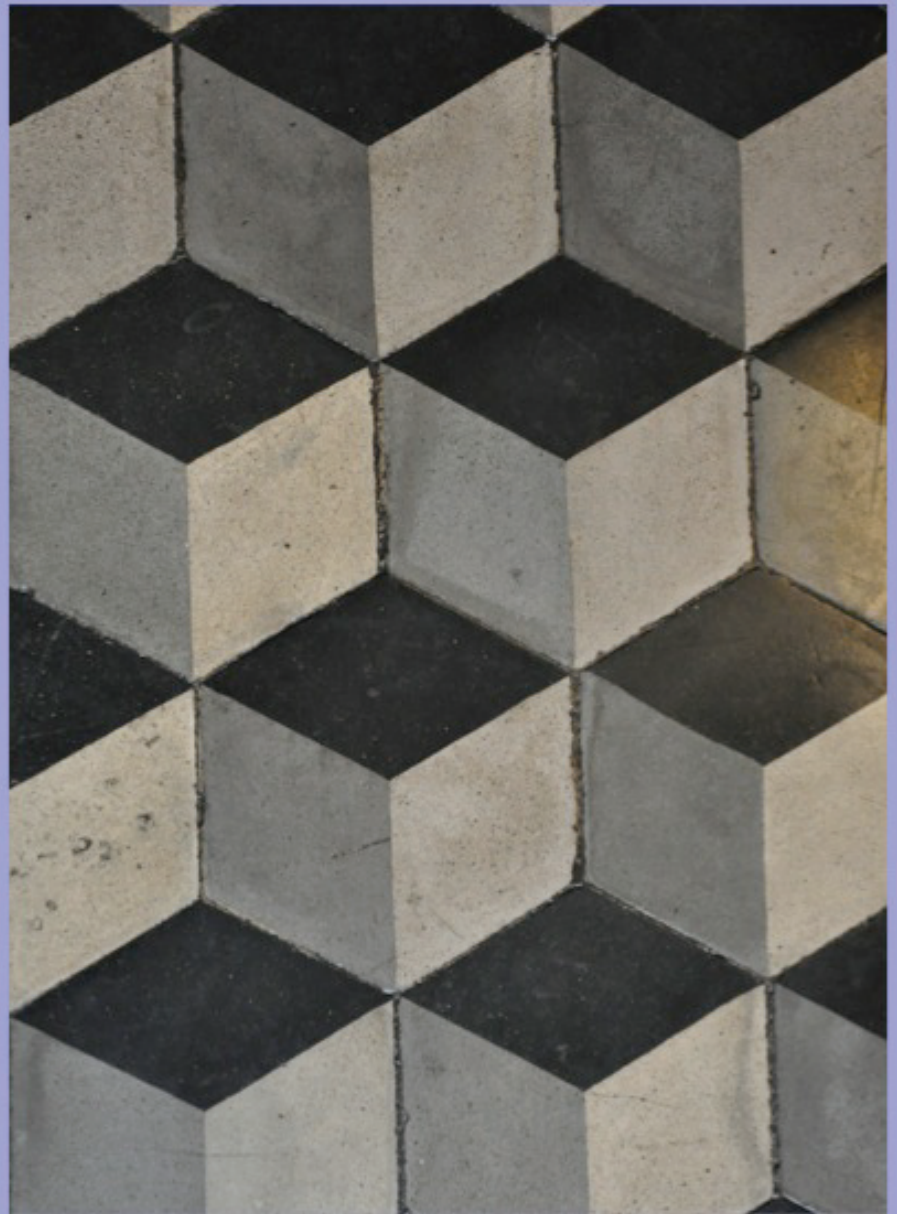


11



CONSEJO EDITORIAL

Director

Dr. Antonio Pantoja Vallejo
Universidad de Jaén (España)

Subdirector

Dr. Roberto Moraes Cruz
UFSC - Brasil

Secretaría técnica

Dra. Marlene Zwierewicz
UNIBAVE - Brasil

Secretaría adjunta

España: **Dr. Antonio S. Jiménez Hernández y Eladio Blanco López**
Brasil: **Taís Evangelho Zavareze**

Editores:

Eladio Blanco y Dra. Marlene Zwierewicz

Consejo Científico Internacional

España:

Dra. África Cámara Estrella – UJA
Dr. Álvaro Pérez García – SAFA
Dr. Antonio Huertas Montes – Grupo IDEO - UJA
Dr. Antonio Matas Terrón –UMA
Dr. Christian Alexis Sánchez Núñez – UGR
Dr. Cristóbal Villanueva Roa –Grupo IDEO - UJA
Dr. David Molero López-Barajas - UJA
Dr. Emilio J. Martínez López –UJA
Dra. Encarnación Soriano Ayala – UAL
Dr. Francisco Javier Ballestas Pagán – UM
Dr. Javier Marín López – UJA
Dr. Jesús Domingo Segovia - UGR
Dr. José Antonio Delgado - UGR
Dr. José Antonio Torres González –UJA
Dr. José Ángel Marín Gámez - UJA
Dra. Josefina Lozano Martínez - UM
Dr. Juan Antonio Gil Pascual - UNED
Dr. Juan Carlos Tójar Hurtado –UMA
Dr. Juan José Leiva Olivencia - UMA

Dr. Juan Manuel Méndez Garrido –UHU
Dra. Juana M^a Ortega Tudela – UJA
Dra. M^a Ángeles Díaz Linares – Junta de Andalucía
Dra. M^a Carmen Martínez Serrano - UJA
Dra. M^a Dolores Molina Jaén – SAFA
Dra. M^a Jesús Colmenero Ruiz – UJA
Dra. M^a Pilar Berrios Martos - UJA
Dra. M^a Teresa Padilla Carmona – US
Dra. Marifé Sánchez García - UNED
Dr. Manuel Álvarez González - UB
Dr. Manuel Monescillo Palomo –UHU
Dra. Margarita Alcaide Risotto – UCJC
Dr. Miguel Pérez Ferra – UJA
Dr. Pedro A. Latorre Román – UJA
Dra. Pilar Arnáiz Sánchez - UM
Dr. Rafael Sanz Oro –UGR
Dr. Santiago Debón Lamarque - UJA
Dr. Saturnino de la Torre – UB
Dra. Soledad Romero Rodríguez - US
Dr. Tomás J. Campoy Aranda - UJA

Brasil:

Dra. Andréa Vieira Zanella - UFSC
Dr. Hélio Iveson Passos Medrado - UNISO
Dr. Jamir João Sarda Jr. - UNIVALI
Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC
Dr. Marcos Antonio Tedeschi – UTP
Dra. Maria Juracy Filgueras Toneli - UFSC
Dra. Martha Kascnhy Borges - UDESC
Dr. Nivaldo Paulino – UNIBAVE
Dra. Rachel Schlindwein-Zanini - UFSC
Dr. Valdiney Gouveia - UFPB

Otros países:

Dra. Alicia Graziela Omar - CONICET (Argentina)
Dra. Alicia Teresita Izura – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Elina Vilar Beltrán – University of London (Reino Unido)
Dra. Cecilia Sayavedra - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Fernanda Ozollo - UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dr. Fernando Augusto de Sá Neves dos Santos (Portugal)
Dr. Gilmar Rolando Anaguano Jiménez – U. Medellín (Colombia)
Dr. Jerry Bosque Jiménez - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. María Luisa Porcar – UNCUYO – Mendoza (Argentina)
Dra. Maria Madalena B. da Silveira Baptista - IPC (Portugal)
Dra. María Victoria Gómez de Erice – Univ. Cuyo (Argentina)
Dr. Miguel Vázquez Martí - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Mónica Matilla - Instituto Superior Manuel Fajardo (Cuba)
Dra. Teresa Salinas Gamero - Universidad Ricardo Palma (Perú)

Difusión:

José Marcos Resola Moral y Nuria Cantero Rodríguez.
Grupo IDEO.

