

## Artigos Originais

### FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O DESAFIO DE HONRAR E DAR VISIBILIDADE ÀS NOSSAS PRÁTICAS NO ENSINO SUPERIOR

#### Original Articles

#### TEACHER TRAINING: THE CHALLENGE OF HONOR AND GIVE VISIBILITY TO OUR PRACTICES INTO HIGHER EDUCATION

Juliane Corrêa\*

<http://lattes.cnpq.br/0212627672691515>

[julianeco@gmail.com](mailto:julianeco@gmail.com)



CAMINE: Cam. Educ. = CAMINE: Ways Educ., Franca, SP, Brasil - eISSN 2175-4217 - está licenciada sob [Licença Creative Commons](#)

#### RESUMO

Este artigo problematiza a intencionalidade presente nas propostas de formação de professores no ensino superior que dialoga com a percepção de inadequação e defasagem das práticas docentes. Introduce o dilema educacional que consiste em perceber e reconhecer as reais necessidades dos docentes nos seus contextos de trabalho ou perceber e reconhecer essas situações como dificuldades e/ou resistências à mudança. Dialoga com alguns pesquisadores e profissionais envolvidos com a docência de ensino superior e, de forma mais detalhada, com a proposta do GIZ - rede de desenvolvimento de práticas de ensino superior. Explicita os eixos estruturantes dessa proposta de formação, que são: prática reflexiva, contextualização da prática e comunidade de aprendizagem. Finaliza confirmando o desafio que temos, qual seja, o de honrar e dar visibilidade às práticas de ensino que desenvolvemos, de modo a avançarmos em nossas propostas de formação de professores no ensino superior.

**Palavras-chave:** formação docente. ensino superior. comunidade de aprendizagem.

#### ABSTRACT

This paper problematizes the intentionality shown by the proposals of teacher training

---

\* Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia de Belo Horizonte, Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Associada na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

in higher education that dialogues with the perception of inadequacy and lag of teaching practices. It introduces the dilemma of perceiving and recognizing the real needs of teachers in their work contexts or perceiving and recognizing these situations as difficulties and/or resistance to change. It discusses with some researchers and professionals involved in higher education teaching and, in a more detailed way, with the proposal of GIZ - network of development of practices of higher education. It explains the structuring elements of this training proposal, which are: reflexive practice, contextualization of practice and learning community. It concludes by confirming the challenge we have, namely, to give visibility and honor to the teaching practices we have developed, in order to advance our proposals for teacher training in higher education.

**Keywords:** teacher training. higher education. learning community.

## INTRODUÇÃO

Normalmente, ao nos depararmos com a formação continuada de professores universitários, encontramos ações que visam à atualização de conteúdos da área específica e/ou pedagógicos e à realização de oficinas que possibilitem a aquisição de habilidades para o uso de recursos tecnológicos na prática docente. Essas ações ocorrem de forma concentrada em seminários, eventos, laboratórios de informática, ou seja, em espaços e tempos delimitados. Apesar de abordarem temas diversos, têm em comum a intencionalidade de corrigir a prática docente, atualizar aquilo que se julga defasado, introduzir uma inovação tecnológica ou pedagógica.

Considero que o problema central a ser investigado está aí, nessa intencionalidade que promove a ação sistematizada em função da percepção de uma falta, de uma inadequação na prática docente. Independentemente de qual seja a escolha das mediações pedagógicas a serem adotadas num processo de formação, teremos como pano de fundo a percepção de inadequação, de insuficiência, essa avaliação prévia do trabalho docente que desconhecemos.

Na minha compreensão, a partir de trabalhos que venho desenvolvendo desde 1996 até o momento, a formação inicial e continuada de professores no ensino superior constitui um dilema que repercute em nossas práticas de ensino, nos diversos cursos de graduação. Em minha investigação de doutorado, pude identificar a capacidade do discurso pedagógico de transformar necessidades em dificuldades, e o que seria parte de um processo de aprendizagem passa a ser considerado

deficiência, inadequação e até mesmo resistência. Essa prática, percebida como deficiente, por sua vez, no cenário das relações de trabalho, passa a ser escamoteada devido às avaliações informais e formais relativas ao desempenho de cada profissional.

