

# La educación a distancia en otro registro: usos y apropiaciones de tecnologías en la formación de profesores\*

## Distance Education in Another Register: Uses and Appropriation of Technologies in Teacher Education

Recibido: febrero 2 de 2008 | Revisado: julio 3 de 2008 | Aceptado: julio 7 de 2008

BELMIRA OLIVEIRA-BUENO\*\*  
ADOLFO SAMUEL DE OLIVEIRA\*\*\*

Universidad de São Paulo, Brasil

### ABSTRACT

The article explores the relationships between distance education, information and communication technologies and teacher education. Its focus is on the interactive media and its uses in an in-service teacher education program, in Brazil, and on the ways the teachers used the technologies doing their own appropriateness. It departs from the presuppositions of the society of knowledge, that is, the close relationships between new technologies, continuing professional development and social inclusion, arguing that this paradigm is an ideological discourse. The article shows how the teachers have used the technologies in creative ways, calling the attention to the importance of this teachers' abilities as a basic skill to facing the challenges of the society of knowledge itself.

### Key words author

In-service Teacher Education, Distance Education, Information and Communication Technologies.

### Key words plus

Teachers, Training, Distance Education, Communication Technology.

### RESUMEN

El artículo examina las relaciones entre educación a distancia (EaD), tecnologías de información y comunicación (TIC) y formación de profesores. Analiza el uso de medios interactivos en un programa de formación en servicio (Brasil) y las prácticas utilizadas por las maestras para apropiarse de las tecnologías. Los presupuestos de la sociedad del conocimiento sobre la relación entre las TIC, calificación profesional permanente e inclusión social son el punto de partida de los análisis. Se argumenta que ese paradigma se presenta como discurso ideológico y busca mostrar cómo las maestras se apropiaron de las tecnologías de manera inventiva. Llamase entonces la atención para la importancia de esa capacidad de los maestros, entendiéndola como requisito básico para responder a los desafíos de la propia sociedad del conocimiento.

### Palabras clave autor

Formación de profesores en servicio, educación a distancia, tecnologías de información y comunicación.

### Palabras clave descriptor

Formación profesional de maestros, educación a distancia, tecnología de las comunicaciones.

\* El texto presenta parte de los resultados del proyecto de investigación *Educación a distancia: entre lo presencial y lo virtual: la formación, la lectura y la escritura de los profesores*, desarrollado en 2003-2004, en la Facultad de Educación de la Universidad de São Paulo (Brasil), bajo la coordinación de Belmira Bueno y con el aporte del CNPq (Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico).

\*\* Facultad de Educación, Universidad de São Paulo. Av. da Universidade, 308, CEP: 05508-900. São Paulo, SP, Brasil.  
Correo electrónico: bbueno@usp.br

\*\*\* Programa de Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de São Paulo. Av. da Universidade, 308, CEP: 05508-900. São Paulo, SP, Brasil. Correo electrónico: adolfoso@bol.com.br

## Sociedad del conocimiento: reformas educacionales

A partir de la globalización, diversas transformaciones vienen a ocurrir en la sociedad, sobre todo con la incorporación de las nuevas tecnologías de comunicación e información. Hay un consenso en la denominación de tal configuración social como sociedad del conocimiento o sociedad de la información, en razón de la rapidez con que los conocimientos y las informaciones pasaron a circular y a diseminarse en los más diversos, y hasta en los más recónditos, espacios sociales<sup>1</sup>. Los impactos de esos cambios no fueron pocos, especialmente en el mundo del trabajo, que ha sido marcado por la disminución continua de los empleos y por la precariedad de las relaciones laborales. Tedesco (2002) percibe en ese proceso la substitución del fenómeno de la exploración por la exclusión, toda vez que parte significativa de la sociedad se encuentra, ahora, excluida del mundo del trabajo, en oposición a la época en que predominaba la explotación, cuando se hacía necesario que los individuos estuviesen empleados o, de alguna forma, incluidos. En contraste, hoy aquellos que no se actualizan y no poseen una calificación profesional razonable se tornan vulnerables, puesto que, en el contexto de la sociedad del conocimiento, “la tendencia a excluir los que no tienen ideas parece ser más fuerte que la tendencia a excluir los que no tienen riquezas” (Tedesco, 2002, p. 18).

En ese escenario, las instituciones responsables de transmitir y producir conocimientos se destacan en la organización de la sociedad del conocimiento y en las políticas enfocadas al desarrollo económico y social del país. En consecuencia, los sistemas de enseñanza y sus profesionales pasan a ser considerados como piezas-clave y protagonistas de ese proceso, por lo menos en los discursos políticos y mediáticos (Nóvoa, 1999). Por otro

lado, los poseedores de los conocimientos más valorizados, así como los que tienen acceso a las instituciones encargadas de generar y difundir tales conocimientos, adquieren mayor poder, dando origen a una aristocracia ilustrada. Súmese a esto el hecho de que gran parte de la población está alejada de los medios para obtener una buena formación, y la contrapartida de ese fenómeno es el debilitamiento de los principios democráticos, ya que la ciudadanía no puede tener como parámetro la capacidad cognitiva y el nivel de conocimiento de cada individuo.

En ese cuadro, la escuela y la enseñanza se tornan valores decisivos para la consolidación de una sociedad democrática, ya que todos los ciudadanos deben disponer de medios que garanticen el acceso a los circuitos de los conocimientos socialmente producidos, inclusive, los más complejos. Sin embargo, a fin de que ese acceso sea democrático, es fundamental que la formación básica sea capaz de dotar a todas las personas de los instrumentos y competencias cognitivas necesarias para el desempeño de un ciudadano activo, ya que difícilmente la población como un todo podrá disfrutar de niveles de enseñanza más elevados (Tedesco, 2002, p. 25).

Con eso, las demandas para la educación básica se tornan más grandes y más desafiantes de lo que han sido. Por esa razón, las reformas de los sistemas de enseñanza se precipitaron en prácticamente todas las regiones, inclusive, en América Latina, especialmente a partir de la década de 1990. Los sistemas fueron vistos como obsoletos y la escuela, tal como estaba organizada, parecía no corresponder a lo que se esperaba de ella (Bueno, 2008), especialmente, en una sociedad en la cual el conocimiento es pieza clave, pero también la rentabilidad, el lucro y la competitividad. Por eso, se comenzó a enfatizar la necesidad de estrechar los vínculos entre la escuela y el mundo empresarial, en la calificación de la mano de obra, en la educación permanente, en la utilización de las tecnologías de información y comunicación, cuyas orientaciones fueron dictadas por organismos multilaterales como el Banco Mundial y el Banco

<sup>1</sup> Hargreaves (2004) considera el término sociedad del conocimiento equivocado, puesto que, “en verdad, una sociedad del conocimiento es realmente una sociedad de aprendizaje” (p. 19). A pesar de eso, como el autor, decidimos mantenerlo en razón de su utilización amplia y aceptada.

