

## **Projeto Redes de Tutoria: a relação tutorial e a transformação da sala de aula em comunidades de aprendizagem: México.**

Sergio Martinic<sup>1</sup>

Martin De Gregorio<sup>2</sup>

### **Resumo**

Há 20 anos, foram realizadas as primeiras experiências que deram origem à metodologia pedagógica denominada Redes de Tutoria. O projeto propõe substituir a relação pedagógica tradicional por uma inovadora, na qual professores e alunos ensinam e aprendem uns com os outros.

A proposta pedagógica baseia-se no diálogo e na aprendizagem profunda e significativa. Através de uma metodologia concreta e fácil de replicar, propõe-se uma mudança na relação entre aqueles que ensinam e aqueles que aprendem - entre alunos, entre alunos e professores ou entre professores, pais ou até mesmo equipes escolares ou governamentais de gestão— para um modelo mais horizontal em que a autoridade imposta perde força diante da motivação autêntica ou interesse genuíno como justificativa para a aprendizagem.

Do ponto de vista curricular, a relação de tutoria permite que os alunos aprendam em profundidade o tópico que lhes interessa. Ao poder ensinar a outros esses conteúdos, os alunos reforçam a sua aprendizagem e sua capacidade de aprender outros conteúdos do currículo de forma autônoma. As medições avaliativas do programa Rede de Tutoria indicam que os alunos aprendem o conteúdo do currículo e apresentam melhores resultados do que as escolas que não participam dele.

No México, a experiência expandiu-se massivamente para mais de 30 mil escolas e, atualmente, o seu modelo pedagógico é aplicado em outras partes do mundo, tais como na Tailândia, em Cingapura e, desde o final de 2015, no Chile. Devido aos seus resultados e impactos, o programa é considerado um bom exemplo de política para a melhoria massiva das escolas secundárias em contextos de alta vulnerabilidade.

Como destaca o principal criador do projeto, “a experiência foi criada na periferia do sistema e, à guisa de contágio, foi se estendendo como um remédio eficaz para um número crescente

---

<sup>1</sup> Antropólogo e Doutor em Sociologia, diretor acadêmico da Universidade de Aysen, Chile. Temas de interesse: Cultura e Educação. Especialista em avaliação de políticas educacionais. [sergio.martinic@uaysen.cl](mailto:sergio.martinic@uaysen.cl).

<sup>2</sup> Sociólogo, Diretor da Fundação Santiago Biográfico, Chile. Temas de interesse: Cultura Urbana. Métodos de pesquisa. [mdegrego@uc.cl](mailto:mdegrego@uc.cl).

de escolas no país” (CÁMARA, 2010). Em 2017, foi selecionada como uma das cem inovações educacionais mais importantes do mundo, distinção concedida pela organização HundrED.

## **Introdução**

No final da década de 1990, os resultados de aprendizagem nas escolas rurais do México eram baixos em comparação com os das urbanas. Para enfrentar essa realidade, o Conselho Nacional de Fomento Educacional (CONAFE) integrou experiências anteriores de diversos projetos e elaborou um modelo de pós-primário em escolas comunitárias rurais, escolas primárias indígenas bilíngues e tele-secundárias multisseriadas (RINCÓN GALLARDO, 2012).

Esse modelo consistiu em uma estratégia inovadora de melhoria educacional focada em mudanças na relação pedagógica e nas metodologias de aprendizagem. Promoveu-se uma relação pedagógica baseada na tutoria (professor-aprendiz), no interesse dos alunos e no autodidatismo (CÁMARA, RINCÓN GALLARDO, LÓPEZ, DOMÍNGUEZ; e CASTILLO, 2004; RINCÓN GALLARDO, 2012). O modelo consolidou uma estratégia pedagógica denominada *relação de tutoria* e, graças aos resultados positivos observados, expandiu-se rapidamente no sistema educacional do México (CÁMARA, 2004; 2006).

Em 2003, o mesmo grupo de pessoas que trabalhava no projeto deixou o CONAFE e formou a organização não governamental Convivência Educativa A. C. (CEAC), liderada por Gabriel Cámara, que começou a trabalhar com a Subsecretaria de Educação Básica e Normal da Secretaria da Educação, no âmbito da Reforma Integral do Ensino Secundário (CÁMARA et al, 2004; CÁMARA, 2006; CÁMARA, 2010).

Em 2004, foi lançado o projeto piloto denominado “Comunidades de Aprendizagem”, o qual buscava transformar radicalmente a prática educativa em oito escolas tele-secundárias unitárias e bidocentes nos estados de Chihuahua e Zacatecas (CÁMARA, 2010).

As escolas tele-secundárias são uma modalidade do sistema educacional mexicano que, desde 1968, oferecem educação secundária a jovens de pequenas comunidades rurais distantes dos centros urbanos. Essa modalidade combina recursos e tecnologias de educação à distância (por exemplo, vídeos e programas transmitidos pela televisão) com o trabalho presencial de um professor responsável com materiais e guias específicos.

As oito escolas que participaram do projeto-piloto receberam formação conjunta intensiva com duração de uma semana, assim como o apoio de um conselheiro que, durante uma semana por mês, trabalhou com os professores de cada escola ao longo de um ano letivo (CÁMARA, 2010; RINCÓN GALLARDO e DOMÍNGUEZ, 2006). Professores e orientadores começaram a perceber mudanças significativas nos alunos, desde habilidades e conhecimentos adquiridos

pelos alunos durante o ano letivo até mudanças de atitude em relação ao estudo e às perspectivas da escola.

Entre os resultados mais importantes, destacam-se: melhor expressão comunicativa, melhor convivência, desenvolvimento de um senso de cooperação acadêmica, maior uso dos materiais da biblioteca, leitura de textos com sentido, consciência de que o estudo das diferentes disciplinas é para benefício próprio e abandono de práticas como copiar e responder aos roteiros sem refletir sobre os resultados e o processo seguido para fazê-lo. Três das escolas participantes do projeto apresentaram resultados notáveis nos testes padronizados do sistema escolar. Observou-se um claro progresso nessas escolas, as quais obtiveram resultados próximos da média de todas as escolas secundárias da região, sendo que, nos ciclos escolares anteriores, ficaram em penúltimo e último lugar nos testes aplicados pela supervisão regional (RINCÓN GALLARDO e DOMÍNGUEZ, 2006).

Nos cinco anos seguintes, houve uma grande expansão das tutorias: em 2008, o programa foi informalmente estendido para aproximadamente 60 escolas; em 2009, chegou a 180 tele-secundárias e; em 2010, já estava em mais de 300 escolas (RINCON GALLARDO, 2012). Em 2011, 9.072 escolas já haviam sido influenciadas pela formação em redes de tutoria (SECRETARIA DE EDUCACION BASICA, 2012). Atualmente, o modelo ampliou-se para 34 mil escolas urbanas e rurais do México.

### **Contexto**

O Sistema Educacional Mexicano é um dos maiores e mais complexos da América Latina. É o segundo com a maior população estudantil - depois do Brasil – e o maior, proporcionalmente à população, já que apresenta altas taxas líquidas de matrícula. Na prática, um em cada três mexicanos está matriculado em algum dos níveis correspondentes à população em idade escolar (entre 3 e 17 anos).