Neste texto, pretendo me aproximar dessa situação, que julgo ser um dilema educacional

que permeia nossas propostas de formação de professores no ensino superior e que ocasiona resultados pouco expressivos nessas formações.

### **Dilemas e desafios**

Pretendo aqui abordar a necessidade de dar visibilidade às práticas docentes, sem um julgamento prévio, por meio de processos formativos que permitam que o sujeito da experiência possa contar sua história, possa ouvi-la e refletir sobre suas escolhas, tendo a possibilidade de fazer outras escolhas, honrando cada experiência como fonte de aprendizagem. Para isso, busco grupos de trabalho que considero comprometidos, teoricamente e na prática, com a formação em docência do ensino superior.

Ao iniciar esse mapeamento, em 2008, deparei-me com a Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior – RIES, com vasta produção acadêmica relativa à Pedagogia Universitária. A professora Maria Isabel Cunha, ao relatar o processo de constituição dessa rede de pesquisa, fornece elementos importantes para a implantação de culturas colaborativas quando afirma que “A experiência de pesquisar, construindo comunidades de aprendizagem, permite desenvolver conhecimentos estratégicos e socializadores para compartilhar atividades, permitindo externalizar ideias que devem ser compreendidas por todos” (2008, p. 116). Com isso, pesquisadores de diferentes instituições se articulam, definindo “(...) um conjunto claro de relações, funções e sustentação de um discurso (...)”. No caso dessa rede, a comunidade de aprendizagem que almeja maior compreensão dos temas estudados, e a possibilidade de projetar mudanças e inovações se estrutura por meio dos projetos investigativos.

De forma semelhante, é possível a estruturação de uma comunidade de

aprendizagem, sendo elemento estruturante os projetos de ensino superior como possibilidade de integração e valorização profissional. Mas, na maioria das vezes, quando temos alguma política voltada para a qualidade do ensino superior, tal política surge para renovar os cursos de graduação, numa perspectiva de política setorial e indutiva, ou seja, propondo ações fragmentadas dentro do sistema de ensino e apoiando-se em recursos motivacionais compensatórios para mobilizar os profissionais.

Juana Sancho Gil, professora da Universidade de Barcelona, coordenadora da Red Universitaria de Investigación e Innovación Educativa - REUNI+D e membro do Grupo de Innovación Docente para Favorecer la Indagación – Indaga't, tem, além de larga experiência na investigação de processos formativos com docentes, em diferentes realidades educacionais, a capacidade de continuar indagando sobre os processos de inovação das práticas educativas. Em seu trabalho investigativo, Sancho (2012) dedicou um eixo a analisar a instável relação entre as políticas educativas e as práticas educativas. Argumenta que as políticas de mudanças surgem de fora, sem levar em conta as condições reais do trabalho docente, implicando mais demandas para os docentes e para a instituição de ensino, não garantindo as contrapartidas devidas. Considera ela que “(...) la fugacidad de las políticas parece tener un efecto paralisante en las prácticas” e “(...) se vive como un cambiar permanentemente todo para que todo quede igual” (2012, p. 40-41).

Concordo com a autora e penso que a participação dos professores nos processos formativos deve ocorrer por um processo de adesão, devido a uma motivação intrínseca, e não apenas devido a recursos compensatórios. É possível, a partir de cada contexto de trabalho, os docentes apresentarem propostas de investigação das próprias práticas de ensino, constituindo um campo de reflexão e de renovação das propostas de ensino aprendizagem.

Na Eastern Michigan University (EMU), ocorre o desenvolvimento de um processo contínuo de formação de docentes do ensino superior que tem uma compreensão muito próxima da que apresento como eixo central deste artigo. Karen Busch, diretora do Bruce K.N. Faculty Development Center of EMU (2007), aborda o espaço criado, onde os professores de ensino superior tornam públicas suas práticas de ensino. Descreve o processo em que cada professor, junto com colegas

e estudantes, problematiza uma questão de sua prática, apresenta seus dados, reflexões, ouve sugestões e considerações, de modo a tomarem decisões referentes à prática em questão. Todos aprendem juntos, revendo suas investigações, seu processo de ensino e a aprendizagem dos alunos. De acordo com a autora, esse grupo de formação constrói coletivamente novos conhecimentos, num processo que, em si mesmo, é transformador, pois “They risked making their teaching public”(2007, p. 148).