Interamericano de Desarrollo (Maués, 2003; Torres, 1998; entre otros).

La formación docente también ha ocupado un lugar central en dichas reformas. Orientadas por los mismos principios recién mencionados, una especie de formulario garantiza un perfil común a todas ellas (Maués, 2003), en las cuales pueden ser identificados los siguientes trazos: “universidadización” / profesionalización, formación práctica / validación de las experiencias, formación continuada, educación a distancia y pedagogía de las competencias. Como se verá más adelante, esos aspectos están presentes en el Programa analizado en el presente artículo. En lo tocante a las políticas (o acciones) del poder público, la formación en servicio merece destacarse, en virtud del carácter de control que ahí se expresa, pues, aunque el interés principal recaiga sobre el perfeccionamiento de los docentes, se observa que en tal medida se muestra una estrategia de regulación social y alineamiento de los profesores a las directrices gubernamentales en materia de educación. Maués (2003) observó que la reforma educacional propuesta por los organismos multilaterales para los gobiernos nacionales, principalmente en los países en desarrollo, tiene:

el carácter de acomodación y asimilación de los profesores a una sociedad cada vez más enfocada a las exigencias del mercado y en que la educación está siendo cuestionada por parecerse a una mercancía, mientras que la escuela se identifica con una empresa. (p. 103-104).

### **Concepción pedagógica de la sociedad del conocimiento**

Tratándose del ámbito pedagógico, esa política se desdobra en el énfasis de la adquisición de competencias o en la capacidad de aprender a aprender, como finalidad de la educación. Tal directriz se justifica en la idea de que la sociedad del conocimiento, por ser muy dinámica, exige la adquisición de esa capacidad, o de esas competencias, por parte de los ciudadanos para que puedan dar cuenta

de las más variadas demandas sociales, especialmente las relativas al mundo del trabajo, y al constante progreso del conocimiento. Para Duarte (2001), esa propuesta pedagógica no pasa de “una concepción educacional enfocada a la formación de la capacidad de adaptación de los individuos” (p. 38). O sea, la formación propiciada por los sistemas de enseñanza, que le da prioridad a las competencias cognitivas de los individuos para hacer frente a los constantes cambios en el campo del conocimiento y en el mundo del trabajo, está más cerca de la fantasía que de la realidad. En verdad, tal concepción educacional está ajustada a los dictámenes de la sociedad capitalista y “la así llamada ‘sociedad del conocimiento’ es una ideología del capitalismo, un fenómeno en el campo de la reproducción ideológica del capital” (Duarte, 2001, p. 39).

Tedesco (2002) ayuda a comprender ese argumento al mostrar que la desigualdad derivada de ese orden social hace que los individuos perciban ese tipo de exclusión como resultado del fracaso personal, y no como consecuencia de las transformaciones de las estructuras socio-económicas, ajustadas a la globalización. Se percibe, entonces, la existencia de una “ideología de la desigualdad”, pues en la sociedad del conocimiento la posición ocupada en la jerarquía social parece depender del desarrollo cognitivo del individuo. Si éste no consigue incluirse en el mundo del trabajo, es porque no se encuentra capacitado para eso. Diversos autores (¿o ideólogos?) corroboran esa lectura del problema, naturalizando, así, la desigualdad social.

Por lo tanto, las pedagogías de aprender a aprender y el énfasis en el desarrollo de las capacidades cognitivas personales tienen como objetivo, en el fondo, estimular la adaptación del individuo a las demandas de la sociedad capitalista en detrimento de una formación crítica que contemple, entre otras cosas, la posibilidad de la superación del capitalismo al contrario de su reproducción (Duarte, 2001). Sin embargo, a pesar de las críticas, ese modelo de educación parece continuar ganando espacio en las políticas educacionales, especialmente cuando se trata del uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en la cotidianidad de la escuela y, principalmente,

en la formación docente, bien sea inicial o continuada. Por eso, es necesario repensarla en términos críticos y creativos. El investigador británico Andy Hargreaves afirma que “las economías del conocimiento son estimuladas y movidas por la creatividad y por la inventiva, y las escuelas de las sociedades del conocimiento necesitan generar esas cualidades, en caso contrario, sus pueblos y naciones se quedarán atrás” (2004, p. 17). No sin razón, los gobiernos nacionales se han preocupado por invertir y mejorar la calidad de sus sistemas de enseñanza, inclusive, apostando masivamente a programas de formación continuada como medio privilegiado para acabar con los desafíos impuestos por el mundo actual. Pero, ¿en qué medida esa propuesta se ha convertido efectivamente en una práctica de formación de maestros?

### Programas de formación continuada en Brasil

En Brasil, la tela de fondo de las políticas públicas enfocadas a la formación del profesor se encuentra en la Ley 9394/96 – Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB). Sus objetivos apuntan, especialmente, a la universalización de la enseñanza fundamental y a la adecuación del sistema de enseñanza a las exigencias del mundo del trabajo y al ejercicio de la ciudadanía. Como esas metas no pueden alcanzarse pasando a lo largo de la calificación docente, la nueva Ley instituyó la llamada “Década de la Educación” y el “Plan Nacional de Educación”. La primera asevera que, transcurridos diez años (a partir de 1997), “solamente serán admitidos profesores habilitados en nivel superior o formados por entrenamiento en servicio” (Ministerio de Educación de Brasil – MEB, 1996, p. 24). El segundo declara que “se deberá dar particular atención a la formación inicial y continuada, en especial de los profesores” (Ministerio de Educación del Brasil – MEB, 2001, p. 8).

A partir de esos documentos legales, se inició en el país una carrera por la “universidadización” de los profesores de la educación infantil y de las series iniciales de la enseñanza fundamental. En virtud

del gran contingente de profesores no titulados y sin curso superior, la LDB también permitió, y hasta incentivó, el uso de la Educación a Distancia y de las TIC en la formulación de cursos de formación docente, experimentales o no, para dar cuenta de esa demanda. En ese contexto tuvo origen, en el estado de São Paulo, el Programa de Educación Continuada – Formación Universitaria, un curso de nivel superior ofrecido, primeramente, a los profesores de la red de enseñanza estatal, y, después, a los docentes de las redes municipales. Fue durante la ejecución de esa segunda experiencia –conocida como PEC Municipios– que se recogieron los datos de la presente investigación.