ÍNDICE

Percepciones de familias y profesorado de educación primaria y secundaria sobre los deberes y derechos docentes y posibilidades de colaboración. FAUSTINO LARROSA MARTÍNEZ, JOSÉ MANUEL GARCÍA-FERNÁNDEZ	7
Educação do campo: a trajetória das casas familiares rurais em Santa Catarina - avanços e desafios da experiência. DIMAS DE OLIVEIRA ESTEVAM, GIOVANA ILKA JACINTO SALVARO, ROSSANDRA OLIVEIRA MACIEL, LIARA DARABAS RONÇANI	29
El absentismo en la educación secundaria: detección, seguimiento y respuesta de los centros educativos y de los servicios sociales. MARC PALLARÈS PIQUER	49
Competências requeridas na formação de coaches executivos. ANA ELISA SEGATO SILVEIRA, JOSÉ CARLOS ZANELLI	69
El practicum en la movilidad Erasmus: colaboración entre instituciones de enseñanza superior. MARÍA DEL CARMEN MARTÍNEZ SERRANO, MANUEL FLORINDO ALVES MEIRINHOS	91
Investigação sobre criatividade em uma escola da rede pública de Blumenau - SC. DAIANA CARDOSO, VERA LÚCIA DE SOUZA E SILVA	107
Literacidad digital académica de los estudiantes universitarios: un estudio de caso. JOSÉ LUIS AGUILAR TREJO, ALBERTO RAMÍREZ MARTINELL, ROCÍO LÓPEZ GONZÁLEZ.....	123
De Peter Pan a Pinóquio: o desenvolvimento da habilidade de autocontrole e a convivência escolar. DENISE DA SILVA MAIA, MARIANA BERNARDES GOULART.....	147
Clima docente en estudiantes de la “Misión Sucre” de la Universidad Deportiva del Sur, Venezuela 2012. MIGUEL ROMÁN VÁZQUEZ MARTÍ.....	165
Organização do ensino da matemática no sistema de ensino Elkonin-Davidov. ADEMIR DAMAZIO, ELOIR FÁTIMA MONDARDO CARDOSO, FELIPE EVERALDO DOS SANTOS.....	179

PERCEPCIONES DE FAMILIAS Y PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA Y SECUNDARIA SOBRE LOS DEBERES Y DERECHOS DOCENTES Y POSIBILIDADES DE COLABORACIÓN

Faustino Larrosa Martínez¹

José Manuel García-Fernández

Resumen. Los autores realizan una investigación descriptiva para comprobar si existen diferencias significativas en las percepciones que madres, padres y profesorado tienen de los deberes y derechos docentes y las posibilidades de colaboración. En la recolección de datos se utiliza el cuestionario "Deberes y derechos del profesorado en la comunidad educativa" (Larrosa, 2009). Participan 394 docentes y 348 madres y padres de alumnos de toda España. Los resultados corroboran la hipótesis en Educación Primaria pero no en Secundaria, donde se deben introducir cambios sustanciales para que los institutos puedan beneficiarse de la colaboración de madres y padres. Se concluye que los deberes y derechos docentes pueden servir para promover la colaboración entre la escuela y las familias y ayudar a conseguir el equilibrio entre el derecho de los padres a participar y la autonomía de los docentes como profesionales.

Palabras clave: educación primaria, educación secundaria, profesorado, familias, colaboración.

PERCEPTIONS OF FAMILIES AND PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION TEACHERS CONCERNING TEACHERS' RIGHTS AND OBLIGATIONS: OPPORTUNITIES FOR COLLABORATION

Abstract. We conducted a descriptive study to determine whether there are significant differences in the perceptions that mothers, fathers and teachers have of teachers' rights and obligations and of the possibilities for collaboration. To collect the data, we used a questionnaire entitled "Rights and obligations of teachers in the educational community" (Larrosa, 2009). 394 teachers and 348 parents of students throughout Spain participated. The results support the hypothesis in Primary but not in Secondary Education, where substantial changes would be required in order for schools to benefit from parental collaboration. We conclude that teachers' rights and obligations could serve to promote collaboration between schools and families and to help achieve a balance between the rights of parents to participate and teachers' professional autonomy.

Keywords: primary education, secondary education, teachers, families, collaboration.

¹ Datos de los autores al final del artículo.

PERCEÇÕES DE FAMÍLIAS E PROFESSORADO DO ENSINO PRIMÁRIO E SECUNDÁRIO SOBRE OS DEVERES E DIREITOS DOCENTES E POSSIBILIDADES DE COLABORAÇÃO

Resumo. Os autores fazem uma investigação descritiva para verificar se existem diferenças significativas nas perceções que mães, pais e professorado têm dos deveres e direitos docentes e das possibilidades de colaboração. Na recolha dos dados, utiliza-se o questionário “Deveres e direitos do professorado na comunidade educativa” (Larrosa, 2009). Participam 394 docentes e 348 mães e pais de alunos de toda a Espanha. Os resultados corroboram a hipótese no Ensino Primário, mas não no Secundário, onde deverão ser introduzidas mudanças substanciais para as escolas secundárias poderem beneficiar-se da colaboração de mães e pais. Conclui-se que os deveres e direitos docentes podem servir para promover a colaboração entre a escola e as famílias e ajudar a conseguir o equilíbrio entre o direito dos pais a participar e a autonomia dos docentes como profissionais.