O sistema de ensino obrigatório está organizado em três tipos de educação: básica, secundária média superior e superior.

O sistema começa com a educação inicial, destinada a crianças menores de 4 anos. A educação pré-escolar atende crianças entre 3 e 5 anos de idade e geralmente é dividida em três séries. A primeira e a segunda abarcam crianças de 3 e 4 anos; e a terceira, crianças de 5 anos. Cursar a educação escolar é obrigatório aos 4 e 5 anos de idade.

A educação primária é obrigatória em sua totalidade para crianças de 6 a 11 anos (ou até 15 anos, quando os alunos entram na escola primária com mais de 6 anos ou sofrem saída temporária ou reprovação). Os estudos primários duram seis anos e são oferecidos em três

modalidades: geral, indígena e cursos comunitários. Há também a modalidade primária para adultos. O nível primário é requisito para o ensino secundário.

A educação secundária é obrigatória desde 1993 e é oferecida em diferentes modalidades: geral, para trabalhadores, tele-secundárias, técnica e para adultos. Esse nível de ensino dura três anos, é oferecido para estudantes que concluíram o ensino primário e é voltado para alunos na faixa etária de 12 a 14 anos.

O sistema de educação média superior é voltado para estudantes na faixa etária de 15 a 17 anos e é composto por três modalidades: bacharelado geral, bacharelado em tecnologia e formação profissional técnica. É necessário ter concluído a escola secundária média para cursar qualquer uma dessas modalidades. A educação média superior, que conta com instituições públicas e privadas, dura geralmente três anos, embora algumas o façam em dois. Ao finalizar esse nível, os alunos podem acessar o ensino superior.

A cobertura educacional no México tende ao crescimento permanente, pois um número crescente de crianças tem frequentado a educação obrigatória. Nas últimas décadas, o sistema apresentou avanços importantes na cobertura dos níveis de educação básica (pré-escolar, primária e secundária - de 3 a 16 anos) até atingir, em 2017, a taxa líquida de matrícula de 95,7%<sup>3</sup>.

No início do ano letivo de 2017-2018, 30,7 milhões de estudantes matricularam-se na educação obrigatória em 244.000 escolas ou campi e foram atendidos por 1,5 milhão de professores. Pouco mais de 83% dessas matrículas, ou seja, 25,4 milhões de alunos, correspondiam à educação básica, a qual é ministrada em 226 mil escolas e da qual participam 1,2 milhão de professores. A educação média superior (EMS) é composta por 5,2 milhões de estudantes, 299.000 professores e 18.000 escolas (INEE, 2019).

A cobertura no nível primário, o qual corresponde a crianças de 6 a 11 anos, é praticamente universal. No entanto, após os 12 anos de idade, a taxa de matrícula diminui, principalmente em populações vivendo em condições de vulnerabilidade. Assim, no caso de estudantes vivendo em pobreza extrema, a taxa de frequência passa de 77,5% (alunos com idade entre 12 e 14 anos) para 48,4% (alunos com idade entre 15 e 17 anos). No que diz respeito às crianças

---

<sup>3</sup> A taxa líquida de matrícula expressa até que ponto a população que, com base na sua idade, deveria frequentar a educação primária, está efetivamente matriculada ou frequenta a escola no nível ou grau que lhe corresponde. Por exemplo, a taxa líquida de matrícula na educação primária é a razão entre as pessoas matriculadas no nível primário (com a idade pertinente ao nível) e a população total desse grupo etário, multiplicado por cem. Veja a definição em: [http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/glosario\\_indicadores\\_acceso?popup=true&TB\\_iframe=true&height=400&width=600](http://archivo.siteal.iipe.unesco.org/glosario_indicadores_acceso?popup=true&TB_iframe=true&height=400&width=600)

de localidades rurais, a taxa de não frequência aumenta para 90,4% (alunos com idade entre 12 e 14 anos) e 63,2% (alunos com idade entre 15 e 17 anos) (INEE, 2019).

As políticas educacionais do México se propõem a oferecer escolaridade obrigatória a todos. Para isso, elas não só multiplicam as escolas no território, como também projetam e implementam ofertas adequadas para alcançar a população que se encontra mais afastada dos estabelecimentos educacionais devido a distâncias geográficas, sociais e culturais.

Durante o último terço do século XX, a vontade de universalizar a educação básica foi expressa na criação e desenvolvimento de duas instituições específicas: o CONAFE e as Tele-secundárias, as quais são a opção mais importante para garantir a continuidade dos estudos em áreas rurais dispersas e longe dos centros urbanos (INEE, 2019).

Essas instituições promovem uma diversidade de serviços educacionais para atender diferentes populações de acordo com a sua condição étnica, localização e tamanho da localidade onde vivem. Por exemplo, os cursos comunitários, a cargo do Conselho Nacional de Fomento Educacional (CONAFE), geralmente atendem a meninas, meninos e adolescentes de pequenas áreas rurais, em escolas que têm no mínimo 5 e no máximo 29 alunos, formando uma ampla rede de escolas e centros multisseriados. Esse tipo de serviço destina-se também a adolescentes vindos de famílias de trabalhadores migrantes.

Esse programa conta com cobertura nacional, é financiado e administrado pelo Estado e oferece o certificado oficial de educação primária. No entanto, funciona por meio de jovens semiprofissionais, que utilizam materiais projetados especificamente para o trabalho multisseriado.

A população infantil das comunidades indígenas frequenta pré-escolas e escolas primárias indígenas. No ano letivo de 2016-2017, as escolas multisseriadas representavam 32,6% do total de escolas de educação básica (INEE, 2018e); a maioria delas é primária (43%), seguidas pelos níveis de educação pré-escolar (28%) e secundária (16%).

Uma escola multisseriada nos níveis de educação básica é aquela em que um professor atende a mais de um nível de ensino. Assim, na pré-escola, uma escola multisseriada é aquela que oferece duas séries e tem apenas um professor, ou que oferece três séries e tem um ou dois professores. As escolas primárias podem ser divididas em unitárias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes e pentadocentes, com base no número de professores (SCHMELKES e AGUILA, 2019). Os centros comunitários do CONAFE também são multisseriados e representam um terço dessas escolas no país. No entanto, apesar da magnitude do sistema educacional, as escolas multisseriadas apresentam um pequeno número de matrículas, uma vez que elas atendem apenas 6,9% do total de alunos; não obstante, elas representam 177.8000 dos 24,5

milhões de estudantes da educação básica (INEE, 2018).

As tele-secundárias começaram em 1968 com pouco mais de 6.500 estudantes. No ano letivo de 2016-2017, essa modalidade ofereceu educação média a mais de um milhão de jovens e adolescentes mexicanos.

A expansão da cobertura da educação obrigatória no México durante o século XX refletiu-se na diminuição das taxas de analfabetismo e no aumento dos anos de escolaridade. Entre 2008 e 2016, observou-se que o analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais foi reduzido em 1,5 pontos percentuais, resultando em um nível de analfabetismo nacional de 6% em 2016. Nos últimos 46 anos, os habitantes do México aumentaram a sua escolaridade média em 5,8 anos, passando de 3,4 anos em 1970 para 9,2 anos em 2016, o que representou um aumento de 0,13 anos de escolaridade ao ano (INEE, 2018b).