Del PEC Municipios participaron maestros efectivos que no tenían formación en nivel superior, y que enseñaban en educación infantil y en la primaria. Definido como un curso presencial con fuerte apoyo de medidas interactivas, el programa fue realizado gracias a un convenio celebrado entre la Unión de los Dirigentes Municipales de Enseñanza – UNDIME, la Universidad de São Paulo y la Pontificia Universidad de São Paulo, y con la participación de dos fundaciones de carácter privado. Tuvo una duración de dos años, de febrero de 2003 a diciembre de 2004. Las modalidades de enseñanza incluían videoconferencias (VC), teleconferencias (TC), trabajos monitoreados (TM) *on line* y *off line*, además de otras actividades complementarias, a saber: vivencias educadoras (VE), oficinas culturales (OC), escritura de memorias y trabajo de conclusión de curso (TCC).

Esa arquitectura permite observar que, tanto la legislación educacional brasileña, como las directrices del PEC, están bajo una fuerte influencia de los organismos multilaterales, puesto que en ambas esferas se hacen sentir sus orientaciones, especialmente, la formación continuada, la utilización de la educación a distancia, el uso intensivo de TICs, la validación de las experiencias prácticas y la pedagogía de las competencias (Andrade, 2007). Mientras tanto, considerando que las relaciones entre las esferas macro y micro social no se dan de modo lineal, pasamos a preguntar: ¿de qué modo las orientaciones políticas y pedagógicas fueron traducidas en el nivel de las prácticas cotidianas del

programa en estudio? ¿En qué medida las maestras-alumnas se sometieron a las prescripciones del programa y en qué medida las transgredieron y/o las reinventaron? La investigación de campo y los análisis tuvieron el objetivo de responder a esas preguntas<sup>2</sup>.

### Uso y apropiaciones de las TIC por parte de las maestras

La investigación de campo de tipo etnográfico fue realizada en uno de los polos del PEC Municipios, durante 18 meses<sup>3</sup>. Durante ese periodo, por medio de observaciones y entrevistas, se intentó captar la dinámica del Programa, de modo que se comprendieran los usos y apropiaciones que los profesores hicieron de las tecnologías, sobre todo, durante el trabajo *on line*. Para esto, una parte del trabajo fue dedicada a la observación de las actividades realizadas por un grupo de cuatro maestras en el laboratorio de informática.

El trabajo *on line* es realizado en una plataforma virtual llamada *Learning Space*, cuyas actividades son propuestas, la mayoría de veces, bajo la forma de preguntas y respuestas, construidas para ser hechas de manera individual o en grupo. A las maestras se les exige que discutan los asuntos, construyan una respuesta colectiva y la envíen por Internet al profesor asistente (PA), que hace la corrección y dice si contempló o no los objetivos solicitados. Tales sesiones buscaban desdoblarse los temas trabajados en las video y teleconferencias, y capacitar a los profesores en el uso de nuevas tecnologías, tanto como recurso pedagógico para la investigación e intervención en la práctica docente, como para la formación continua del profesor. Eso aclara que el dominio de los recursos

tecnológicos e informáticos haya sido una de las prioridades del PEC.

El modo como se previó que el trabajo *on line* funcionara en el PEC difiere en ciertos aspectos de la forma en que los cursos convencionales de EaD (Educación a Distancia) utilizan el computador y el ambiente virtual. Como el PEC fue definido como un programa presencial, se comenzó a exigir que las actividades *on line* se hicieran en el propio polo. A primera vista, se redujo la libertad espacio-temporal presente en la enseñanza *on line*, pero las formas por las cuales las maestras se apropiaron de esa modalidad de enseñanza acabaron por perfeccionar de algún modo esa limitación. A partir de esa mirada se buscará aquí describir y comprender las acciones y los procesos sociales identificados en ese contexto de enseñanza, tomando como apoyo teórico algunas categorías del pensamiento de Certeau (2003), especialmente sus argumentos contra la supuesta pasividad de los consumidores en sus relaciones con los productos impuestos por la industria cultural. Cuando escribió *La invención de lo cotidiano: artes de hacer* y analizó las prácticas culturales contemporáneas bajo la influencia de la televisión, Certeau propuso que el análisis de las imágenes difundidas (representaciones) y de los tiempos pasados ante aquel aparato (comportamiento) debería ser complementado “por el estudio de aquello que el consumidor cultural ‘fabrica’ durante esas horas y con esas imágenes” (2003, p. 39). El autor se preocupaba por un determinado tipo de producción –el consumo– hecha a partir de los bienes culturales con los cuales los usuarios entran en contacto. Según él, se trata de una especie de “producción secundaria que se esconde en los procesos de su utilización” (p. 40).

En la presente investigación esa idea pasó a ser una de las claves para entender lo que las maestras *fabrican* al utilizar aquello que les es impuesto por el Programa (Bueno, 2003), sobre todo, para resaltar dos aspectos. Primero, para cuestionar la obsesión compulsiva por la estandarización, típica de las actuales políticas que toman ese camino para justificar la búsqueda de modelos educacionales más elevados (Hargreaves, 2004). Segundo, para valorar la capacidad inventiva y creativa de los

<sup>2</sup> Se han hecho varios análisis con el material recogido durante esa investigación, algunos de los cuales se centran en los efectos del Programa sobre las reapropiaciones de la escritura y de la lectura realizadas por las maestras.

<sup>3</sup> Polos es la designación del espacio físico (escuelas públicas alquiladas durante el periodo nocturno) donde los maestros-alumnos se encontraban diariamente para realizar las actividades del programa.

profesores, sin lo cual será difícil formar niños y jóvenes que posteriormente enfrenten los desafíos de la sociedad del conocimiento. En esa dirección, buscamos respaldar nuestros argumentos en la observación y descripción de las prácticas de las maestras-alumnas observadas durante las sesiones de trabajo *on line*. En palabras de Certeau, “esas ‘maneras de hacer’ constituyen las mil prácticas por las cuales los usuarios se apropian nuevamente del espacio organizado por las técnicas de producción socio-cultural” (2003, p. 41).

### El trabajo *on line* dentro de los abordajes en Educación a Distancia

Entre los abordajes existentes en educación a distancia, Valente (2003) destaca tres tipos principales: el *broadcast*, el “acompañamiento (estar juntos) virtual” y la “virtualización de la escuela tradicional”. Esta última es la que ha sido más utilizada en Brasil y la que más se aproxima al trabajo monitoreado (TM) *on line*, tal como se desarrolló en el PEC:

Como ocurre en el salón de clase tradicional, en ese abordaje existe alguna interacción entre el alumno y el profesor, mediada por la tecnología. Así, el profesor pasa la información al alumno que recibe esa información y puede simplemente almacenarla o procesarla, convirtiéndola en conocimiento. Para verificar si la información fue o no procesada, el profesor puede presentar al aprendiz situaciones problema, en las cuales él es obligado a usar las informaciones suministradas. (Valente, 2003, p. 141).