Palavras-chave: ensino primário, ensino secundário, professorado, famílias, colaboração.

Introducción

La colaboración de las familias con los centros educativos siempre se ha considerado un valor que produce beneficios en ambas instituciones. Los numerosos estudios realizados prueban que si entre el docente y la familia existe buena sintonía y una relación fluida, el rendimiento del alumnado aumenta (Cankar, Deutsch y Kolar, 2009; Cheny Gregory, 2010; García, 2003; Hornby y Lafaele, 2011; Huerta, 2010; Peña, 2000; Sheldon y Epstein 2002). De otra parte, cualquier modelo de escuela eficaz, plan de mejora o gestión de calidad incluye componentes referidos a la participación de las familias porque los beneficios llegan a toda la comunidad educativa (López, 1994; Ministerio de Educación y Cultura, 1997; Murillo y Krichesky, 2012). No obstante, aunque padres y profesores persigan los mismos fines y siendo conscientes de los beneficios que podemos obtener si el profesorado recibe el apoyo de madres y padres, no siempre estamos dispuestos a superar inercias, personalismos y creencias. La formación del alumnado puede culminarse con distintos métodos y modelos educativos en los que subyacen teorías, ideas y subculturas que pueden impedir en ocasiones la construcción de acuerdos.

Fundamentación teórica

Las comunidades educativas se caracterizan por ser un conglomerado de creencias, intereses y expectativas sobre el funcionamiento de los centros docentes y la formación de los escolares, con deberes y derechos compartidos como nexo de unión. La comunicación, el intercambio de información y los compromisos forman parte de la naturaleza de los centros escolares y de las personas que intervienen en ellos, pero las relaciones personales suelen producir conflictos que debemos admitir como algo natural

y aprender a resolverlos eficazmente porque la colaboración de la comunidad educativa favorece la formación del estudiante. Podemos decir que educar también es negociar y acordar compromisos éticos. Debatir y compartir valores, creencias e ideales forman parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje (Jensen, 2003) y para conseguirlo necesitamos herramientas que faciliten espacios y consensos, en un clima de colaboración coordinado, sincero y abierto que acerque distintos intereses u opiniones hasta lograr posiciones aceptables para todos. La interdependencia obliga a crear zonas comunes de trabajo que sirven para transformar los intereses personales en intereses conjuntos y desarrollar metas compartidas que producen satisfacción cuando se consiguen (Medina, Luque y Cruces, 2006). En este proceso la satisfacción está ligada al compromiso, a la confianza mutua, al logro de expectativas y a cambios conductuales, pues lo contrario generaría frustración en sus distintas manifestaciones.

El problema de investigación se plantea porque conociendo el efecto positivo de la cooperación padres-escuela en los resultados escolares, las resistencias de unos y las exigencias de otros pueden malograr los objetivos si no se encuentran fórmulas de encuentro eficaces. Un medio para compartir metas educativas que produzcan confianza, compromiso y satisfacción es llegar a acuerdos en deberes y derechos que interesan a ambas partes porque cubren las necesidades del alumnado y las expectativas de los responsables. Aunque existen trabajos que tratan de mejorar las relaciones padres-docentes desde la participación o contemplan los deberes y derechos escolares (García-Bacete, 2003; Larrosa, 2010; Martínez, 2005), creemos que es necesario profundizar en el tema porque las publicaciones existentes suelen tener un enfoque legal, cercanas a los decretos vigentes en cada una de las comunidades autónomas, o una orientación que considera a los docentes solo como funcionarios (Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, 2006; Thomas-Bion, 2010). Con el estudio que presentamos se pretende conocer las posibilidades de acuerdo que existen en las comunidades educativas y ofrecer cauces de comunicación para facilitar la colaboración más allá de las regulaciones reglamentarias de las administraciones educativas.