No entanto, ainda existem diferenças importantes na frequência escolar, na aprendizagem e no nível de escolaridade alcançado; tais diferenças estão relacionadas ao tamanho da localidade e ao nível de renda percebida nas residências dos estudantes.

O Instituto Nacional de Avaliação Educacional (INEE) aplica o teste do Plano Nacional de Avaliação da Aprendizagem (PLANEA - Plan Nacional de Evaluación de Aprendizajes) a uma amostra de alunos, nas disciplinas de Linguagem e Comunicação e Matemática. O teste é aplicado nos últimos anos da educação pré-escolar, primária, secundária e média superior. Esse teste oferece resultados no nível nacional, regional, estadual, por entidade federativa e por tipo de escola (público geral, indígena, comunitário e privado). Por sua vez, a Secretaria da Educação Pública (SEP) é responsável por aplicar uma versão mais curta desse teste no restante das escolas primárias a fim de fornecer resultados escola por escola.

Os testes PLANEA medem a aprendizagem em uma escala de 200 a 800 pontos, com média de 500 pontos, distribuindo a população em quatro níveis de desempenho ou de domínio: Nível I (insuficiente), Nível II (básico), Nível III (satisfatório) e Nível IV (excelente). Esses quatro segmentos representam os níveis de desempenho e, para compreendê-los, se fazem descrições genéricas para cada área de conhecimento e série escolar, a fim de explicar o que significa estar localizado em um ou outro nível. Os níveis de desempenho são cumulativos: os alunos que adquiriram o conhecimento de um certo nível também têm o do anterior (por exemplo, alunos do nível III têm os conhecimentos adquiridos nos níveis I e II). A tabela a seguir apresenta os resultados obtidos na última medição do último ano da educação primária.

Níveis de desempenho	Linguagem e comunicação	Matemática
I Insuficiente	49,0	59,0
II Básico	33,0	18,0
III Satisfatório	15,0	15,0
IV Excelente	3,0	8,0

Fonte. Elaboração própria a partir de INEE, 2018.

Observa-se que a aprendizagem da maioria dos alunos em ambas as disciplinas é insuficiente. Uma proporção baixa atinge o satisfatório ou o excelente. O Nível I, domínio insuficiente, descreve conhecimentos e habilidades elementares da aprendizagem do currículo obrigatório da escola primária (INEE, 2019).

Nas escolas primárias e secundárias, as populações mais vulneráveis se encontram em pequenas localidades que apresentam os níveis mais altos de marginalização, e seu desempenho nos testes está abaixo do das áreas que apresentam nível de desenvolvimento mais alto em termos de infraestrutura escolar.

Evidências dessa grave situação de desigualdade podem ser vistas nas informações de aproveitamento escolar de escolas indígenas e comunitárias, pois apenas 2 ou 3 de cada 10 alunos superam o nível I de desempenho, tanto em Matemática quanto em Linguagem e Comunicação (INEE, 2019).

O nível de escolaridade da mãe é uma variável importante do capital cultural das famílias. Quanto aos níveis de desempenho em Matemática, em escala nacional, os alunos cujas mães não estudaram ou concluíram a educação primária, secundária e média superior estão localizados no nível de aproveitamento I, enquanto os alunos cujas mães fizeram graduação ou pós-graduação se encontram no nível II (INEE, 2019 p. 103). Por outro lado, a condição multisseriada é um fator de iniquidade quando as condições necessárias para a implementação desse modelo pedagógico não são oferecidas. A aprendizagem dos alunos é o principal indicador do cumprimento do direito à educação. Os resultados mostram que a oferta educacional apresentada nas escolas primárias não garante uma educação de qualidade para todos.

Ao mesmo tempo, uma vez que não se trata apenas de escolarizar, mas de melhorar as oportunidades de aprendizagem, o México, como outros países latino-americanos, implementou intervenções voltadas especificamente a reverter essas desigualdades na oferta de serviços educacionais, tais como o programa Rede de tutoria apresentado neste texto.

### **Evolução do projeto Redes de Tutoria**

Esse projeto surgiu no México em 1996, quando Gabriel Cámara, Doutor em Educação pela Universidade de Harvard, foi convocado, juntamente com a sua equipe da Associação Civil Aprender com Interesse, pelo Conselho Nacional de Fomento Educacional (CONAFE), para elaborar uma proposta de educação secundária voltada para jovens de contextos rurais em escolas pós-primárias, a qual não seria implementada por professores, mas por jovens diplomados na escola média superior.

Em 1996, havia urgência em estender o serviço de educação primária para oferecer educação básica completa que, desde a reforma de 1993, incluía a educação secundária e, para isso, um novo modelo foi projetado. A escola pós-primária enfrentou o desafio de trabalhar em centros educacionais com dois professores e salas de aula multisseriadas com jovens instrutores recém egressos da educação média superior, que deveriam oferecer o serviço a estudantes de diferentes idades e condições.

De 1997 a 2002, o modelo educacional de escola pós-primária do CONAFE foi implementado e operado em escolas multisseriadas. A experiência de projetar e operar esse modelo nos centros de educação pós-primária permitiu demonstrar em escala nacional – 360 escolas em 27 estados - o valor da abordagem educacional e de sua metodologia de trabalho.

No entanto, a oportunidade de vivenciar essa abordagem educacional no CONAFE foi particularmente favorável devido ao contexto em que ela foi desenvolvida e que alcançou muitas comunidades no país. Levar a escola secundária para comunidades pobres, pequenas e remotas, com jovens instrutores temporários, aumentou as dificuldades que o CONAFE já enfrentava para levar a educação primária a esses lugares; mas, ao mesmo tempo, e quase por necessidade, abriu o espaço para projetar e testar inovações importantes.

A organização Redes de Tutoria S. C. construiu o modelo Comunidade de Aprendizagem nas periferias do sistema educacional, nas comunidades rurais atendidas pelo CONAFE, onde provou ser eficaz. Atualmente, o modelo avança das periferias para o centro, ainda em áreas de exceção como as tele-secundárias incompletas, as tele-secundárias urbanas, os grupos multinível ou escolas localizadas em áreas indígenas. O modelo continua a comprovar sua eficácia nos diferentes níveis e modalidades do sistema educacional mexicano.

A Subsecretaria de Educação Básica e Normal, no âmbito da Reforma Integral da Educação Secundária, e com o apoio da organização Convivência Educativa A. C. (agora Redes de Tutoria, S. C.), iniciou, em 2004, um projeto piloto que buscava transformar radicalmente a prática educacional nas tele-secundárias unitárias e bidocentes nos estados de Chihuahua e



Zacatecas. O modelo de comunidades de aprendizagem baseado em redes de tutoria promovido nessas escolas teve como objetivo combinar dois fatores que garantiriam uma boa aprendizagem: o interesse do aluno e a habilidade do professor em apoiá-lo efetivamente (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2012).

O acordo básico entre aqueles que aderiram ao projeto era que o professor oferecesse a seus alunos apenas os tópicos que conhece bem e os alunos podem escolher o tópico que mais lhes interessa. Os alunos seguem linhas de pesquisa pessoal, preparam trabalhos escritos nos quais descrevem o que aprenderam e como aprenderam. Eles demonstram publicamente o seu aprendizado e se tornam tutores de outros alunos interessados no assunto.