La dinámica y las actividades del *on line* tienen varios puntos en común con esa concepción, como el suministro de informaciones, la creación de situaciones problemas y la interlocución con el profesor asistente. Para Valente (2003), la construcción del conocimiento en ese tipo de abordaje depende, en parte, del auxilio del profesor en la tarea del alumno en transformar las informaciones en conocimiento. De ese modo, en el PEC, el papel del PA (profesor asistente) es de extrema

relevancia, pues, de lo contrario, la responsabilidad formativa recaería sobre el ambiente virtual, o, si se quiere, sobre los recursos técnicos. La naturaleza de la interacción entre el asistente y las maestras aparece, entonces, como uno de los indicadores de la calidad de la formación en EaD.

Para Alonso y Alegretti (2003), la interacción debe ser determinada “por la rapidez de la respuesta, pertinencia y flexibilidad de intercambio” (p. 172), y el profesor formador debe actuar como orientador y provocador, potenciando nuevos conocimientos. De esa forma, el número de alumnos atendidos es una variable importante en la definición de la naturaleza de esa interacción y de las condiciones para que los alumnos puedan construir su conocimiento. En el PEC, cada asistente es responsable por la atención de aproximadamente 100 alumnos (cinco grupos de veinte) y su jornada semanal de trabajo es de cuatro horas. Algunos consideran tales condiciones de trabajo satisfactorias y suficientes para dar cuenta de la demanda. Otros la juzgan insuficiente, en razón de las dificultades para atender bien a los alumnos. Lo que se constató fue una queja recurrente de las alumnas-maestras en cuanto a la demora en la entrega de la respuesta por las PAs. Hubo casos, inclusive, en que las maestras decían no cumplir ciertas actividades porque dependían de los comentarios de la PA, los cuales aún no habían sido hechos.

Teniendo en cuenta el número de respuestas a ser corregidas y la facilitación de la interacción, la coordinación del PEC pasó a privilegiar la realización de las sesiones *on line* en grupo. Hubo, inclusive, una instrucción, dada en una videoconferencia, que pedía a las maestras que no realizaran individualmente las actividades. Al contrario, que le dieran prioridad al trabajo en grupo o por parejas. Se percibe que las dificultades de interacción también afectaban la organización del Programa, que intentaba, siempre que fuera posible, corregir ese problema. Así, siempre que la actividad en equipo era hecha individualmente, la PA cuestionaba ese procedimiento por medio de la comunicación establecida por el *Learning Space*. Tal medida hizo que las maestras dejaran, por ejemplo, de enviar su actividad el día del TM (trabajo monitoreado)

*on line*, cuando algún miembro del grupo estuviese ausente, postergando la entrega del trabajo, a fin de enviarlo conforme a las prescripciones acerca del número de integrantes.

A pesar de esas dificultades, la interacción entre el PA y las maestras observadas adquirió el siguiente formato: para la corrección de las actividades, el PA recibía una orientación elaborada por el equipo que planeó las actividades del TM *on line* con respecto a cómo corregir las respuestas de los alumnos. Con base en esa orientación, el profesor asistente verificaba si la solución propuesta había contemplado o no los objetivos establecidos. Cuando éstos no eran alcanzados, generalmente el PA apuntaba las insuficiencias e indicaba los puntos a ser reelaborados. También había la posibilidad de que las maestras se posicionaran acerca del comentario de la PA, y con eso extender el diálogo por medio de réplicas y réplicas. Sin embargo, cuando la respuesta era considerada satisfactoria, la PA acababa haciendo breves comentarios, elogiando a las maestras o destacando algún punto considerado satisfactorio. Con eso, no se estimulaba una mayor interacción.

Otro aspecto importante, relativo a la calidad de la interacción, se relaciona con las diferencias existentes entre el estilo de trabajo de los PAs. Dos maestras que participaron en la investigación tuvieron la oportunidad de contar con dos diferentes PAs. A partir de esa experiencia, pudieron percibir algunas diferencias en sus estilos de trabajo. La primera PA era vista como más tolerante en cuanto a las respuestas; era de poca conversación y sus comentarios eran considerados más cortos. La segunda (con la cual se quedaron hasta el final del curso) era considerada exigente, bromista, y sus comentarios eran calificados como más extensos. Según las maestras, tales atributos mejoraban la interacción entre ellas y la asistente. Sin embargo, el rigor en la corrección de las actividades las incomodaba en alguna medida, ya que tenían que complementar o rehacer las respuestas consideradas no satisfactorias.

Tal exigencia es señal de una corrección aparentemente más detenida. Pero no es posible hacer generalizaciones, una vez que la naturaleza de las

correcciones de las PAs son bastante heterogéneas, y varían a lo largo del curso. Se percibe, pues, que

la calidad de esa comunicación es algo a ser construido, no dependiendo solamente del medio utilizado: un intercambio de mensajes por e-mail, las ideas expresadas en un foro de discusiones, el modo de realizar un "chat" o una video-conferencia, pueden resultar tanto para una rica exploración de las posibilidades tecnológicas como para limitarse a una comunicación fría y rutinaria. (Pontes, 2000, p. 4).

Con relación a las demás experiencias de EaD tomadas como parámetro de comparación, el TM *on line* presenta una diferencia importante en con respecto a la interacción, que no se refiere sólo a la relación entre el asistente y los profesores. En la manera como es organizada esa modalidad de enseñanza en el PEC, hay un tipo de interacción presencial entre las propias maestras instaurada por el desarrollo de las actividades en grupo. Dentro de la dinámica de elaboración de la respuesta final de la actividad, hay un momento dedicado a la discusión colectiva. En esa etapa, cada profesora presenta a las demás lo que piensa sobre las preguntas propuestas y, a continuación, su versión de la respuesta. Hecho esto, cada una comenta la opinión de la otra y, después de un tiempo de discusión, llegan, a través de una negociación, a un consenso mínimo acerca de lo que hay que responder. Luego digitan la respuesta. Después de que el texto es esbozado en la pantalla, las maestras lo leen y opinan nuevamente, sugiriendo las alteraciones y adiciones. Una nueva ronda de negociaciones tiene lugar. Durante ese proceso, entran en juego las concepciones que cada profesora tiene de ciertos temas educacionales, sus lecturas (relacionadas o no con el PEC) y, principalmente, las experiencias docentes del trabajo cotidiano como profesor. Para aclarar mejor esa situación, merece ser ejemplificada.