De forma complementar, Jeffrey Bernstein, membro desse centro de formação, na introdução de *Making learning visible* (2008), recupera a discussão sobre a solidão do docente universitário, que normalmente é associada ao trabalho da pesquisa, mas que ele considera de fato ocorrer associada ao trabalho docente. Argumenta que apresentar um problema num campo investigativo é entendido como algo promissor para novas colaborações, discussões no campo da pesquisa, ao passo que apresentar um problema numa prática de ensino é tido como uma fraqueza, uma inadequação do profissional. Salaria que a academia reluta em problematizar as práticas de ensino e desconhece o que o professor faz em sala de aula.

O autor nos fala da necessidade de darmos visibilidade à prática docente para diferentes interlocutores, tais como: o próprio professor, os estudantes, os colegas docentes e a instituição de ensino superior. E defende que em cada uma dessas interlocuções é possível identificar desafios específicos (2008, p. 4/9): consigo mesmo, que significa ter a coragem de aprender com os próprios erros, visualizar e refletir sobre a própria prática; com os estudantes, que implica promover não apenas sua aprendizagem, mas ainda promover sua consciência sobre o que e como eles estão aprendendo; com os colegas docentes, que acarreta explorar, discutir o ensino de forma coletiva, em determinada área do conhecimento; e com a instituição de ensino superior, que implica engajar, empoderar a prática docente dentro da academia.

Tanto Cunha (2008) quanto Busch (2007) nos falam da necessidade da partilha, de tornar público o fazer pedagógico no ensino superior. Dito assim parece algo simples, o óbvio, mas sabemos que, na prática, não acontece, e possivelmente por algo que Sancho (2012) alerta ao continuar indagando sobre as políticas de

mudanças.

Posto isso, retomo a necessidade de investirmos na compreensão de nosso dilema profissional e institucional que consiste na difícil escolha entre reconhecer as reais necessidades dos docentes de ensino superior ou reconhecer seu desempenho profissional como inadequado, apresentando dificuldades ou resistência (CORRÊA, 2005; 2012). Portanto, a maneira como construiremos um quadro explicativo para compreender as práticas de ensino superior e as escolhas que faremos para nortear as nossas propostas de formação implica responder a esse dilema.

### **Perspectivas, desafios e proposições - GIZ**

A Diretoria de Tecnologia e Metodologia de Ensino, conhecida como GIZ – Rede de Desenvolvimento de Práticas de Ensino Superior, faz parte da Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e iniciou seus trabalhos a partir do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), em 2008. A Universidade tem aproximadamente 3.400 docentes, sendo que mais de 50% deles participaram de atividades formativas junto ao GIZ, seja por meio dos projetos de produção de materiais didáticos, das assessorias pedagógicas e tecnológicas, seja dos percursos formativos em docência de ensino superior. É importante frisar que todas as propostas formativas partiram da problematização da prática de ensino, da ampliação do campo conceitual, tendo como foco o desenvolvimento de intervenções pedagógicas em sala de aula. E, além da socialização desses projetos de ensino nos percursos formativos, temos a possibilidade de sua publicação na *Revista em docência de ensino superior* e sua apresentação no Congresso de Inovação e Metodologias de Ensino.

Neste texto, devido ao intuito de focar os dilemas e desafios na formação de professores no ensino superior, apresento brevemente algumas atividades propostas nos percursos formativos do GIZ.

O marco inicial do percurso formativo em docência de ensino superior consiste em ouvir o docente individualmente sobre questões que o inquietam,

referentes à sua prática docente, de modo a escolher a questão que conduzirá seu percurso formativo. Com isso, o docente assume o compromisso de:

- preparar uma proposta de trabalho, ao longo do percurso formativo, a ser desenvolvida durante o semestre (no segundo percurso formativo, houve a opção de o docente trazer sua turma para participar de alguma oficina que auxiliasse na proposta);
- participar de fóruns, oficinas, grupos de trabalho disponibilizados no ambiente on-line, de acordo com sua temática e com o acompanhamento de um tutor;
- apresentar sua proposta, reflexões ou dificuldades para os demais professores, no seminário de docência de ensino superior, ao final do percurso formativo;
- preparar e acompanhar a realização de oficinas contextualizadas (atividade opcional);
- publicar na *Revista Docência do Ensino Superior* a produção de conhecimento sobre sua prática de ensino.
- participar do seminário presencial Sucessos do Ofício e do Programa de Rádio UFMG Sucessos do Ofício, em que o docente apresenta aquele ou aquela que foi seu mestre no ofício de ser docente do ensino superior.