Ao longo do processo, os professores trabalham como tutores para os alunos. O papel do tutor consiste em orientar cada aluno na construção de sua própria aprendizagem, aproveitar suas ideias e seu conhecimento prévio como base para resolver problemas ou construir novos conhecimentos, fazer perguntas – ao invés de dar instruções ou dizer as respostas - para que o próprio aluno encontre a solução ou explicação que satisfaça a ambos, e pedir ao aluno para registrar e relatar suas decisões ao longo do processo (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2012).

Os professores das oito escolas que aderiram ao projeto em 2004 receberam a visita mensal (com duração de uma semana) de um conselheiro, o qual os capacitou para dominar o conteúdo da educação básica e de habilidades de aprendizagem independente. Durante a jornada escolar, o conselheiro colaborava com os professores na tarefa de criar redes de tutoria dentro das salas de aula, às vezes modelando a prática esperada dos professores, às vezes observando a prática dos professores e o trabalho dos estudantes e oferecendo sugestões aos professores (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2012).

No curso de quatro anos, essa prática da relação de tutoria em comunidades de aprendizagem foi estendida a aproximadamente 60 escolas, através de redes informais desenvolvidas por professores, autoridades educacionais e coordenadores do projeto, a fim de disseminá-lo, mostrar publicamente os seus resultados e capacitar novos atores interessados.

Em 2008, as autoridades da Subsecretaria de Educação Básica visitaram uma das escolas que haviam aderido ao projeto Comunidades de Aprendizagem e verificaram a confiança que os estudantes demonstravam para estudar sozinhos, demonstrar publicamente o que haviam aprendido e apoiar os outros como tutores, o que iniciou um processo de expansão das tele-secundárias no país.

No ciclo de 2008-2009, as comunidades de aprendizagem foram estendidas a 21 estados e, em 2009-2010, o projeto foi assumido pela Subsecretaria de Educação Básica e implementado em

todos os estados através do Programa denominado Estratégia Integral para Melhoria do Desempenho Educacional (EIMLE - *Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo*). Atualmente, por meio da Estratégia Integral para a Melhoria do Desempenho Educacional, a relação de tutoria atinge cerca de nove mil escolas em todo o país e espera-se que ela seja estendida a muitas outras nos próximos anos (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2012).

Por outro lado, em 2009, já existiam 180 escolas tele-secundárias em 14 entidades que se tornaram comunidades de aprendizagem baseadas em redes de tutoria. Em 2010, mais de 300 escolas funcionavam dessa forma.

Juntamente com o movimento de expansão “de baixo para cima” nas comunidades, o qual foi baseado em redes de tutoria nas escolas públicas mexicanas, o apoio “de cima”, dado pela Direção Geral de Desenvolvimento da Gestão e Inovação Educacional (DGDGIE), da Subsecretaria de Educação Básica, ajudou a criar as condições nas quais as comunidades de aprendizagem baseadas em redes de tutoria podem criar raízes, consolidar-se e expandir-se nas salas de aula do país.

### **Síntese da proposta pedagógica**

As Redes de Tutoria têm uma proposta pedagógica que promove uma aprendizagem profunda e significativa, baseada no interesse de quem aprende e ensina. Isso é feito por meio de uma metodologia dialógica que promove um relacionamento mais personalizado e horizontal entre professores e alunos.

O projeto propõe uma mudança na relação entre quem ensina e quem aprende –seja entre alunos, entre eles e o professor, ou entre professores, pais, ou mesmo equipes escolares ou governamentais de gestão - em busca de um modelo mais horizontal, no qual a hierarquia do saber ou da relação professor-aluno perde força para favorecer a motivação autêntica como justificativa para a aprendizagem.

A hipótese central do modelo é que as pessoas aprendem em função de um interesse específico e que isso depende da disposição para aprender e alcançar um conhecimento profundo. Propõe-se que, para melhorar a educação básica, é fundamental melhorar o interesse do aluno e construir uma comunidade de aprendizagem na sala de aula convencional.

Nessa perspectiva, o melhor aprendizado ocorre por meio de relações pessoais diretas entre alunos e professores. Não se pode aprender sentado e em atitude passiva. A aprendizagem é baseada no diálogo e no protagonismo do aluno (VOGEL, 2017).

O desafio para os educadores, nessa perspectiva, é transformar as relações impessoais da sala

de aula convencional em relações dialógicas do tipo mestre-aprendiz.

A prática promovida através da tutoria representa uma mudança cultural na forma como o ensino escolar tem sido tradicionalmente entendido e praticado. A transferência do controle sobre os processos de aprendizagem para os alunos, a conversão de mestres em aprendizes e a devolução aos professores do poder de decidir o que, quando e como ensinar são práticas que vão contra a cultura escolar tradicional.

Os coordenadores e consultores do programa nos estados visitam e acompanham as 9.000 escolas públicas do país nas quais a maioria dos alunos não conseguiu ultrapassar o nível “insuficiente” nos testes de avaliação por três anos consecutivos. Eles plantam a semente da relação de tutoria e acompanham os diretores, professores, alunos e consultores técnicos pedagógicos da área para melhorar a qualidade da aprendizagem em suas escolas (VOGEL, 2017).

### **Estratégia de implementação**

As reformas convencionais tentam transformar a prática educativa de fora para dentro através da criação de novos programas de estudo, novos materiais e equipamentos, testes padronizados, estímulos econômicos, promovendo a descentralização de recursos etc.

Em contrapartida, a Subsecretaria de Educação Básica, por meio da EIMLE (Estratégia Integral para a Melhoria do Desempenho Educacional), no âmbito da Reforma Integral da Educação Básica (RIEB), também apoia a transformação da prática educacional de dentro para fora. Em outras palavras, os atores estão voltando sua atenção para a mudança do núcleo da prática pedagógica - a relação entre professor e aluno em uma experiência de aprendizagem. À medida que a prática muda, eles começam a procurar maneiras de transformar e adaptar as normas e estruturas que os cercam a fim de sustentar sua transformação.

As reformas convencionais são construídas com base em uma lógica de separação hierárquica entre projeto e execução, segundo a qual existem dois grupos distintos encarregados de atividades totalmente diferentes. Os designers ou “especialistas” (no topo) encarregados de estabelecer as diretrizes e indicações, e os professores (em baixo) como “implementadores” das indicações dos especialistas. Como o projeto é separado da execução, os especialistas não se dão ao trabalho de mostrar que o que é dito em teoria é possível na realidade concreta das salas de aula; e se isso não funcionar, eles dirão que os professores são os culpados (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2012).

Devido a essa separação hierárquica entre projeto e execução, as reformas convencionais não

aproveitam o conhecimento e a experiência dos atores-professores, diretores, supervisores escolares de seus alunos e as condições específicas nas quais as escolas operam.

A nova lógica de mudança educacional na qual a relação de tutoria se inscreve tem dois componentes principais.