En una de las secciones observadas, el tema de la actividad del trabajo *on line* era la progresión continuada. Una de las maestras cuenta que a partir de 2003 pasó a acompañar a su grupo de

alumnos a lo largo de los cuatro cursos iniciales de la enseñanza fundamental, de suerte que en 2004 estaba con los mismos alumnos, pero en el segundo curso. En su opinión, durante el primer ciclo no se deben desmembrar los grupos ni cambiar los profesores. En virtud de esa posición, ella cuenta que luchó mucho dentro de su escuela para que su clase no fuese deshecha y continuar siendo su profesora.

La justificación de esa actitud reside en su entendimiento de las nociones de progresión continuada y de ciclo de aprendizaje. Si lo aprendido ocurre durante todo el ciclo y es ella quien conoce el recorrido escolar anual de los alumnos, en consecuencia, solamente *su* acompañamiento de *su* grupo permitirá una atención adecuada y diferenciada a cada estudiante. Si otra profesora asume su curso, según su punto de vista, ésta no tendría tiempo suficiente, durante el año lectivo, para conocer las dificultades de cada alumno. Por consiguiente, sería bastante difícil, tanto continuar el trabajo diferenciado desarrollado con ese curso, como retomarlo a partir del punto en que paró en el curso anterior. Las demás colegas del grupo, al escuchar el relato, consideraron interesante esa postura y comentaron que en sus respectivas escuelas tal procedimiento no sería permitido, pues, tanto las directoras como las coordinadoras consideran importante, para la socialización de los niños, el paso por las manos de otros profesores y la convivencia en clase con alumnos de otros grupos.

De ese modo, según las maestras, además del conocimiento de las concepciones educacionales y del intercambio de experiencias docentes, la interacción que ocurre durante la discusión colectiva es importante durante el momento de aprendizaje, dado que una colega puede aclarar la duda de la otra, tener acceso a otros puntos de vista sobre el asunto en cuestión o intentar, en conjunto, entender determinados conceptos. Por otro lado, eso no significa que no haya problemas en esa estrategia de trabajo y, tampoco, que todas piensan del mismo modo. Una de ellas afirmó que no le gusta hacer trabajo en grupo, pues prefiere escribir a su manera y escribir bastante. Otra dijo que no le ve sentido al trabajo en grupo, en la

medida en que, después, cada una lo redacta a su modo.

Lo que pauta el rechazo por el trabajo en grupo, como se puede notar, es la escritura de la respuesta final, no sólo en términos de redacción, sino también de la adecuación del punto de vista individual sobre la materia y del tiempo gastado en la elaboración de la respuesta, más corto cuando se ejecuta solo. Sin embargo, tal preferencia no invalida la contribución proporcionada por el grupo en términos de aprendizaje, y hasta de formación ética, principalmente en lo que atañe al aprendizaje de escuchar al otro.

De hecho, las discrepancias no son menos productivas desde el punto de vista del aprendizaje. Los grupos formados específicamente para las actividades del TM *on line*, generalmente por afinidad entre los miembros, se presentan como espacios privilegiados para el intercambio y para confrontar ideas, estimulando el diálogo y el respeto por la posición del otro. En ciertas ocasiones, cuando las maestras no llegan a un consenso sobre las respuestas, ellas elaboran dos distintas para la misma pregunta, contemplando así los diversos puntos de vista.

## Modularidad y flexibilidad

Además de esos aspectos, hay otros considerados relevantes en la EaD. Oliveira (2003) dice que una de las ventajas de la EaD es el “aprendizaje abierto”, que es “pautada en la flexibilidad y en la modularidad” (p. 141). Esta última característica permite un intercambio mayor entre los alumnos y el profesor, y puede ser verificada en el TM *on line* realizado en el PEC. El currículo es dividido en módulos, las actividades son hechas por los alumnos y corregidas por los asistentes una a una, por etapas, generalmente, semanales. No existe un paquete cerrado que sólo es corregido después que todas las tareas fueron realizadas, como en el abordaje *broadcast*.

En lo tocante a la flexibilidad, Alonso y Alegratti (2003) dicen que favorece “especialmente al aprendiz, que tiene libertad para escoger el tiempo

y el espacio que más le conviene para estudiar, así como la selección de materiales de aprendizaje además de aquellos que le son disponibles” (p. 165). Lo que se observa es la obligatoriedad de la realización de las actividades en espacio y tiempo pre-determinados. Como el programa es semi-presencial, se exige que las maestras comparezcan al polo el día reservado a esa modalidad de enseñanza, de modo que, a priori, el conocimiento de la actividad se da el día de su realización. De ahí provienen, según las maestras, varios problemas tales como la necesidad de hacer una lectura en pantalla, que cansa la vista; el ruido hecho por las personas que circulan en el laboratorio de informática, que impide la concentración para la lectura y para la formulación de las respuestas; y la imposibilidad de estudio previo y de consulta de otros materiales, que por ventura la actividad suscite.

Sin embargo, las maestras prefieren tener acceso a actividades del trabajo *on line* antes del día previsto para su realización en el polo. Para que esto ocurra, ellas se valen de varias estrategias, aquí entendidas como sus “maneras de hacer” (Certeau, 2003), en la medida en que, de algún modo, subvierten ciertos protocolos del programa. Una de esas estrategias es acceder previamente, en casa o en el propio polo, al *Learning Space*, y conocer la actividad prevista para aquella semana. Luego, la graban y la imprimen. De esta manera, ellas pueden hacer con anterioridad la lectura de la actividad, evitando así el cansancio y la dificultad de concentración en el momento de la lectura, ya que no necesitan leer en la pantalla, ni enfrentar el ruido de la sala de computadores. También pueden consultar otros materiales, los cuales, a veces, también traen al polo el día de la ejecución de la tarea.

Esas “maneras de hacer” permiten que los usuarios, con operaciones propias a partir de las posibilidades existentes en el TM *on line*, eviten, por lo menos en parte, la rigidez de espacio y tiempo existente en aquel ambiente virtual. Así, se reapropian de la flexibilidad preconizada por el aprendizaje abierto (tenido como elemento fundamental en la educación a distancia por otros medios), además de que utilizan también el modo convencional de lectura y estudio (modelos de acciones a los cuales

están acostumbrados), presentes en su repertorio cultural.

