta ao Item (TRI) e avalia as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

O ciclo de formação trouxe para o contexto escolar expectativas de mudança, as quais recaíram diretamente sobre o professor. Solicitou padrões de interação e associação que rompessem com o individualismo predominante na prática docente. Tal desafio tornou-se ainda mais complexo considerando a convivência das orientações do ciclo e do telensino nas séries finais do ensino fundamental. As disfunções já identificadas vêm constituindo motivo de críticas e de um crescente clima de descrédito.

Resultados recentes de pesquisas sobre a experiência dos ciclos no contexto cearense (CRUZ, 1994; FARIAS, 2002; CELISTRE, 2001) revelam que as críticas incidem muito mais sobre o modo como foi implantada esta iniciativa do que sobre seus pressupostos. Apontam também o predomínio de um conhecimento fragmentado sobre esta inovação e suas implicações para o trabalho escolar por parte dos docentes. Entre os aspectos positivos, o ‘coletivo de professores’<sup>3</sup> é reconhecida como estratégia favorecedora da melhoria do trabalho pedagógico. Por outro lado, a sistemática de avaliação emerge como aspecto que vem ocasionando mais incômodo e preocupação entre gestores, professores, alunos e pais. Isto porque se firmou a idéia de que nos ciclos é proibido reprovar, situação que tem favorecido desconfiças em relação à aprendizagem dos alunos.

A extensão dessa inovação a todo o ensino fundamental em um curto espaço de tempo vem comprometendo o êxito da experiência cearense. Um problema grave dessa pressa reformista encontra-se na situação de hibridez da etapa final do ensino fundamental, caracterizada pela ambigüidade entre a organização em ciclos e o telensino. Esta convivência tem promovido um conflito de identidade que pode ser sintetizado recorrendo a fala de um professor: *o ciclo “como é para ser” só funciona no primeiro e segundo ciclos, pois no terceiro e quarto “é sem ser”, funcionando mesmo o telensino.* (FARIAS, 2002, p. 184).

O ciclo de formação apresenta uma concepção e organização do trabalho pedagógico cuja lógica é diametralmente diferente daquela que dá suporte a proposta do

---

<sup>3</sup> Trata-se de uma estratégia utilizada na proposta de ciclos cearense para agregar um grupo de docentes em torno do trabalho pedagógico. O relato de um docente que participou dessa experiência é elucidativo de seu funcionamento: (...) um dos ganhos foi a história do coletivo. Era bom, vou dar um exemplo como funcionava: tinha duas salas de ciclo I, ciclo I de 7anos e ciclo I de 8 anos. Aí tinham três professoras, sempre uma professora ficava fora da sala planejando, fazendo atividades, estudando. Era feito o rodízio. Sempre havia um dia que uma das três ficava fora da sala planejando, estudando (...) era muito bom porque tínhamos mais tempo de planejar, estudar e tudo mais. Mas foi só aquele ano inicial, depois acabou, como tudo em educação, só tem muito é propaganda... (FARIAS, 2002, p.177).

telensino. A manutenção dessa situação de hibridez no ensino fundamental cearense não pode ancorar-se em argumentos economicistas se a meta governamental for à oferta de uma educação de qualidade. Uma solução que altere este quadro certamente exige uma boa dose de vontade política, embora a ausência desse ingrediente no atendimento das necessidades educacionais da população tenha sido sempre encoberta pela desculpa da falta de recursos capazes de permitir a construção de um sistema educativo de qualidade para todos.

O Brasil, especialmente durante o século XX, mesmo tendo se tornado signatário de inúmeros documentos internacionais que fixaram compromissos educativos e estabelecido vários dispositivos legais determinando a construção de um sistema público de educação de qualidade para todos, preferiu, ao longo de sua história como nação, adotar expedientes de eficácia duvidosa, com o carimbo do curto-prazo e do descompromisso, construindo uma trajetória educativa que pode ser qualificada *como um roteiro de oportunidades perdidas* (GARCIA, 2003).

A persistência da dicotomia entre os *valores proclamados* e os *valores reais*, recorrendo aos termos de Anísio Teixeira, tem transformado a política educativa em algo de ‘faz de conta’, algo que se deve enunciar como importante, mas que não é pra valer. Romper com a adoção de artifícios visando criar uma imagem de que muito se faz em termos de política educativa apresenta-se como um passo ainda necessário para que a tarefa educativa assuma a importância que ela merece na administração pública.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROSO, João (org.). Nota de apresentação. *In: O estudo da Escola*. Portugal: Porto Ed., 1996.

\_\_\_\_\_. A escola, o local e a construção de redes de inovação. *In: CAMPOS, B. (org.). Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, 1996.