As atividades propostas e aqui elencadas foram constituídas a partir de alguns eixos apresentados a seguir:

#### 1. Eixo da prática reflexiva

Diante das considerações teóricas abordadas e do contexto institucional, temos perguntado: Como definir um processo de aprendizagem em docência do ensino superior? Como tornar-se docente? Como manter-se docente? Como institucionalizar processos formativos, tendo como eixo a prática reflexiva?

Sabemos que o pensamento do professor sobre a prática docente influencia sua atuação como docente, tendo ele de se posicionar: Qual o meu propósito em relação ao ensino superior? Como focalizo minha ação docente? Quais escolhas didáticas venho fazendo, ao longo de minha trajetória? Em que cenário educacional

estou inserido? Com quais incertezas convivo?

De acordo com Cunha (2007) a constituição do saber docente depende de um processo reflexivo que articule conhecimento, consciência das escolhas e compreensão do fenômeno educativo. No geral, nos processos de trabalho do ensino superior, vivenciamos uma crescente perda do sentido de nossas práticas de ensino, o que pode ser percebido desde a sua localização de forma quase residual nos programas de pós-graduação e de forma esporádica em seminários, oficinas, ou seja, momentos desconectados do processo de trabalho do docente universitário.

Dessa forma, em todas as situações de aprendizagem propostas para a formação do docente nos Percursos Formativos, parte-se da provocação e do acolhimento do pensar do professor sobre sua vivência como docente, das questões que consegue se propor naquele momento de sua trajetória profissional.

## 2. Eixo da contextualização da prática

Este eixo surge do fato de abordarmos como inadequado aquilo que desconhecemos, a que atribuímos julgamentos a partir de modelos que desconsideram a experiência, o campo de atuação do profissional e seus desafios cotidianos.

Sabemos que a formação docente se constitui na relação com outro sujeito, conforme define Paulo Freire: “não há docência sem discência”. E essa relação ocorre de forma contextualizada, em espaços educativos concretos. No cotidiano de nosso trabalho, vivemos desafios frente a cada turma que recebemos, pois os sujeitos são outros, a relação a ser construída terá novos contornos, enfim, a mudança ocorre o tempo todo, queiramos ou não. Lidar com esse processo permanente, muitas vezes, gera um sentimento de insuficiência, até mesmo porque idealizamos uma fórmula que pudesse estabilizar e conter esse fluxo da realidade.

Claro que entre os docentes de ensino superior há o desenvolvimento de posturas diversas frente a esse sentimento de inadequação, de insuficiência, assumindo posturas de extrema arrogância, algumas vezes expressando descompromisso ou desvalorização da graduação, enfim, expressando despreparo para lidar com um campo de atuação que necessita de investigação permanente.

Numa percepção grosseira, isso pode ser abordado como traços de personalidade, mas, se ampliarmos nossa capacidade de observação, poderemos identificar processos recorrentes vivenciados por diferentes sujeitos.

O artigo da professora Rogéli Tibúrcio Peixoto (2015) retrata exatamente esse eixo de trabalho. Inicialmente, apresenta sua atuação nas aulas práticas em Odontologia Restauradora, as dificuldades decorrentes do uso do espaço no laboratório e a constituição de uma proposta metodológica a partir da vivência do espaço de sala de aula. Essa ação contextualizada, por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação e da modalidade semipresencial, é o que se configura como uma ação adequada para aquele contexto específico. É importante destacar que contextualizar, nesta proposta, não é aplicar um modelo no contexto da prática de ensino, mas, sim, a partir do contexto, investigar a questão que se apresenta como desafiadora e as possibilidades de atuação. Essa experiência foi compartilhada no V Percurso Formativo do GIZ, no formato de oficinas contextualizadas, de modo a auxiliar outros docentes, de diferentes áreas do conhecimento, a buscarem soluções contextualizadas para seus desafios. O intuito, reafirmo, não é replicar a solução apresentada nesse contexto, mas, sim, vislumbrar o contexto como campo de investigação para se constituir a metodologia mais adequada.