Tales subversiones de los protocolos de tareas propuestas en el TM *on line* son positivas, una vez que el tiempo de aprendizaje posee un ritmo propio y varía de acuerdo con cada persona. Según Pontes (2000),

como seres humanos, sin embargo, no operamos en el mismo tiempo cronológico de acceso y de transferencia de datos o informaciones. Podemos bajar y guardar un archivo de doscientas páginas del “site” de una universidad europea en algunos segundos, pero nos tomará algunas horas su lectura. Ese tiempo será aún mayor si la lectura es realizada como actividad de estudio, durante la cual podremos detenernos en determinados trechos o ideas, hacer anotaciones, comparaciones con otras lecturas, consultar diccionarios o cualquier otra fuente, escribir un nuevo trecho de aquel trabajo que motivó la búsqueda de esas informaciones, etc. (p. 3).

Las maestras sintieron desde el principio la dificultad de adecuarse al tiempo del programa en la sesión *on line*, tiempo distinto del que consideran ideal para la realización de las actividades, conforme fue posible percibir en las observaciones de dos sesiones, a partir de las notas de campo:

*J.* dice que irá a imprimir el texto. *L.* comentó que el texto es muy largo y no alcanza para leerlo en la pantalla. (RA 9)<sup>4</sup>.

*J.* comenta que hay muchos textos para leer y que si fuese a hacer todo hoy no saldrá bien hecho, ya que quedará cansada de tanto leer y no responderá bien la pregunta. Según ella, prefiere imprimir el texto y responder otro día. Ella dijo también que es malo leer en la pantalla del computador. (RA 9).

Eso apunta a la importancia de reconocer la existencia de un tiempo psicológico, aquel dedicado a la reflexión sobre las informaciones recuperadas, “a la maduración de las ideas, a la elaboración

<sup>4</sup> RA es la abreviación de Registro Ampliado de las notas de campo.

de una tarea que toma forma poco a poco. Todo eso tiene que ver con la forma como se concibe la educación –y el aprendizaje, en particular” (Pontes (2000, p. 3). Esa concepción de tiempo aparece en el proceso de ejecución de las tareas. Es posible reconocer tal representación acerca del aprendizaje a través de un ejemplo.

Hay en el TM *on line* ciertas actividades en forma de prueba, con corrección inmediata. A medida que la profesora responde la pregunta, automáticamente aparece la solución correcta y un comentario explicativo sobre el error o el acierto. El profesor, cuando exige que ese tipo de actividad sea realizada en el polo, puede simplemente leerla en la pantalla, hasta de manera ligera, y escoger una respuesta. Una de las maestras, sin embargo, adopta otro procedimiento: ella trae la pregunta de casa respondida discursivamente y, a partir de ésta, busca la alternativa correcta.

Se nota que esa profesora busca reflexionar sobre las ideas y organizarlas en forma de texto. Pero eso sólo es posible fuera del polo. El proceso de aprendizaje que sucede en esa situación es muy distinto de la simple respuesta de las pruebas en el tiempo y espacio pre-determinados por el PEC. Con esa práctica, la profesora tiene la oportunidad de reapropiarse del manejo de su ritmo de estudio. Además de eso, esa *flexibilidad reinventada* contribuye para el desarrollo de su autonomía intelectual, entendida como “el desarrollo de las capacidades de investigar, de organizarse y de pensar de forma crítica e independiente” (Pontes, 2000, p. 4). Ese procedimiento, según la opinión de las maestras observadas en el trabajo de campo, da buenos resultados. Una de ellas cuenta como acostumbraba a proceder:

Yo hago así: abro un documento en *Wordy* ahí paso todo para ese documento. Abro todas las páginas y las envío a mi e-mail. Ahí, en casa, lo imprimo y lo hago [la actividad] con más calma. Porque los textos demandan una reflexión más grande, y me gusta investigar más sobre el asunto. Luego, al día siguiente, vengo con la respuesta lista y en el intervalo entro en el sitio y lo envío a la profesora (la PA). He tenido éxito de esta forma porque las respuestas

de la profesora siempre dicen que está bien. Escribo mucho. Prefiero hacer así. Prefiero elaborar mejor mi respuesta. Hay gente que hace así: “¿hoy es día del *Learning Space*? Entonces lo hago y lo entrego hoy”. Yo no.

Vale la pena resaltar que la autonomía es una cualidad a desarrollar, y la flexibilidad aparece como uno de los elementos importantes en ese proceso. Aunque hay otros constreñimientos que interfieren para lograr la efectividad de la flexibilidad y en la construcción de la autonomía, como la extensión de la jornada de trabajo. La jornada de trabajo fue doble prácticamente durante todo el periodo de funcionamiento del PEC de las maestras del grupo en estudio, dos casadas y dos solteras. Solamente una tuvo jornada única en el segundo año del curso.

Cumplir las tareas exigidas por el trabajo docente, cuidar del hogar y de la familia, en el caso de las casadas, y todavía tener que estudiar de noche en el PEC, no fue fácil para ellas. A esto se suma el hecho de residir en una metrópolis como São Paulo, que tiene varios problemas como los de transporte y violencia. Percibimos, en esas circunstancias, que espacio y tiempo se convierten en variables relevantes en el entendimiento de algunos aspectos de ese programa de formación continuada.

Formalmente, el horario establecido por el programa era de las 19h hasta las 23h. Sin embargo, frecuentemente la mayoría de los profesores llegaba al polo a las 19h30min y salía a las 22h30min. Había maestras que vivían lejos del polo y se veían obligadas a llegar en carro para intentar estar a tiempo, y algunas veces no lo conseguían. Algunas, en grupo, alquilaban un microbús para frecuentar el programa. Además, normalmente salían más temprano, pues tenían que trabajar a la mañana siguiente. Por esas y otras razones, las maestras no escondían las ganas de salir más temprano el día del trabajo *on line*, y acababan cambiando los horarios de acuerdo con sus intereses. Es así como aprovechar el tiempo, sea para descanso o para ejecución de otras tareas, como las del propio PEC, aparece como algo precioso en la cotidianidad de

las maestras, tal como se muestra en el diálogo entre la investigadora y ellas:

*Inv.* ¿En cuántos periodos trabaja usted?

*L.* En dos.

*Inv.* Y, entonces, ¿a qué horas hace esos ejercicios?

*L.* Ah! Hasta media noche o hasta la una... porque al otro día salgo de casa a las 6:45. Porque si no hago así, no puedo. Aquí pierdo mi atención.

*M.* ¿Usted sale a las 6:45, pero yo salgo a las 6:30!

*Inv.* ¿Usted cuándo va a hacer esa tarea?

*J.* Mañana por la tarde.

*Inv.* ¿En qué horario trabaja usted?

*J.* Por la mañana y por la tarde.

*Inv.* ¿Pero usted cómo va a hacer sus tareas mañana por la tarde?

