

Amazonía Mato-Grossense: Una Experiencia Innovadora de Formación de Maestras

*(An Innovate Experience on the Training of Primary School Teachers in
Mato Grosso Amazon Region)*

ORESTE PRETI

Universidad Federal de Mato Grosso
(Brasil)

RESUMEN: *El Instituto de Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil), a partir de 1988, inició la reformulación del curso de Pedagogía, dirigiendo, en 1993, la formación de los académicos para actuar en la escuela primaria. Como parte de esa nueva política de compromiso con la escuela pública, en 1994 fue creado el curso de Licenciatura en Educación Básica a Distancia para atender a la calificación de más de 14.000 maestras que hoy, sin la titulación universitaria, enseñan en la escuela primaria en la región amazónica de Mato Grosso - Brasil. Después de dos años de desarrollo de la experiencia, entre los elementos del sistema estructurado para dar el soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje de las alumnas, dos elementos fueron evaluados como fundamentales para el "éxito" del curso: el sistema de tutoría adoptado y la calidad del material didáctico impreso. Sobre esos dos sub-sistemas de la Educación a Distancia, y a partir de nuestra experiencia, pretendemos hacer algunas consideraciones y reflexiones.*

Formación de maestros - Licenciatura en Educación Básica a distancia - Tutoría - Producción de material didáctico impreso

ABSTRACT: *The Institute of Education of the Federal University of Mato Grosso (Brazil) since 1988 has started to re-formulate its course of Pedagogy by directing the students' education towards acting mainly in primary school, and since 1993 only for his purpose. As part of this new policy of compromise with public school in 1994 the Undergraduate Programme on Primary School (1st to 4th degrees) through Distance Education in order to obtain the qualification of more than 10,000 teachers who work at primary school level in Mato Grosso Amazon Region. In the system designed for supporting the students' teaching-learning process, after the first year of the course implementation, two aspects were evaluated as essential for the experience "success": the studying materials developed and the tutorial system adopted. In this text we propose initially to approach the course we have run through in order to produce the studying materials and to design a tutorial system that is different from those ones which have been acclaimed by institutions with consolidated work on Distance Education. Secondly, we intend to identify and evaluate the elements, which have been pointed out as "responsible" for this initial "success".*

Teachers' Training - Degree in Basic Education at Distance - Tutoring - Production of Printed Didactic Material

1. INTRODUCCIÓN

Mato Grosso, estado ubicado en la región centro-oeste del Brasil, tiene una área de 901.420,7 Km² y una población de 2.020.581 habitantes, presentando, en esos últimos años, un crecimiento poblacional de 5,3% al año. Con el crecimiento se fueron agudizando dos problemas en el sistema educacional: deficiencia de infraestructura escolar (en 1991 15% de los niños en edad escolar no tenía acceso a la escuela) e incompetencia de los programas de formación de maestros para atender a las demandas existentes y al perfil de profesional que la realidad educacional hoy exige: 53,0% de las maestras, en 1991, no tenía calificación de nivel superior; en 1995, son 62,3% de los 23.901 maestros. Así, al inicio del proceso de escolarización, un elevado índice de alumnos estaban bajo la responsabilidad de maestros no calificados, con reflejos inmediatos en su formación. De los 67.541 niños matriculados en el 1° año de la escuela primaria, en 1980, apenas 45.127 fueron promovidos para el 2° año y solamente 7.648 concluyeron la escuela media.²

Esa situación crónica indicaba ser urgente y necesaria la formación de los maestros y exigía acciones osadas, rápidas y de impacto por parte de las instituciones gubernamentales responsables por los servicios educativos.

Por esa razón, el Instituto de Educación de la Universidad Federal de Mato Grosso /UFMT, en 1991, cuando definió su política de actuación, optaría por formar, a través de cursos presenciales, de verano y a distancia, el maestro, que enseña o irá a enseñar en las clases elementales. Esa última modalidad sería desarrollada en combinación con las Licenciaturas de la UFMT, con la Universidad del Estado de Mato Grosso /UNEMAT, la Secre-

Ubicación de las municipalidades donde se desarrolla el curso Mato Grosso - Brasil



² Las estadísticas divulgadas, en 1995, por la División de Informática de la Secretaría Estatal de Educación de Mato Grosso reafirman esa misma situación: de 100 niños matriculados, en 1988, en el 1° año, solamente 30 concluyeron, en 1995, el 8 año de la escuela básica; una pérdida de 69,4%!

taría de Estado de Educación de Mato Grosso /SEDUC y las intendencias, bajo la coordinación del Núcleo de Educación Abierta y a Distancia /NEAD, que sería creado en 1992.