### 3. Eixo da comunidade de aprendizagem

Este eixo surge a partir do seguinte problema: como conectar o que cada um sabe ou pode fazer e o que nós podemos ou sabemos fazer juntos? Entendemos que isso é possível por meio de uma boa comunicação, que permite identificar o saber de cada um, fazer interagir esses saberes, gerando o saber coletivo. O uso do dispositivo institucional Percurso Formativo permite essa interação e a formação de uma rede permanente de desenvolvimento de práticas de ensino superior. A proposta não é apenas transmitir conhecimentos, novas verdades, mas permitir aos participantes registrar e reconstituir a diversidade de seus saberes.

Dessa forma aborda algo fundamental na formação em docência de ensino superior que diz respeito ao sentimento de pertencimento a uma comunidade. Na

maioria das vezes, apesar de termos a impressão de uma autonomia no nosso fazer educativo, permanecemos alienados do processo de trabalho no qual de fato estamos inseridos, pois não nos percebemos como parte de um coletivo, de um projeto formativo, de uma relação educativa; não nos percebemos como docentes universitários e, assim, não realizamos a autonomia de fato.

Ao propor um Percorso Formativo num ambiente virtual de formação, temos de explicitar aonde pretendemos chegar, ter clareza de algumas dimensões que estarão presentes na forma como constituiremos o uso desse mecanismo. Aqui quero me referir ao estranhamento, à intolerância que surge num processo de formação de comunidades de aprendizagens. Vivemos em uma Universidade, mas conviver com a diversidade de saberes, de posturas, de perspectivas não é uma aprendizagem tão simples assim. Normalmente, não conhecemos o trabalho do nosso colega de gabinete e, raramente, algum colega conhece o trabalho que desenvolvemos em sala de aula. É claro que nos conhecemos pelos nossos currículos Lattes, como uma instância em que registramos os resultados de nosso trabalho, mas muito pouco pelo compartilhar das angústias e alegrias do ofício de ser docente.

Em um processo de aprendizagem em rede, temos o desenvolvimento do olhar que reconhece o outro, valida sua prática e confere sentidos. No seminário final do Percorso Formativo, quando cada professor apresenta seu plano de ensino revisitado para colegas docentes universitários de diferentes áreas de saber, temos um momento de compartilhamento dos desafios do ofício de ser docente. Algo que sempre me encantou nesse momento é a possibilidade do reconhecimento de si e do outro como docente universitário, a percepção da coragem de cada um de se expor, de apresentar suas dúvidas, suas fraquezas e de ouvir sugestões de colegas que passam por desafios semelhantes.

O que nos move para enfrentarmos esse desafio é a crença na solidariedade humana. Acreditamos que esse horizonte não pode ser tecido individualmente. De acordo com Assman e Sung (2000, p. 103): "(...) todo horizonte de compreensão deve ser tecido no diálogo, na construção de uma linguagem e esperanças comuns", na capacidade humana de sonhar, desejar e esperar, para além da condição humana ou das condições de trabalho.

Hoje, a rede de formação, que permite a expressão dos saberes dos membros dessa comunidade, nos serve para a validação dos conhecimentos, constituindo um mecanismo de reconhecimento e de validação aberta de todas as competências disponíveis numa parcela da rede social. Sabemos que, em uma coletividade de ensino superior, a relação com o saber e com as competências é um elemento importante do laço social. O sistema proposto permite o reconhecimento dos saberes já existentes e a identificação dos saberes que ainda necessitam ser incorporados, e pode se auto-organizar permanentemente.