*J.* Porque trabajo en Educación Infantil por la mañana, y por la tarde en la oficina de abogados. Mañana tengo un descanso. (RA 0).

El tiempo aparece como algo fundamental, no sólo en la educación *on line*. Administrarlo hace parte de un proceso social más amplio e involucra diversas dimensiones de la vida, razón por la cual la planeación de los programas de formación continuada debe llevar ese elemento en consideración. Pontes (2000) observa que:

El factor tiempo, para el estudiante, continúa sujeto a circunstancias ligadas a las exigencias de su trabajo, a la convivencia con la familia, al tiempo destinado a cuidar de eventuales problemas de salud del propio alumno o de familiares, a la ocurrencia de hechos inesperados, al cansancio, (...) y muchos otros factores. (p. 3).

## La tecnología y sus problemas

Otro punto esencial en la educación *on line* es la “disponibilidad de los recursos técnicos en perfectas condiciones de utilización” (Alonso & Alegretti, 2003, p. 167). En el PEC, el TM *on line* presentó una serie de problemas técnicos, tales como caída del sistema, expiración del programa, falla en la conexión con Internet, computadores

que no funcionan, dificultad de acceso previo a las actividades, entre otros. La principal consecuencia de tales situaciones es la motivación de las maestras. No era raro que ellas llegaran al laboratorio de informática y no consiguieran tener acceso al *Learning Space* en determinados computadores. Cuando eso ocurría, empezaban a buscar, de máquina en máquina, una que les permitiese entrar en el ambiente virtual. Ese problema las dejaba bastante irritadas, pues perdían tiempo cuando no conseguían tener acceso, y entonces reclamaban por la infra-estructura técnica del PEC.

Otro problema técnico enfrentado por las maestras tiene que ver con la falla en la conexión de Internet y el tiempo de expiración del ambiente virtual, que hacía que perdiesen la respuesta en el momento de enviarla a la profesora-asistente. En ese caso, aquellas que se creían entretenidas con la confección de la actividad acababan dejando de usar el *Learning Space* por más de quince minutos, de modo que el programa expiraba sin que ellas lo percibieran. Luego, cuando intentaban enviar la respuesta, no lo conseguían, perdiéndola. Para superar tales inconvenientes, empezaron a adoptar determinadas prácticas, otras “maneras de hacer”, que ayudaban a evitar la pérdida de respuestas. Una de las maestras, por ejemplo, acostumbraba a escribir la respuesta en su cuaderno, de modo que si la perdía bastaría con digitarla nuevamente. Otra, siguiendo la recomendación de los técnicos, procuraba digitar y guardar la respuesta en *Word* antes de enviarla, pues así, en caso de perderla, bastaría con efectuar un nuevo *login* en el *Learning Space*, “copiar” y “pegar” la respuesta salvada y enviarla nuevamente.

Situaciones como esas, originadas en problemas técnicos, según las maestras, eran muy desestimulantes. La calidad de la formación proporcionada por la enseñanza *on line* está relacionada, entre otras cosas, con la motivación efectiva de los participantes (Alonso & Alegretti, 2003). De ahí la importancia del buen funcionamiento de las TIC. Por otro lado, el dominio de la informática aparece, en ciertas ocasiones, como la contrapartida necesaria para el éxito de las tecnologías.

## El dominio de la informática

Dado que el TM *on line* tiene como requisito conocimientos en informática, el “Módulo de introducción” del programa se refería a la “Capacitación en informática”, cuyo objetivo era suministrar los conocimientos básicos de computación sobre ambiente, aplicativos y navegación en Internet. Así, dentro de los objetivos de esa modalidad, tal como se establece por el PEC, se encuentra la capacitación de las maestras para el uso de las tecnologías, tanto para la *investigación* como para la *formación continuada*.

En varias oportunidades las maestras observadas realizaron los cambios provocados por las sesiones del TM *on line* en la manera de interactuar con el computador. Una de ellas afirmó que, a pesar de tenerlo en casa, no lo utilizaba, pues “no le veía utilidad”. Sin embargo, después de las sesiones *on line*, su visión cambió. Conoció diversas maneras de usar el computador. Otra, al ser interrogada sobre su familiaridad con el uso de esa máquina, resaltó que en el periodo que enseñaba informática trabajaba más con los aplicativos del computador. En el TM *on line*, sin embargo, comenzó a utilizarlo de manera distinta. El computador, aliado con Internet, se volvió sinónimo de instrumento de investigación.

Para ilustrar ese hecho, vale la pena conocer los estímulos ofrecidos por el PEC en esa dirección, relatando el desarrollo de una de las actividades ejecutadas en el ambiente virtual de aprendizaje. En ella, la elaboración de la respuesta tenía como pre-requisito la realización de varias investigaciones en la *Web*. La ejecución de éstas se daba a partir de instrucciones contenidas en textos de apoyo, anexos a la actividad. Con base en tales orientaciones, las maestras pudieron aprender algunos procedimientos utilizados en la realización de las investigaciones en Internet.

Además del propio *Learning Space*, la tutora<sup>5</sup> también incentivaba a las maestras a acceder a páginas de textos académicos y datos educacionales. A partir de esas informaciones, ellas comenzaron

a navegar en un mundo de informaciones y conocimientos poco explorados hasta entonces. Sin embargo, la entrada en ese nuevo universo no se dio de manera entusiasta. Algunas se mostraron recelosas en cuanto a las fuentes existentes en Internet. Una de ellas, inclusive, todavía considera la biblioteca tradicional como el lugar más seguro para la búsqueda del conocimiento.

Finalmente, fue posible observar, en la elaboración de la monografía de conclusión de curso, algunos cambios en las representaciones relativas al uso del computador, así como en la apropiación de los conocimientos e informaciones difundidos durante el TM *on line*. Sea como editor de texto, o como instrumento de investigación en Internet, el computador se convirtió en una herramienta bastante útil para esas maestras. Por medio de los nuevos usos de los recursos computacionales, por ejemplo, algunas de ellas pudieron hacer consultas bibliográficas en los bancos de datos y en los catálogos electrónicos de las bibliotecas de la Universidad.

## Consideraciones finales

Se intentó mostrar en el presente artículo cómo el Programa de Educación Continuada en estudio encierra diversos principios íntimamente ligados a las transformaciones, a la organización del trabajo y a la sociedad del conocimiento, preconizados en las recomendaciones hechas por los organismos multilaterales a los gobiernos nacionales en materia de reforma educacional. Por otro lado, se procuró resaltar las críticas a ese modo de concebir el tema, indicando el carácter ideológico de la idea de sociedad del conocimiento y de las pedagogías del aprender a aprender, al revelar la disimulación de la desigualdad social operada por esos discursos, cuando asocia la posición en la jerarquía social a las capacidades cognitivas del individuo, responsabilizándolo por la situación en que se encuentra. Al mismo tiempo, exime los constreñimientos resultantes de las estructuras socio-económicas del capitalismo en la producción de la exclusión y de la desigualdad social.