Así, el NEAD pasaría a concebir e implementar un nuevo curso: la *Licenciatura en Educación Básica: 1ª a 4ª series del 1º grado, a través de la modalidad de Educación a Distancia*. En fase experimental atendería a 350 maestros de 9 municipalidades de la región norte. Los alumnos contarían con el apoyo de las respectivas intendencias y con el soporte administrativo, pedagógico, cognitivo, afectivo y emocional del Centro de Apoyo ubicado allá, así como del propio NEAD.

2. LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN BÁSICA

La formación de un nuevo perfil de profesional para atender a las primeras clases elementales no podría resumirse a una simple transferencia, a nivel superior, del mismo modelo y estructura curricular existente en los cursos de Magisterio. Además de recibir una formación fragmentada por un elenco extenso de asignaturas que reforzaban la separación entre teoría y práctica, la formación que el maestro recibía era muy frágil y sin una fundamentación científica sólida. Mas que señalar las deficiencias, era necesario definir competencias, no conforme al paradigma técnico, sino en la perspectiva crítica de “competencia epistemológica”, esto es, de *“capacidad para aportar fundamentos definibles de índole cognitiva para sostener las opiniones y acciones, a base de utilizar procedimientos de indagación, así como los resultados de investigaciones”* (Kroman, apud GIMENO, 1983:57-8).

Por eso, durante el año de 1993, el NEAD emprendió en las Licenciatura de la UFMT un debate para que cada departamento definiese qué conocimientos, en su área, consideraba básicos, necesarios y significativos para los niños de la escuela primaria y que, por tanto, los maestros tendrían que dominar. A partir de que presupuestos epistemológicos y como esos conocimientos serían organizados para aportar a la formación de un *“profesional crítico, competente y autónomo”*. Fueron momentos muy ricos y, en algunas situaciones, conflictivos y tensos.

Durante el año siguiente, fueron promovidos seminarios internos buscando definir una propuesta curricular con una base conceptual y los contenidos a ser sistematizados en los materiales didácticos, para garantizar unidad y coherencia en la formación de ese nuevo profesional, y establecer puntos de unidad y de relación entre los contenidos específicos de cada asignatura. Durante esos seminarios tenía siempre presente las características del alumno a ser formado y de su entorno: tratábase de una maestra, mujer entre 25-50 años, trabajando en escuela pública y distante de los centros urbanos.

Además, otros dos aspectos tendrían que ser considerados:

- ▶ muchas veces, es una única maestra a enseñar en las primeras clases y ella debe dar cuenta de conceptos y conocimientos de diferentes ciencias, que están “traducidos” en los textos didácticos como conocimientos disciplinares;
- ▶ debe saber lidiar con alumnos que están en desarrollo, en proceso de cambios biológicos y psicológicos, dentro de un contexto sociocultural resultado de movimientos migratorios de poblaciones transferidas para nuevos espacios, recreando y reconstituyendo nuevos hábitats.

Una tarea compleja, pues tiene que considerar el proceso individual y social en la producción del conocimiento, lo que demanda una formación sólida para que esa maestra sea dotada de instrumentales teóricos y metodológicos que le permitan conocer, interpretar y tomar decisiones ante la tarea histórica atribuida a la escuela: desarrollar y ampliar los conocimientos del niño.

2.1. CONCEPCIÓN EPISTEMOLÓGICA DEL CURSO

Algunos presupuestos fueron entonces establecidos para que los autores de los materiales didácticos pudiesen tener como dirección para dar unidad, coherencia y integración a las diferentes asignaturas:

- ▶ los conocimientos científicos deben presentar o que tienen de universal e histórico. Los conocimientos adquiridos y construidos por las maestras durante su trayectoria profesional, día a día en la clase, trocando informaciones con las compañeras y las realidades y problemáticas locales deben ser consideradas y trabajadas. Son puntos de partida y de referencia, y a ellos los contenidos científicos de los materiales didácticos tienen que remitirse para evidenciar su parcialidad y los reduccionismos de algunas explicaciones y comprensiones de los fenómenos y de los hechos;
- ▶ en la relación dialogal con su práctica y los contenidos del curso, la maestra podrá iniciar un nuevo camino de reconstrucción de sus conocimientos, sistematizarlos y utilizarlos en sus actividades.