Em primeiro lugar, é uma lógica que pensa e promove a transformação da prática educacional de dentro para fora, ou seja, ela se concentra em mudar diretamente o que acontece dentro do núcleo da prática educacional e procura adaptar as normas, práticas e estruturas circundantes para facilitar a consolidação e a expansão de comunidades de aprendizagem baseadas em redes de tutoria em todo o sistema.

Em segundo lugar, essa nova lógica supõe e promove deliberadamente uma relação de influência mútua entre projeto e execução, entre política e prática educacional. Com base nessa lógica, faz sentido perguntar quando se pode falar em sucesso na consolidação e na expansão das relações de tutoria e quais as condições que o facilitam (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2012).

### **Estratégia pedagógica: a relação de tutoria**

A relação de tutoria é inspirada na relação tradicional estabelecida entre mestre e aprendiz, entre quem domina uma competência, uma arte ou uma profissão e quem genuinamente quer aprender a competência, a arte ou o ofício, em diálogo direto com o mestre.

A relação de tutoria propõe uma nova lógica para entender e praticar o ensino, a aprendizagem e a política educacional. De acordo com essa nova lógica, ninguém é mais: o professor está no mesmo nível do aluno e a autoridade educacional está no mesmo nível dos professores e alunos. Essa nova forma de ensinar e aprender permite satisfazer duas necessidades recorrentes dos professores do ensino básico: dominar os principais tópicos do currículo e atender individualmente aos seus alunos para evitar que eles fiquem atrasados (SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA, 2012).

A prática de tutoria propõe uma sequência não-prescritiva e aberta às realidades e interesses dos aprendizes e tutores, a qual inclui os seguintes passos:

- O tutor oferece ao aprendiz os tópicos que ele conhece bem e que fazem parte do conteúdo curricular da disciplina e da série.

- O aprendiz escolhe o tema que lhe interessa e que ele pretende conhecer em profundidade.
- O tutor dá o contexto necessário, especifica o desafio e a natureza do desempenho a ser obtido pelo aprendiz.
- A partir de sua experiência, o tutor interpreta o processo interno do aprendiz para fornecer as informações que faltam ou para relacionar conceitos com o que o aprendiz já sabe, mas não consegue relacionar ao desafio que ele enfrenta sozinho.
- O processo de aprendizagem flui em ambas as direções, de um tutor que observa, diagnostica e apoia diferentes processos, e de aprendizes que seguem diferentes caminhos que frequentemente chegam a soluções alternativas, as quais surpreendem o tutor atento.
- O critério de desempenho é a surpresa e a satisfação do aprendiz diante do seu tutor.
- O aprendiz reflete sobre o processo de aprendizagem a fim de aprender a arte de ensinar através do diálogo, assim como de afirmar a sua capacidade de proceder de forma autônoma e de aprender por interesse.

Uma vez que o tutorado termina seu processo de aprendizagem, ele prepara uma apresentação para o resto dos seus colegas de classe, que cobre tanto o que ele aprendeu quanto à forma como ele o fez. O aprendiz explica o que aprendeu para o grupo e como conseguiu superar os obstáculos no diálogo com o seu tutor. Graças a essa atividade, ele pratica a exposição pública e reafirma e recria o que aprendeu.

O tutor e o tutorado fazem um registro escrito do trabalho realizado, com ênfase especial no registro dos entendimentos parciais e dos marcos do processo de pensamento que permitiram a construção do conhecimento.

Por meio de um instrumento chamado *registro de tutoria*, se tomam notas dos aspectos do processo de aprendizagem do aluno que revelam as suas dificuldades e erros ou indicam que o aluno aprendeu algo novo ou superado.

Depois disso, o aluno pode optar por se tornar um tutor para outros alunos interessados em aprender o assunto que ele agora domina e demonstrar a utilidade do que foi aprendido oferecendo o mesmo tema como tutor.

Dessa forma, a relação de tutoria torna a aprendizagem mais significativa (dado que é parte do interesse de quem ensina e aprende) e mais profunda (já que o aluno explora um tópico de cada

vez com o apoio de outro especialista); e oferece uma oportunidade única para consolidá-la e enriquecê-la: a de ter que transmiti-la a outros genuinamente interessados no assunto.

A habilidade do tutor consiste em detectar onde está a falha que impede o estudante de dar o passo necessário para a resolução de um problema ou entender o significado de um parágrafo. É necessário esperar que o aluno descubra por si mesmo o que o impede de avançar, especialmente quando o aluno está acostumado a aprender por obrigação e não por interesse.

À medida que os alunos escolhem tópicos de interesse e se exercitam em aprender diretamente a partir dos textos, eles multiplicam a demanda por atenção tutorial e reforçam a decisão de seus professores em dedicar tempo para estudar o conteúdo do programa (CÁMARA, 2010).

Os catálogos de assuntos que os alunos estudam em profundidade e analisam por escrito tornam-se consideráveis ao longo do tempo. Tais catálogos são utilizados quando oferecem tutoria para outros companheiros e, mais ainda, para outros professores e supervisores (CÁMARA, 2010). Se o catálogo de ofertas é o instrumento pelo qual o encontro entre o interesse do aprendiz e a capacidade de quem ensina se materializa, a relação de tutoria é a atividade fundamental pela qual esse encontro ocorre.

Após o estudo aprofundado, a reflexão sobre o processo de aprendizagem, a demonstração pública e o desenvolvimento do roteiro tutorial, o aprendiz está preparado para apoiar outro no estudo do que ele aprendeu bem.

O registo do processo de aprendizagem e o roteiro tutorial são as ferramentas que concretizam a capacidade técnica e asseguram o rigor do futuro tutor. Porém, o estilo da relação artesanal na qual a moralidade, a criatividade e a flexibilidade estão imersas não pode ser transmitido, senão através de experiências e de trocas práticas e presenciais.

Para os seus autores, o valor da relação de tutoria, e o que explica a mudança, é que essa relação necessariamente impõe as condições que garantem o encontro de quem sabe com quem quer aprender (CÁMARA, 2008).

Nesse encontro, surge a boa aprendizagem e elimina-se qualquer distorção frequente na experiência escolar, tais como fingir que se aprende e a aprendizagem superficial. Na relação de tutoria, ocorre o encontro face a face, em igualdade de condições, entre pessoas que compartilham dignidade e capacidade de aprender. O contrato educacional é estabelecido com a intenção de alcançar um propósito definido, valioso e avaliável, o qual o tutor domina e o aprendiz deseja.

A relação de tutoria repousa no diálogo. O diálogo nasce do encontro daqueles que dominam visivelmente uma habilidade - um conhecimento, uma competência, um ofício ou uma arte - e aqueles que a admiram, desejam e se esforçam para adquiri-la. O compromisso mútuo de

aprender e ajudar a aprender estabelece, então, um vínculo de trabalho que transcende, em seus melhores momentos, propósitos ou ganhos ulteriores, tempos e até condições de realidade e de contexto social.

O projeto propõe a relação de tutoria como estratégia para enfrentar os problemas das práticas pedagógicas na educação básica. Evita-se a simulação, aprende-se com interesse, dialoga-se com dignidade, trabalha-se com satisfação, eliminam-se desperdícios, recupera-se a segurança profissional, evitam-se formalidades sem sentido etc.