<sup>5</sup> Docente que orienta a los maestros-alumnos en el trabajo monitoreado *off line*.

Al intentar aprender cómo esos presupuestos acaban por traducirse en una escala micro, por medio del acompañamiento de las actividades del Trabajo Monitorado *on line* de un programa de educación continuada, fue posible observar que su organización siguió los principios orientadores de la reforma educacional en curso en Brasil, lo cual privilegia el uso de la educación a distancia y de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, como recurso pedagógico y como contenido de enseñanza. Sin embargo, se constató que la apropiación de tales recursos por parte de los profesores no se da de forma pasiva. En ese sentido, se buscó presentar sus diversas “maneras de hacer”, entendidas como sus recreaciones y formas de apropiación que subvertían ciertos procedimientos mediante los cuales la educación *on line* y las tecnologías de información y comunicación estaban estructuradas en el programa.

Las maestras hacían funcionar el orden establecido en otro registro, de acuerdo con sus propios intereses y necesidades, lo que muestra que la lógica de la sociedad del conocimiento aún no toma cuenta de las acciones de las maestras. Así, la interacción en el TM *on line* no se limitó a la relación entre el profesor asistente y los alumnos, ya que la dinámica típica del trabajo en grupo, en parte fruto de la reacción de las maestras a los estímulos del programa, propició diversas formas de colaboración e intercambio de conocimiento y experiencia entre ellas, estimulando un aprendizaje abierto.

Las *fabricaciones* de las maestras-alumnas en el PEC perfeccionaron, además, la rigidez espacio-temporal, en cierto sentido extraña a la educación *on line*, reinventando la flexibilidad, al realizar parte de actividad *on line* fuera del polo (espacio) y del día previsto (tiempo) por el programa. Con esas “maneras de hacer” pudieron, por un lado, librarse en alguna medida de determinados inconvenientes, como la lectura en la pantalla y el ruido de la sala de informática, que respectivamente provocaban cansancio en la vista y dificultad de concentración. Por otro lado, se valieron de la consulta a otros materiales y de las formas convencionales de lectura (en soporte impreso) y estudio. Todo eso les

permitió a las maestras manejar su propio ritmo de estudio, que contribuyó al desarrollo de su autonomía intelectual y, al mismo tiempo, escapar de ciertos estreñimientos impuestos por la escasez de tiempo, debido a las extensas jornadas de trabajo y a los problemas de locomoción en la metrópoli. Así, tanto el espacio como el tiempo aparecen como variables fundamentales en la vida cotidiana de las maestras, al igual que en el planeamiento de ese programa de formación continuada.

Ante tales elementos, no es inapropiado afirmar que las actividades del Trabajo Monitoreado *on line* provocaron alteraciones en las prácticas y en las representaciones de las maestras con relación al uso (o nuevos usos) del computador, que pasó a ser visto como una importante herramienta de trabajo y de investigación. Sin embargo, el Programa aún no tuvo en cuenta la capacidad creativa de las maestras, a despecho del énfasis retórico que fue puesto sobre la experiencia de los docentes, y acabó por transformar sus potencialidades en obligaciones (Andrade, 2007), perdiendo la oportunidad de ofrecer una formación más profundamente reflexionada.

De cualquier modo, debe reconocerse que con el desarrollo de programas de educación continuada (y en servicio), con el soporte de las tecnologías, nuevos valores están en circulación en la cultura del magisterio, sobre todo, por el gran número de maestros que hoy frecuentan esos cursos. En el caso del PEC, hoy ya totalizan más de diez mil maestros. Cuál es su extensión y qué tipo de repercusión pueden tener sobre las prácticas docentes que se efectúan en sus salones de clase, en particular frente a las exigencias y demandas de la sociedad del conocimiento, es algo que permanece abierto a nuevas investigaciones.

## Referencias

- Alonso, M. & Alegretti, S.M. (2003). Introduzindo a pesquisa na formação de professores. En J.A. Valente, M.E.B.B. Prado. & M.E.B. Almeida (Comps.), *Educação a distância via Internet* (pp. 163- 174). São Paulo: Avercamp.

- Andrade, A. (2007). *Uso(s) das novas tecnologias em um programa de formação de professores: possibilidades, controle e apropriações*. Dissertação de Maestria não publicada, Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação, São Paulo.
- Bueno, B.O. (2003). *Educação a distância. Entre o presencial e o virtual: a formação, a leitura e a escrita dos professores* [Projeto Integrado, processo nº. 500755/2003-5]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Bueno, B.O. (2008). Latin American Urban Education: Section Editor Introduction. En: W. Pink. & G. Noblit (Eds.), *International Handbook of Urban Education* (pp. 561-580). Dordrecht: Springer.
- Certeau, M. (2003). *A invenção do cotidiano: as artes de fazer* (9a ed.). Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Duarte, N. (2001) As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, 18, 35-40.
- Hargreaves, A. (2004). *O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Maués, O.C. (2003). Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 89-117.
- Ministerio de Educación de Brasil – MEB. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Recuperado el 18 de enero de 2008, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>
- Ministerio de Educación de Brasil – MEB. (2001). *Plano Nacional de Educação*. Recuperado el 18 de enero de 2008, de <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso do discurso à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 20, 11-20.
- Oliveira, L.P. (2003). Contribuição da disciplina Internet à formação do professor pesquisador. En J.A. Valente, M.E.B.B. Prado & M.E.B. Almeida (Comps.), *Educação a distância via Internet* (pp. 141-150). São Paulo: Avercamp.
- Pontes, E. (2000). Ambientes virtuais de aprendizagem cooperativa. *Revista Conect@*. Recuperado el 17 de enero de 2008, de [http://www.revistaconecta.com/conectados/elicio\\_ambientes.htm](http://www.revistaconecta.com/conectados/elicio_ambientes.htm)
- Tedesco, J.C. (2002). Os fenômenos de exclusão e segregação na sociedade do conhecimento. *Cadernos de Pesquisa*, 117, 13-28.
- Torres, R.M. (1998). Tendências de formação docente nos anos 90. En M. Warde (Ed.), *Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas* (pp.173-191). São Paulo: PUCSP.
- Valente, J.A. (2003). Educação a distância no ensino superior: soluções e flexibilizações. *Interface: Comunicação, Saúde & Educação*, 7 (12), 139-142.