Estamos formando adultas que están actuando en las escuelas, con conocimientos y prácticas resultantes de sus actividades docentes y que no pueden ser simplemente criticadas, negadas u olvidadas. Trátase de actores sociales y, por eso, el punto de partida del currículo propuesto para el curso es su práctica docente, su “quehacer”, para llegar, en un retorno “reflexionado” y no circular, a esa misma práctica, sólo que reconstruida, transformada y transformadora. El curso tendrá que inquietarla, llevarla a rever sus paradigmas, sus valores, a hacer de la sala de aula y de su entorno un campo fértil de investigación, a participar activa-

mente en la construcción de sus conocimientos y del currículo que ella desarrolla junto a sus alumnos y a adoptar una nueva postura pedagógica.

En la figura 01 tratamos de visualizar y esquematizar esa concepción curricular.

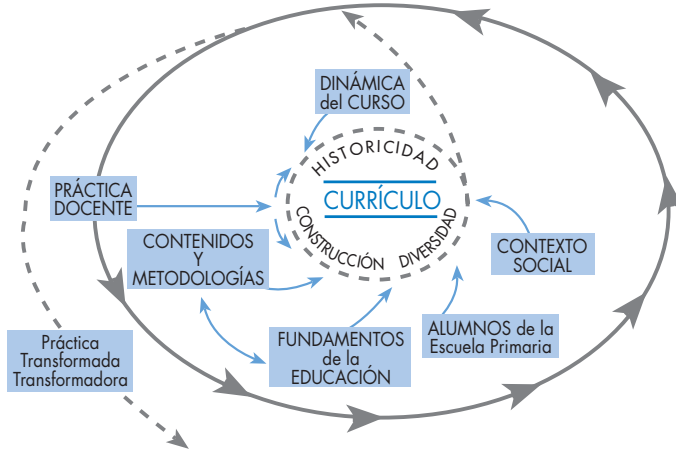


FIG. 01 - Concepción Curricular del Curso de Licenciatura en Educación Básica (PRETI, O e ARRUDA, M. C.C. de, 1995)

Ese recorrido de la práctica hacia la praxis es construido a través del currículo organizado en dos grandes bloques interligados e interdependientes:

- ▮ los *Fundamentos de la Educación* (Antropología, Psicología de la Educación, Sociología de la Educación y Filosofía) que ofrecen los elementos básicos para la comprensión del proceso educacional en las dimensiones particulares tanto del sujeto que aprende como del contexto donde está insertado y establece relaciones;
- ▮ los *Contenidos* y las *Metodologías* relativas a las áreas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Naturales, Historia y Geografía, para que domine los conocimientos de esas ciencias en los campos a ser desarrollados en los currículos de las escuelas primarias y encontrar caminos metodológicos para “traducirlos” a sus alumnos.

Tres conceptos, pues, atraviesan y forman el núcleo integrador de esos bloques:

- ▮ la *historicidad*: el conocimiento es un proceso histórico, colectivo, inacabado y no cerrado en verdades eternas e inmutables. Por tanto, la maestra deberá proyectar un camino metodológico que lleve los alumnos también

a construir sus conocimientos, plantear hipótesis, a percibir sus “engaños”, a encontrar respuestas, etc.

- ▶ la *construcción*: el conocimiento es resultado de una tarea colectiva y personal. Por eso, es fundamental el papel del maestro junto a sus alumnos para que perciban su capacidad de investigar, cuestionar, tener respuestas provisionarias y construir su caudal de conocimientos, útiles para vivir adecuadamente en su contexto. En fin, trátase de despertar y desarrollar en la maestra su capacidad de pensar y reflexionar;
- ▶ la *diversidad*: la maestra tendrá que percibir como cada ciencia posee su campo y su objeto específico de investigación y como dentro de una misma ciencia existen divergencias, tendencias y explicaciones diferentes. El conocimiento, pues, no es monolítico, enclaustrado, alejado de los hombres que lo producen en momentos y contextos históricos diversos.