Dessa forma, a tutoria, assim como o diálogo, não pode ser uma tarefa meramente técnica, pois ela mistura o técnico com o moral, o rotineiro com o criativo, o rigor com a flexibilidade.

Essa nova forma de ensinar e aprender permite satisfazer duas necessidades recorrentes dos professores da educação básica: dominar os principais tópicos do currículo e atender individualmente aos alunos para evitar que fiquem atrasados no processo de aprendizagem (CÁMARA, 2010).

Essa é uma metodologia revolucionária que redefine o núcleo do ensino-aprendizagem, começando com os conceitos de “aluno” e “professor”. Nas escolas que adotam relações de tutoria, os professores quase nunca estão à frente do quadro para expor o conteúdo. O trabalho na sala de aula é organizado de outra maneira, uma vez que a sala se torna uma comunidade de aprendizagem. Para isso, o projeto recomenda a seleção de um grupo de alunos a fim de que vivam uma experiência tutorial e preparem um tópico. Tais alunos atuam como pioneiros na sala de aula. Em seguida, oferecem seus tópicos para outros alunos e trabalham em grupos de dois ou em pequenos grupos na sala de aula. No início, a sala de aula é desordenada, mas, ao longo do tempo, surge uma ordem diferente baseada nas redes de tutores que aprendem em comunidade e trabalham com seus pares. Qualquer membro da turma que aprendeu alguma coisa oferece tutoria para outro colega de turma que queira aprender o mesmo assunto.

As escolas que aplicam a relação de tutoria como prática regular nas salas de aula recebem a visita periódica (a cada um ou dois meses, com duração de três a cinco dias) de um conselheiro que apoia o trabalho direto na sala de aula, a fim de consolidar as relações de tutoria nesse ambiente e garantir a permanente profissionalização dos professores (SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA, 2012).

Um bom professor não dá respostas; ele só faz perguntas, dá exemplos e fornece pistas para que o aprendiz possa criar o seu próprio conhecimento. Ao trabalhar com um tutor, o aluno não pode se esconder atrás dos colegas e sempre fazer parte do mesmo nível educacional (VOGEL, 2017b).

### **Comunidade de aprendizagem**

O principal efeito da relação de tutoria é a transformação da sala de aula convencional em uma comunidade de aprendizagem, na qual todos são capazes de ensinar e aprender, em que o ensino deixa a pessoa única do professor e é distribuído na rede de professores e alunos que ensinam e aprendem através de suas relações pessoais. A rede é recriada em cada elo em que um tutor apoia um aprendiz, para então esse aprendiz se tornar um tutor para outros aprendizes (CAMARA, 2010).

A prática da comunidade de aprendizagem é baseada em um axioma educacional que propõe que uma boa aprendizagem acontece quando o interesse do aprendiz coincide com a capacidade de quem ensina. Quem decide entrar em uma comunidade de aprendizagem ou promovê-la em uma sala de aula assume o compromisso de oferecer a seus alunos apenas os tópicos que eles dominam bem e permitir que os alunos escolham entre esses tópicos o que mais lhes interessa. Por meio do diálogo pessoal entre tutor e aprendiz, espera-se que o primeiro oriente o segundo para que ele mesmo encontre as respostas de que precisa, enquanto desenvolve a habilidade e o hábito de estudo autônomo.

A prática fundamental em uma comunidade de aprendizagem consiste no que segue. Cada aluno escolhe a lição ou o tópico de estudo entre a oferta disponível no grupo. Uma vez que o assunto é escolhido, ele segue uma linha de pesquisa pessoal. Um tutor apoia o processo de aprendizagem do aluno, orientando-o a encontrar suas próprias respostas, ao invés de simplesmente dar-lhe a resposta ou indicar os passos a serem seguidos. Ao longo do processo, o tutor e o aluno registram não apenas o que o aluno está aprendendo, mas também o processo de aprendizagem. Uma vez que o aluno e seu tutor considerem que o processo pode ser encerrado, o aluno prepara uma demonstração pública para apresentar ao grupo - e em várias ocasiões, a outros membros da comunidade - o que ele aprendeu e como ele aprendeu.

Dessa forma, os alunos aprendem não apenas o conteúdo que estudam, mas também desenvolvem a competência para aprender sozinhos e para a prática pedagógica de tutoria.

Até o momento, a presença periódica, na sala de aula, de um conselheiro com experiência na prática da relação de tutoria e na introdução de comunidades de aprendizagem tem sido o mecanismo fundamental pelo qual os professores recebem apoio para transformar a sua sala de aula em uma comunidade de aprendizagem. Em visitas mensais ou bimestrais com duração de três a cinco dias, o conselheiro pratica e modela para o professor a relação de tutoria com alguns alunos e observa a prática de tutoria do professor durante o horário escolar.

Esse método de trabalho gera uma tensão em torno da organização do ritmo escolar ou, em outras palavras, em torno do horário escolar que, em geral, é definido em função do professor



e não do ritmo de aprendizagem do aluno.

Essa tensão é relativamente fácil de ser resolvida no caso de escolas multisseriadas, isto é, com um professor encarregado de várias séries. Nesses casos, há maior flexibilidade e o professor organiza o seu tempo em função do ritmo de aprendizagem de cada aluno. O conflito é mais difícil de ser resolvido no caso das escolas secundárias técnicas e gerais, onde cada grupo de alunos tem vários professores em um dia, de acordo com a distribuição das disciplinas no horário escolar. Nesses casos, o projeto propõe, por exemplo, organizar as salas de aula por área acadêmica – e não por série - ou ampliar as sessões de aprendizagem, integrando os módulos horários, principalmente nos assuntos com maior carga horária (SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA; 2012).

### **Cobertura curricular**

Ao chegar ao sistema educacional, a proposta das redes de tutoria para o aprendizado em profundidade se choca com as diretrizes curriculares oficiais, as quais contemplam a abordagem de muito mais tópicos, com sequenciamento pautado e com menor profundidade. A tensão que se instalada consiste em “cobrir” o programa de estudo ou “estudar em profundidade”.

Para lidar com essa tensão, o projeto propõe trabalhar apenas alguns tópicos em profundidade, os quais correspondem àqueles que o currículo oficial considera essenciais e que se conectam a outros tópicos secundários ao serem abordados em profundidade através de tutorias (SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA, 2012). Ao estudar alguns conteúdos em profundidade e ao participar como tutor e tutorado em redes de tutoria, os alunos desenvolvem a capacidade de aprender por conta própria e, mais tarde, encontram-se em condições de aprender os conteúdos do programa que não foram cobertos.

Outra maneira de superar o conflito cobertura versus profundidade consiste em identificar os textos, temas e problemas que, quando abordados em profundidade, cobrem uma boa extensão do programa de estudos. Vários professores e consultores incluíram, como parte de seu estudo de tópicos, a análise de todos os conteúdos do currículo oficial com os quais lidam ao estudar um tópico específico em profundidade.

### **Formação de professores**

A relação de tutoria modifica o padrão tradicional de formação de professores da educação básica. Com efeito, o professor é o ponto de partida para aprofundar os temas do programa ou aqueles nos quais queira se especializar. O programa não impõe um único tema de estudo ou

um mesmo ritmo àqueles que estão em processo de treinamento.