BODIÃO, Idevaldo da Silva. *Estudo sobre o cotidiano das classes do Telensino de uma escola da rede pública estadual de Fortaleza*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação – Universidade de São Paulo, USP. São Paulo, 1999.

BRAGA, Kátia Regina Rodrigues. *A 'Universalização' do Telensino nas Escolas Públicas Estaduais de 1º Grau e a Democratização do Saber: o Caso de Camocim*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza, 1997.

BRASIL. MEC. Lei nº. 5.692/71- *Habilitações Profissionais no ensino de 2º grau*. Brasília, Expressão e Cultura/INL, 1972, p.13-30.

CAMPOS, Gerardo José. *Televisão - Objeto de Ensino Para Uma Educação de Sujeitos*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza, 1983.

CANÁRIO, Rui. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. *In: BARROSO, João. (org.). O estudo da escola*. Portugal: Porto Ed., 1995.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. *A prática do orientador de aprendizagem na TVE/CE: um estudo comparativo nas décadas de 89/90: o caso de Boa Viagem*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza, 1998.

CEARÁ.SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. *Escola Viva. Organização do ensino em ciclos. Projeto de Implantação*. Fortaleza, vol. 2, nov., 1997a.

\_\_\_\_\_. *Escola Viva: organização do ensino em Ciclos. Proposta político-pedagógica*. Fortaleza, v. 01, nov. de 1997.

\_\_\_\_\_. *Proposta de Redimensionamento do telensino e continuidade da Implantação do ensino em ciclo: uma ação gradativa*. Fortaleza, 1998.

CORAGGIO, José Luís. Propostas do banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? *In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (org.). O Banco Mundial e as Políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

CORREIA, José Alberto. *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. 2. ed. Rio Tinto, Portugal: Edições ASA, 1991. (Coleção Biblioteca Básica de Educação e Ensino).

CRUZ, Silvia Helena Vieira. *O ciclo básico construído pela escola*. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP. São Paulo, 1994.

FARIAS, I.M.S. Inovação e mudança: implicações sobre a cultura dos professores. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará/UFC. Fortaleza, 2002.

\_\_\_\_\_. *A atividade docente no Telensino: um estudo acerca dos saberes mobilizados na prática pedagógica do orientador de aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza, 1997.

\_\_\_\_\_. *Docência no Telensino: saberes e práticas*. São Paulo: Annablume/ Fortaleza: Secretaria de Cultura e Desporto do Governo do Ceará, 2000b.

\_\_\_\_\_.; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.). *Telensino: percursos e polêmicas*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ UECE, 2001.

FERNANDES, Margarida Ramires. *Mudança e Inovação na Pós-modernidade: perspectivas curriculares*. Porto, Portugal: Porto Ed., 2000.

GARCIA, W. E. (coord.). *Inovação Educacional no Brasil: problemas e perspectivas*. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1980. (Coleção Educação Contemporânea).

\_\_\_\_\_. *Demandas retardatárias em tempos difíceis*. Brasília, 2003.

\_\_\_\_\_. *O sistema escolar brasileiro e as inovações pedagógicas*. *In: RAMA, Germán W. (coord.). Mudanças Educacionais na América Latina: situações e condições*. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 1983.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: FARIAS, Isabel Maria Sabino de; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; NUNES, João Batista Carvalho (orgs.). *Telensino: percursos e polémicas*. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha/ UECE, 2001.

HOUSE, E. Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnológica, política y cultural. *Revista de Educación*. n. 286, p. 5-34, 1988.

IMBERNÓN, Francisco. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. 3. ed. Barcelona: Graó, 1998.

LOURENÇO, Tereza Lucimar. *Análise do Projeto de Teleducação do Estado do Ceará*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP. São Paulo, 1984.

RODRIGUES, Dayse Maria Bessa. *Educação Libertadora e Televisão Educacativa*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará/UFC, Fortaleza, 1984.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Buenos Aires: Lugar Editorial/ Ideias, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. *Los Retos de la Enseñanza Pública*. Madrid - Espanha: Universidade Internacional de Andalucía/ Ediciones Akal, 2001.

SOUSA, A. B. R. de. *O Orientador de Aprendizagem nos Sistemas de Televisão Escolar: competências básicas*. Dissertação de Mestrado. UERJ, Rio de Janeiro, 1983.

VIDAL, E. M.; FARIAS. I.M.S. *SAEB no Ceará – o desafio de definir o foco na aprendizagem*. In: SEDUC. *Gestão para o sucesso escolar*. Fortaleza: edições SEDUC, 2005, p. 93-136.