Por eso, tornase fundamental la postura de autoevaluación constante y continua por parte del equipo y de las maestras en relación al curso y de la maestra con relación a su trabajo en la escuela.

2.2 ESTRUCTURA CURRICULAR

El curso, con momentos presenciales y a distancia, tiene una duración mínima de 3 años y medio y máxima de cinco, y es ofrecido en dos etapas, con un total de 2.355 horas.

Antes de empezar el curso, se realiza un Seminario donde el maestro es introducido en la nueva modalidad y le se ofrece una visión de conjunto de su trayectoria en el curso, de la organización y propuesta del mismo.

En la primera etapa son desarrollados los instrumentos teóricos que permiten el análisis de la realidad educacional en su contexto, mientras que durante la segunda etapa se da a la maestra la oportunidad de ampliar y profundizar sus conocimientos sobre las ciencias que utiliza en sus clases, además de ofrecerle condiciones para reflexionar sobre la enseñanza de esas ciencias como asignaturas escolares.

En la medida que algunas temáticas curriculares o asignaturas concluyen, son organizados seminarios, en el Centro de Apoyo o en sus localidades, para las maestras dialogar con los autores del material didáctico y con el equipo del NEAD, para participar de debates sobre temáticas relacionadas con la problemática nacional o local o con su práctica docente, para intercambio de experiencias, talleres, etc.

El acceso, debido a una exigencia de la Universidad, fue realizado a través de una selección especial, en las propias municipalidades. Eso permitió verificar el nivel de las alumnas/maestras y hizo que las maestras se sintiesen “merecedoras” de estar en la universidad, en posición de igualdad con los académicos que la frecuentan presencialmente.

En la municipalidad sede está ubicado un Centro de Apoyo, para garantizar a la maestra el necesario soporte administrativo, pedagógico, cognitivo, social, afectivo y motivacional. En ese Centro están instalados el servicio de Orientación Académica, la secretaría, la biblioteca y la videoteca, bajo la responsabilidad de un equipo de profesores (los Orientadores Académicos), de la Secretaría Estatal de Educación, con dedicación integral.

La evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje es comprendida como una práctica educativa, y por tanto política, como un proceso continuo, descriptivo y comprensivo, que se da en momentos y niveles diferentes, a través de los encuentros de los alumnos con los Orientadores Académicos, con la realización de actividades escritas y durante los seminarios.

Durante esos dos primeros años, el curso fue siendo evaluado en cuanto a: la modalidad, el material didáctico, el proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación académica. Solamente ahora se piensa en expandir la experiencia para todo el Estado de Mato Grosso y la región Amazónica. Hoy, aun son más de 14.000 las maestras en Mato Grosso que enseñan sin una formación universitaria.

Durante el desarrollo de la experiencia, el sistema de Orientación Académica y la calidad de los materiales didácticos se revelaron la espina dorsal de la dinámica del curso.

3. EL EQUIPO DE ORIENTADORAS ACADÉMICAS

La terminología internacional utiliza el término consagrado “tutoría”. Optamos por “*Orientación Académica*”, pues caracteriza mejor el tipo de actividad a ser desarrollado con universitarias que son adultas y que actúan en el área educacional. Es una terminología más positiva y rica en significaciones, pues, cabe al orientador, respetando la autonomía de aprendizaje de cada alumno, orientar, dirigir y supervisar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El equipo tenía como perfil de Orientador Académico un pedagogo que actuase en el ámbito de la educación y con experiencia en la docencia. Son profesoras de la red pública de enseñanza colocadas a disposición del proyecto por la Secretaría de Estado de Educación, después de un proceso de selección y formación.

La selección tuvo un carácter mucho más de evaluación de contenidos y de perspectiva de trabajo en EAD, una vez que nadie conocía efectivamente la modalidad. La formación del equipo, que se realizó intensivamente un año antes de empezar el proyecto y continuó durante el desarrollo del mismo, se basó en los contenidos del curso, en los aspectos de relaciones humanas, en la utilización del ordenador (el sistema tiene un programa específico) y en la modalidad de EAD.