Por outro lado, é importante notar que o treinamento é realizado no local de trabalho e dura até dez vezes mais do que o treinamento regular. O treinamento no local de trabalho é inerente a um grupo que centra sua atividade em adquirir a competência de aprender (CAMARA, 2010). A formação de professores não procura transmitir um conteúdo, mas exercitar uma competência a partir de modelos reais, do consultor externo, do professor e dos próprios alunos. Pela mesma razão, o resultado do exercício deve ser demonstrável *in situ* e aceitável de acordo com os padrões da competência.

O projeto oferece uma oficina intensiva de 40 horas para professores que tomaram conhecimento da ideia da comunidade de aprendizagem e querem testar diretamente essa metodologia. Após a oficina, se esses professores aceitarem o apoio do conselheiro em sua escola, eles se comprometem a recebê-lo uma semana por mês a fim de continuar o treinamento e promover de forma demonstrativa a comunidade de aprendizagem entre os alunos.

Se aceitarmos que a comunidade de aprendizagem modifica o paradigma da formação de professores e a relação de tutoria no ensino, teremos que aceitar que ela também modifica alguns dos paradigmas com os quais a pesquisa em educação básica é feita (CÁMARA; RINCÓN; LÓPEZ; DOMÍNGUEZ; CASTILLO, 2004).

A relação mestre-aprendiz é a estrutura básica do treinamento usada para mostrar como, a partir da proximidade na relação um-para-um, a capacidade tutorial é multiplicada, assim como a comunidade de aprendizagem é gerada e como o problema de dar atenção profissional a todos é resolvido.

De 1997 a 2002, o modelo educacional da escola pós-primária do CONAFE foi implementado e operado. A tarefa de treinamento atingiu sua maturidade em 2003, quando as características de uma comunidade de aprendizagem apareceram claramente e um mecanismo efetivo para treinar educadores foi encontrado.

Pode-se dizer que a história da formação é a própria história do modelo pedagógico do projeto, pois o constante esforço para fechar a lacuna entre o projeto e sua execução levou os consultores responsáveis a considerar os resultados encontrados nos centros educacionais como indicadores da viabilidade do modelo e da eficácia da formação dada aos responsáveis por implementá-lo (CÁMARA, 2006).

## **Resultados**

A implementação de Redes de Tutoria nas escolas com os piores resultados no México produziu uma melhoria significativa no desempenho de aprendizagem e, de acordo com os

resultados do programa Estratégia Integral para a Melhoria do Desempenho Educacional (EIMLE - *Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo*), quanto mais e melhor a prática era acompanhada, melhores os resultados (RINCÓN GALLARDO, 2012).

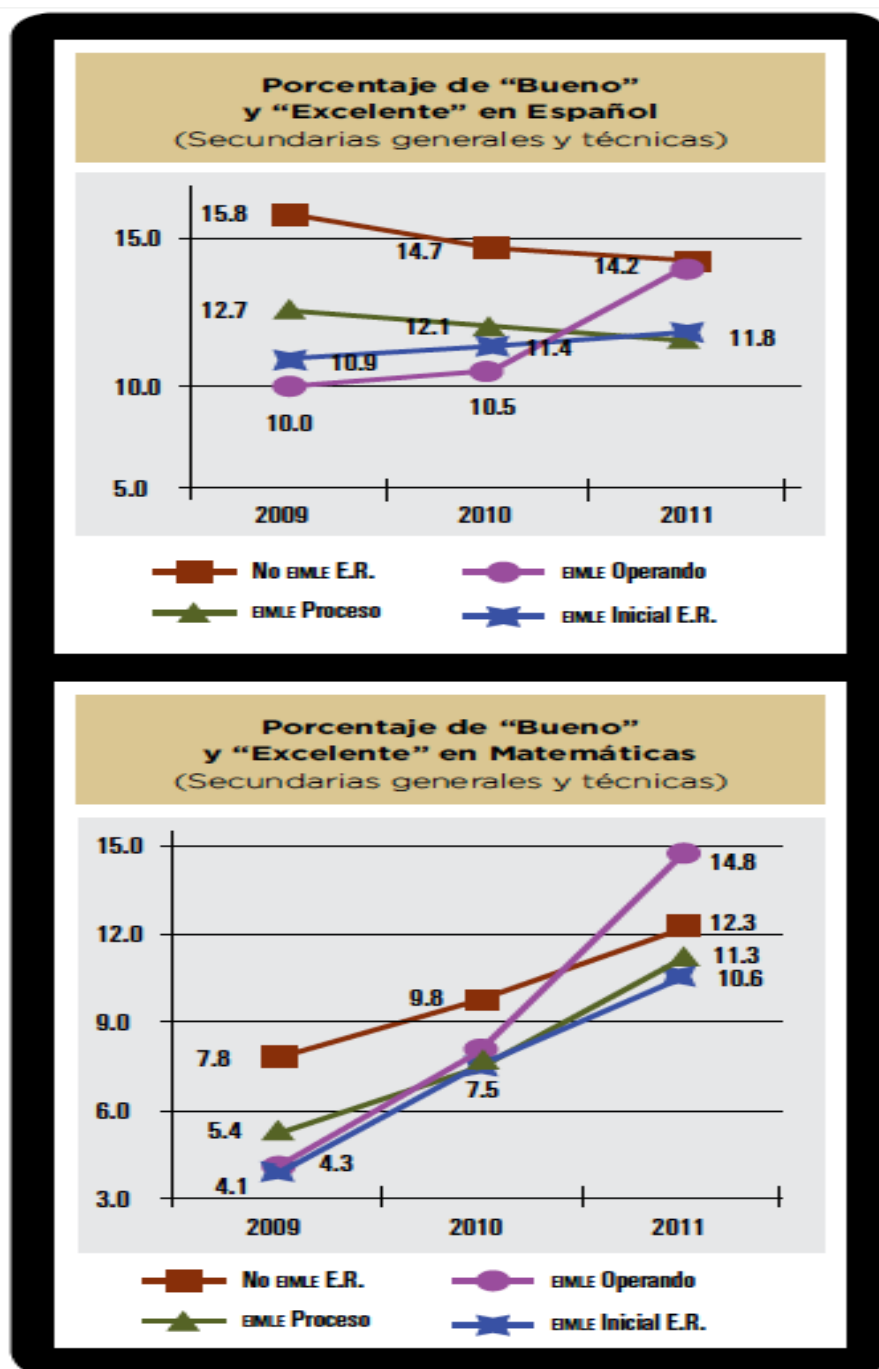
O relatório da SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA (2012) indica, como bom resultado, que houve uma redução na diferença existente nos resultados da escola secundária, entre escolas com e sem EIMLE, na prova de Avaliação Nacional do Desempenho Acadêmico em Centros Escolares (ENLACE, *Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares*).

O programa EIMLE, em seu apoio a 29.147 escolas primárias e secundárias, concentrou o acompanhamento das Redes de Tutoria em 7.395 dessas escolas, porque elas apresentaram resultados baixos e contínuos ao longo do tempo no teste ENLACE (SEP, 2011). Essas e outras escolas que aderiram ao processo - 9.000 escolas aproximadamente, de acordo com SEB (2012) - manifestaram mudanças significativas nas experiências de aprendizagem dos participantes e, após trabalharem a relação de tutoria, aumentaram o número de alunos localizados nos níveis mais altos do referido teste, mais rapidamente do que o resto das escolas (RINCÓN GALLARDO, 2012).