Portanto, esse sistema de aprendizagem tem o propósito de garantir um olhar do cuidar, do zelar, um olhar de reconhecimento baseado na reciprocidade, e não na confrontação competitiva. Os Percursos Formativos em docência do ensino superior estão centrados no prazer da convivência, na aceitação do outro com as questões que ele apresenta, na proximidade que privilegia o conversar como elemento estruturante da formação humana.

### **Considerações – dar visibilidade e honrar nossas práticas**

Tornar e manter-se docente do ensino superior é um desafio constante e é na dinâmica institucional que a formação docente vai se revelando. Isso implica repensarmos: como utilizamos esse espaço institucional de formação permanente no ensino superior? Além disso, a forma como cuidamos desse profissional para atuar na sala de aula indica também, de certa maneira, o que esperamos da formação de nossos alunos de graduação. Portanto, uma metodologia referenciada nos sujeitos e seus contextos, articulando as dimensões dos saberes docentes, tem se revelado imprescindível para constituir uma pedagogia universitária.

É necessário compartilhar perspectivas, propostas de formação em docência de ensino superior que possam ampliar nossas percepções sobre a prática desse docente, superando dilemas e se propondo novos desafios. Nesse sentido, o desafio é pedagógico e também político, pois é importante ir além do espaço institucionalizado pelas diretrizes de programas governamentais, transformando as ações de desenvolvimento profissional do docente em um campo de valorização profissional.

Como foi relatado, o objetivo do Percurso Formativo não se limita a uma questão conceitual ou instrumental referente ao fazer pedagógico, mas passa pela constituição da identidade profissional, pela motivação frente à docência de ensino superior. Essa motivação não pode ser apenas externa, por meio de incentivos, mas precisa ser realimentada, atualizada permanentemente pelo profissional, no reconhecimento e na validação dos pares, enfim, na ativação da rede de formação profissional de ensino superior.

Consideramos ainda que colocar em foco a docência do ensino superior, sua formação, identidade, possibilidades, desafios e perspectivas é fundamental para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem, nos diferentes cursos de graduação. E essa ação institucionalizada de formação docente deve garantir a vivência de um processo formativo focado em dar visibilidade às práticas de ensino existentes, honrando o que já foi feito e dialogando com a singularidade de cada ato educativo.

## REFERÊNCIAS

ASSMAN, Hugo; SUNG, Jung Mo. *Competência e sensibilidade solidária: educar para a esperança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

BERNSTEIN, Jeffrey. Making Learning Visible to Whom? In: BERNSTEIN, Jeffrey. *Making learning visible*. Eastern Michigan University. Michigan: Bruce K. Nelson Faculty Development Center, 2008.

BUSCH, Karen. The synergy of making teaching public. In: BERNSTEIN, Jeffrey. *Toward transformation*. Eastern Michigan University. Michigan: Bruce K. Nelson Faculty Development Center, 2007.

CORRÊA, Juliane. Processos de formação a distância. *Revista de Educação a Distância*, v.3, n.2, p. 160-171, 2016.

\_\_\_\_\_. Ambientes virtuais de ensino aprendizagem e contextos de trabalho. In: MILL, Daniel (Org.). *Escritos sobre educação: desafios e possibilidades para ensinar e aprender com tecnologias emergentes*. São Paulo: Paulus, 2012.

\_\_\_\_\_. *Do laboratório de informática às páginas web: ambientes virtuais e contextos escolares*. Tese (Doutorado em Educação). Unicamp, 2005.

CUNHA, Maria Isabel. O lugar da formação do professor universitário: a condição profissional em questão. In: CUNHA, M. I. (Org.) *Reflexões e práticas em pedagogia*

*universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

\_\_\_\_\_. Redes acadêmicas: o sentido da partilha na construção do conhecimento. In: CUNHA, Maria Isabel; BROILO, Cecília Luiza (Org.) *Pedagogia universitária e produção de conhecimento*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. (Série RIES/PRONEX,3)

PEIXOTO, Rogéli Tibúrcio R. da Cunha et al. O emprego das tecnologias de informação e comunicação no ensino superior: relato de experiência sobre a oficina “modelo híbrido de ensino”. *Revista Docência Ensino Superior*, v.5, n.1, p.183-204, 2015.

SANCHO, Juana M. Gil. *La fugacidad de las polacas, las inercia de las prácticas*. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2012.