La participación de las OAs, pues, ocurrió en dos momentos:

- a) en la *fase de planeamiento*: ellas participaron y discutieron con los profesores-especialistas los contenidos, la confección del material didáctico, el sistema de control y evaluación de los estudiantes. Ese proceso exigió el estudio y dominio de los contenidos del curso, la verificación de los límites y posibilidades de los materiales didácticos, un diálogo continuo con los autores y con el equipo del NEAD, posibilitando una visión unitaria del curso, de sus bases conceptuales y de la participación de cada ciencia en la formación general de las maestras. Eso ha permitido a las OAs trabajar en varias áreas del conocimiento al mismo tiempo.
- b) en la *fase de desarrollo del curso*: las OAs están desempeñando no solamente la función didáctica sino también la función de estimular, motivar y orientar al alumno para que confíe en su capacidad de organizar sus actividades académicas y de autoaprendizaje (función orientadora y motivadora), pues la idea era, desde el inicio, trabajar para la autonomía del alumno. Por eso, las OAs, tanto a distancia como, y sobretodo, presencialmente ofrecen a las maestras el soporte metacognitivo, motivacional y afectivo. Para muchas estudiantes, el encuentro con las OAs es la única oportunidad que tienen para hablar de sus problemas personales, familiares y laborales. El curso, como un todo, ha provocado cambios de valores, de actitudes, llevando la mujer-profesora a cuestionar su subordinación en casa y en el trabajo. La Orientación Académica, entonces, es un espacio abierto donde esos conflictos son verbalizados, son manifestados. Así, las OAs se están tornando en una figura clave: *“la vertiente humana de la Educación a Distancia”, “el lado humano del proceso de enseñanza-aprendizaje”* (SERRANO, 1994:68,95). Por eso, en su proceso formativo, recibieron orientaciones en relaciones humanas para saber trabajar con las diferencias de orígenes sociales, de concepciones religiosas o ideológicas y crear un mínimo de confianza entre sus pares.

La selección y fijación de las OAs en la región donde residen las estudiantes fue también una decisión oportuna: son personas que viven la misma realidad socio-educacional, y tienen las mismas fuentes socioculturales para comprender el contenido de una aprendizaje más universal. Eso, pienso, fue un factor impor-

tante para reducir el egreso de las estudiantes. Pues, la EAD se caracteriza por altas tasas de abandono prácticamente en todas las grandes instituciones que actúan en esa modalidad, debido a la falta de una atención más sistemática de apoyo (cf. GARCIA ARETIO, 1986). Eso no viene ocurriendo en nuestro curso, no tanto por su carácter experimental, como sobretodo por el sistema de orientación adoptado.

El espíritu de equipo entre las OAs, consolidado a lo largo de la experiencia, y que contaba con relaciones de trabajo y de amistad anteriores, fue un factor que ayudó a superar las dificultades y los conflictos que iban apareciendo, superados profesionalmente y por el compromiso asumido por el equipo con relación a la propuesta del curso y a las innovaciones en la educación pública.

Algunos cambios, sin embargo, son necesarios:

- ▶ las OAs, que vienen de la enseñanza presencial, tienen dificultad para comprender que su tarea no es impartir clases o tener respuestas a todos los cuestionamientos de los alumnos, sino facilitar el aprendizaje;
- ▶ la solución de problemas laborales, que crean situaciones de tensiones del equipo de OAs con el NEAD, no es una tarea de competencia del NEAD o de la Universidad. Solamente la Secretaría Estatal de Educación tiene ese poder. Hay que pensar en otras formas de contratación y de organización del trabajo de las OAs. Por eso, se busca, conjuntamente con la Secretaría Estatal de Educación y el Sindicato de los Trabajadores en la Instrucción Pública /SINTEP, la “profesionalización” de ese educador, como una de las actividades reconocidas en la Carrera Profesional del Educador;
- ▶ es necesario estructurar el servicio de orientación en las intendencias, para facilitar a las alumnas el acceso a ese servicio, pues las dificultades de desplazamiento en la región son numerosas y los servicios de comunicación son todavía precarios. Ese fue una de las motivaciones que llevó el NEAD a optar por el material escrito como elemento mediador entre las alumnas y los autores.