Os gráficos a seguir comparam os resultados dos alunos que frequentaram essas escolas, que foram organizadas em quatro categorias:

- Sem EIMLE: Escolas sem experiência de redes de tutoria.
- EIMLE inicial: Escolas que contam com um conhecimento do método de tutoria e com consultores acadêmicos com catálogo tutorial limitado.
- EIMLE em processo: Escolas onde existem redes de tutoria com professores e, pelo menos, cinco visitas de aconselhamento.
- EIMLE operando: Redes de tutoria com alunos e pais, e mais de cinco visitas de aconselhamento à escola.

O progresso feito é mostrado nos gráficos a seguir.



Em 2009, a diferença, estatisticamente significativa, entre desempenho “bom” ou “ótimo” em língua espanhola, entre escolas com EIMLE em alguma etapa e sem EIMLE, era de 5,4% negativos. Em 2011, essa diferença se converteu em quase 1% positivo.

Em Matemática, a diferença era de 3,5% negativos em favor das escolas sem EIMLE em 2009. Em 2010, essa diferença foi reduzida para menos de 1% e, em 2011, a diferença foi de quase 3% em favor das escolas com EIMLE.

Ainda em língua espanhola, as escolas secundárias gerais e técnicas que operam regularmente

com redes de tutoria começaram com uma desvantagem significativa no desempenho dos estudantes, com uma diferença de “bom” ou “excelente” de até -5,8%. Após dois anos operando com o programa, essa diferença não era mais significativa em 2011.

Um dos maiores resultados das Redes de Tutoria é que elas permitem o desenvolvimento de competências para a aprendizagem autônoma: compreensão de leitura, resolução de problemas, metacognição, entre outras. Nesse sentido, os alunos estão muito mais preparados para enfrentar qualquer desafio de aprendizagem, apesar de não terem sido preparados necessariamente em um conteúdo específico (SECRETARIA DE EDUCACIÓN BASICA, 2012; VOGEL, 2017; 2017b).

Em outras palavras, os alunos aprendem a aprender, aumentam a sua curiosidade e motivação para aprender de forma autônoma e desenvolvem habilidades de pensamento de nível superior. As evidências mostram que os alunos fortalecem sua segurança e autoestima, desenvolvem habilidades de expressão oral e escrita, e aprendem a conviver e a trabalhar em equipe (SECRETARIA DE EDUCACIÓN BASICA, 2012; VOGEL, 2017; 2017b).

A proposta também tem impacto sobre os professores. Entre eles destacam-se uma melhor apropriação dos conteúdos curriculares, possibilidades de oferecer atenção individual aos alunos para que nenhum fique atrasado, e conhecer e responder às emoções e formas de aprendizagem de cada aluno para ajudá-los com relevância e eficácia. Em outras palavras, a proposta contribui para a transformação de práticas docentes reorientando-as para a aprendizagem dos alunos.

O programa Redes de Tutoria influencia a relação professor-aluno, melhorando o ambiente de aprendizagem em sala de aula, permitindo uma maior tolerância ao erro (que passa a funcionar como ponto de partida para a ajuda), além de promover maior personalização do apoio e do ensino, o aumento da solidariedade diária na sala de aula e a melhoria do sentido da experiência escolar, dado que “o ganho humano de aprendizagem é imediato, não uma promessa, e com isso o senso de frequência à escola é recuperado” (LÓPEZ SALMORÁN, 2016, p. 20).

A proposta se expandiu rapidamente em todo o sistema educacional mexicano e em vários países da América Latina. As redes de tutoria consolidaram-se como uma alternativa não para remediar a falta de atenção educacional às comunidades mais pobres e distantes, mas para transformar a aprendizagem e a forma como a adquirimos.

## **Referências**

CÁMARA CERVERA, Gabriel. *Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas*. México: Siglo XXI, 2006.

- CÁMARA CERVERA, Gabriel. *Otra Educación Básica es Posible*. México: Convivencia Educativa, A.C., 2008.
- CÁMARA CERVERA, Gabriel. Un cambio sustentable. *Perfiles Educativos*, v. 32, n. 130, p. 122-1355, 2010.
- CÁMARA CERVERA, Gabriel; RINCÓN GALLARDO, Santiago; LÓPEZ SALMORÁN, Shimada; DOMÍNGUEZ BRAVO, Emilio; CASTILLO MACÍAS, Araceli. *Comunidad de aprendizaje: cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido*. México: Siglo XXI Editores, 2004.
- INEE. *La educación obligatoria en México: informe 2018*. México: SEP, 2019.
- INEE. *Panorama educativo de México*. México: INEE, 2018b.
- INEE. *Resultados nacionales Plan de Evaluación de Aprendizajes 2018*. Mexico: SEP, 2018. Disponible en:  
[https://local.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06\\_Rueda\\_de\\_prensa\\_27nov2018.pdf](https://local.inee.edu.mx/images/stories/2018/planea/PLANEA06_Rueda_de_prensa_27nov2018.pdf)
- LOPEZ SALMORAN, Dalila, 2016. La relación tutora y la mejora del aprendizaje. *Revista de Evaluación para Docentes y Directivos*. México, Instituto Nacional de Evaluación, año 1, N° 3, 2016 pp.7-21
- RINCÓN GALLARDO, Santiago. Lead the Change Series Q&A with Santiago Rincón-Gallardo. *Aera Educational Change Special Interest Group*, n. 57, 2016. Disponible en: <http://www.aera.net/Portals/38/docs/SIGs/SIG155/Santiago%20Rinc%20Gallardo%20.pdf>.
- RINCÓN GALLARDO, Santiago. *Redes de Tutoría Académica: orientaciones para su gestión en las regiones y escuelas*. México: SEP, 2012.
- RINCÓN GALLARDO, Santiago; DOMÍNGUEZ, Emilio. Telesecundarias unitarias y bidocentes de Chihuahua y Zacatecas. In: CÁMARA CERVERA, Gabriel. *Enseñar y aprender con interés: logros y testimonios en escuelas públicas*. México: Siglo XXI, 2006. p. 27-80.
- SCHMELKES, Sylvia; AGUILA, Guadalupe. *La educación Multigrado en México*. México: INEE, 2019.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA. *Memoria documental: estrategia integral para la mejora del logro educativo*. México: SEP, 2012.
- SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN BÁSICA.. *Redes de tutoría académica: orientaciones para su gestión en las regiones y escuelas*. México: SEP, 2012.
- VOGEL, S. La Revolución Académica: la mejora del logro educativo a partir de Rede de Tutoría. *Revista AZ de Educación y Cultura*, 2017b. Recuperado de: <http://www.educacionyculturaaz.com/educacion/la-revolucion-academica-la-mejora-del-logro-educativo-a-partir-de-redes-de-tutoria>.
- VOGEL, S. Rebasando expectativas: el poder de las redes de Tutoría. *Revista AZ de Educación y Cultura*, 2017. Recuperado de: <http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/rebasando-expectativas-el-poder-de-las-redes-de-tutoria>.