4. EL MATERIAL IMPRESO

Otro elemento que sirvió de base al proceso de aprendizaje de las estudiantes fue el material didáctico impreso. Por medio del fue posible pasar a las estudiantes nuestra concepción de mundo y de la educación, dirigida a una práctica transformada y transformadora. ¿Cómo garantizar en el diseño curricular los contenidos escolares más significativos para la práctica de las maestras, la visión de conjunto, la coherencia interna y la integración de una asignatura con las otras?

Una solución aparentemente sencilla: el equipo del NEAD tendría que escribir los materiales o, en caso de que no fuese posible en todas las disciplinas, tendría que acompañar los autores en todos los pasos de concepción, producción y evaluación de los materiales.

Fueron convidados, entonces, profesores de la nuestra universidad, especialistas en sus respectivas asignaturas, con una larga experiencia de trabajo con profesores de la red pública de enseñanza, y que compartían de nuestra propuesta en sus presupuestos y concepciones.

“Nuestra perspectiva era de que los materiales pudiesen reflejar actitudes, posturas y sobre todo el compromiso con la escuela básica. Los expertos invitados muchas veces no tenían un “nombre nacional” o una producción muy extensa. Para nosotros el valor básico de los materiales debería ser aquél de la proximidad de la persona que lo hace con aquel que lo utilizará.” (ALONSO, 1996: 142)

El proceso de elaboración del material didáctico fue muy rico. A medida que los autores presentaban partes del material elaborado, era leído, discutido con el equipo del NEAD y con las Orientadoras Académicas. Las sugerencias eran evaluadas teniendo como parámetros dos dimensiones: el diseño curricular propuesto y la comprensión que las alumnas tendrían, tanto desde el punto de vista del contenido como del lenguaje. Las reformulaciones necesarias entonces eran realizadas, manteniendo, sin embargo, los variados estilos de los distintos autores.

Para posibilitar y facilitar la comunicación entre la alumna, el sistema y su práctica docente, fueron escritos en un lenguaje sencillo y claro, siendo motivadores, instigadores, explicativos y autoevaluativos. Por eso, en ellos son sugeridas actividades, ligadas a su realidad profesional, para no solamente diagnosticar su nivel de comprensión de la lectura realizada, como también para poder relacionar esos contenidos con su práctica.

Para la elaboración gráfica del material fue contratado un equipo de expertos en concepción y producción de proyectos gráficos, abierto al diálogo con el NEAD y los autores. Los materiales se elaboraron en forma de “fascículos”, no excediendo las 80 páginas, cada uno de ellos tratando de temas específicos, pero interdependientes en su conjunto. Existe toda una caracterización de forma (tamaño, tipo de letra, disposición de los caracteres, diseños, colores de la capa, espacio en las márgenes para las alumnas hacer anotaciones, espacios para actividades de autoevaluación, etc.). Esa forma fue pensada pedagógica y económicamente, garantizando un producto final de calidad adecuado a la modalidad y a las características de las alumnas.

Durante el desarrollo de una asignatura, el autor del respectivo material resulta comprometido, acompañando la tarea de las Oas, pudiendo incluso ser consultado por las propias alumnas. A partir de los resultados de las evaluaciones y

de las críticas de las orientadoras y alumnas, el autor deberá rever el material, antes de la reedición para su uso en la fase de expansión. Nos parece que ese “feedback” es el criterio más importante en el análisis del material.

Las referencias bibliográficas y los videos indicados en los materiales didácticos son encontrados en el Centro de Apoyo y pueden ser utilizados por las alumnas y Orientadoras Académicas.

El curso se ha apoyado básicamente en el material escrito y en la orientación, no obstante sea posible la utilización de otros medios de comunicación en la región, como el fax, el teléfono, la radio y el vídeo. Sin embargo, hemos topado con numerosas dificultades de acceso a esos medios en la región, no solamente por problemas de energía como, también, por no existir una cantidad suficiente para atender a todas las alumnas. Para el próximo año serán desarrolladas actividades para estimular a la maestra a utilizar más esas tecnologías, y pretendemos empezar una pequeña producción de vídeo y de programas televisivos y radiofónicos.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Fueron muchos los problemas encontrados durante esa fase inicial de desarrollo del curso: insuficiencia de recursos financieros, precariedad de los servicios de comunicación y de transporte, distancia geográfica, limitada experiencia del equipo en educación a distancia, responsabilidad con otras actividades en la Universidad, tiempo parcial de dedicación al proyecto, etc. Todas esas deficiencias, como suele acontecer en las innovaciones pedagógicas, fueron superadas y compensadas por la dedicación y la pasión del equipo con el curso.

Lo más significativo, en esa experiencia, es la relación que empieza a ser establecida por las maestras entre los contenidos aprendidos y su práctica docente. Los indicadores del proceso de evaluación no son suficientes para captar los cambios que ocurren. Hoy, existen indicativos que apuntan algunos cambios en la práctica de las maestras: la socialización de las informaciones recibidas en el curso junto a las compañeras de su escuela; la organización en equipos de estudio buscando autonomía en su proceso de aprendizaje, para no depender sólo de las OAs; la participación de las maestras durante los seminarios, talleres y en el consejo del curso; las declaraciones de secretarios municipales de educación y de directores de escuelas afirmando que las académicas empiezan a presentar una postura diferente con relación a los problemas educacionales locales, participando activa y críticamente en la búsqueda de soluciones. Las maestras, según sus mismas declaraciones, al vivir como alumnas de un curso situaciones semejantes a de sus alumnos, pasaron a ser más sensibles y abiertas al diálogo y a los cambios en su práctica docente.

Ese “éxito” inicial del proyecto, pues, y en gran parte, debe ser tributado al trabajo laborioso, competente y comprometido de las Orientadoras Académicas y a la calidad del material didáctico escrito.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, Kátia M.; NEDER, M^a L. Cavalli e PRETI, Oreste (1993). *Licenciatura Plena em Educação Básica: 1^a a 4^a séries do 1^o grau, através da modalidade de Educação a Distância*. Cuiabá: UFMT.
- ALONSO, Kátia M. (1996). De lo desconocido a lo conocido: el proyecto de Educación a Distancia en la Universidad Federal del Mato Grosso. In: PRETI, Oreste (org.) *Educação a Distância: incios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD/UFMT.
- GARCÍA ARETIO, Lorenzo (1986). *Rendimiento Académico y Abandono en la Educación Superior a Distancia*. Madrid: ICE, UNED.
- GIMENO SACRISTÁN, José (1983). El profesor como investigador en el aula: un paradigma de formación de profesores. *Educación y Sociedad*, 2, 51-73.
- PRETI, O. e ARRUDA, Maricília C. C. de. (1995). *Rumo a uma nova política de formação do professor das séries iniciais, através da modalidade de Educação a Distância*. Faro, Portugal: Univ. do Algarve, set. 1995 (1^o Congresso de Formação e Cooperação entre países lusófonos)
- PRETI, Oreste (1996). *Educação a Distância: incios e indícios de um percurso*. Cuiabá: NEAD / UFMT.
- PÉREZ SERRANO, Gloria (1994). El profesor-tutor. Perspectiva humana de la Educación a Distancia. *Revista Iberoamericana de Educación Superior a Distancia*. Madrid: UNED, VI (2), 67-95.

PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DEL AUTOR

Mr. Oreste Preti: Profesor de metodología científica, Coordinador pedagógico del núcleo de educación a distancia y editor de la revista “Cadernos do neru” (cuadernos del núcleo de estudios rurales y urbanos) en la Universidad Federal del Mato Grosso, hasta 1977 (cuando jubilado). Maestría en educación y doctorando en educación pública. Becario del CNPQ (Consejo Nacional de desarrollo Científico y Tecnológico). Actualmente participa en el equipo del Instituto libre de Educación Permanente (ACADEMOS) en la concepción, orientación y migración de cursos vía internet. Es autor de obras en la área de Investigación (“Pesquisa Educacional”; A aventura de ser estudante”); en EAD (“Educação A Distância: inicio e indícios de um percurso” - como organizador) y sobre la problemática de los campesinos en la Amazonia (“Colonização Oficial em Mato Grosso - como co-autor). Dispone también de ponencia del artículo presentada en el 18th ICDE World Conference - The Pennsylvania State University - June 2-6, 1997.

Mr. Oreste Preti
Profesor Adjunto - Universidad Federal de Mato Grosso, Cuiabá - Brasil
Teléfono: (0055) 65-361-4973
Fax: (0055)65- 3158440
Correo Electrónico: preti@nutecnet.com.br