En el contexto del profesorado

Lo que pedían los centros educativos a la familia moderna es básicamente lo mismo que necesitan hoy de las familias postmodernas. Elkind (2003, 69) considera que “en términos generales, se espera que los padres sean un recurso educativo para sus hijos y trabajen en colaboración con los docentes”. Para el profesorado los primeros educadores del niño son sus padres y siempre ha solicitado de éstos que lo reconocieran y ayudaran a la escuela en todo lo relacionado con el aprendizaje de sus hijos, exigiéndoles puntualidad, que respeten las normas del centro, cuidado del material e instalaciones, aseo personal y vestuario, mantener un continuo contacto con el profesorado, trabajando a favor de la escuela y nunca en contra de ella y si en algún momento el alumno llega a casa quejándose, no le den la razón al niño antes de

informarse primero en la misma escuela. Desde ámbitos profesionales se solicitan medidas urgentes para paliar la problemática actual del docente destacándose la exigencia de potenciar la colaboración de las familias con los centros escolares y delimitar con claridad las responsabilidades de cada sector (Colectivo Lorenzo Luzuriaga, 2008).

Entre 2001 y 2007 se observa una evolución entre los docentes a considerar más importante la colaboración de las familias en la calidad de la educación (Martín, Pérez y Álvarez, 2007), siendo la colaboración el componente que más influye en la satisfacción del profesorado (Li y Hung, 2012) y “uno de los aspectos de la actividad profesional de los profesores con la que éstos se encuentran menos satisfechos” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001, 68). Esta satisfacción es de vital importancia porque repercute en el compromiso docente con sus obligaciones y favorece la apertura a las familias, generando confianza y favoreciendo el funcionamiento de las organizaciones educativas (Houtte, 2006; Zembylas y Papanastasiou, 2004). Con frecuencia, el profesorado solicita la colaboración de los padres como ayudantes en el aprendizaje de sus hijos, prestando atención a los trabajos de casa y al comportamiento en clase, pero al mismo tiempo teme que se impliquen en exceso y puedan cuestionar su competencia (Lewis y Forman, 2002). Pero, un déficit de participación de los padres en los centros puede disminuir su confianza en el trabajo de los profesionales (Addi-Raccahy Arviv-Elyashiv, 2008) y la falta de confianza puede afectar a la satisfacción y al compromiso.

En el contexto de las familias

La visión de las familias sobre el profesorado es generosa. En una encuesta realizada por IDEA para el Centro de Innovación educativa (CIE-FUHEM), en centros públicos, concertados y privados de enseñanzas no universitarias y recogiendo datos de 2.138 cuestionarios (Marchesi y Pérez, 2005, 13 y 16), el 83.7% de los padres considera que su familia valora positivamente a los profesores y solo el 6.2% está en desacuerdo con esta afirmación. Igualmente, existe una opinión positiva de los padres con la forma de enseñar de los profesores de sus hijos. El 64.1% está satisfecho o muy satisfecho frente al 10.2% que está insatisfecho o muy insatisfecho, aunque en 1999 la satisfacción era bastante o mucha para el 71.3%. “El nivel de satisfacción de los padres con sus profesores puede considerarse, por tanto, elevado” (Marchesi y Pérez, 2005, 16). De hecho, “los padres españoles suelen estar más satisfechos con los centros que la media europea” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 254), valoran más la educación que se imparte en los colegios que en los institutos y se manifiestan más insatisfechos con sus centros en 2005 que en 1999 (Marchesi y Pérez, 2005).

La experiencia y las investigaciones demuestran que la mayoría de los padres mantienen una colaboración aceptable en Primaria, pero al llegar a Secundaria esa colaboración decae o desaparece en la mayoría de los casos (Grolnick, Kurowski, Dunlap y Hevey, 2000). La familia espera que el sistema educativo proporcione a los

alumnos la formación necesaria “para asegurar la inserción social y laboral en la vida adulta. Secundariamente, y como apoyo a la educación en el hogar, la escuela contribuye también a la formación de la persona (educar en valores)” (Pereda, de Prada y Actis, 2010, 44). Para mejorar el aprendizaje en la escuela proponen reforzar la autoridad del profesorado e implicar más a madres y padres en el proceso educativo. En el contexto europeo, las madres y los padres del alumnado español otorgan más importancia a la enseñanza de valores que a la enseñanza de conocimientos básicos, triplicando la media de la UE. “Los padres españoles prefieren en este orden lo siguiente: Enseñar valores como la tolerancia, justicia, respeto y honestidad, Conocimientos básicos y Preparar a los niños para su futuro” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 140). En otros estudios realizados los padres valoran de los centros “el control del alumnado, la disciplina escolar, la supuesta ausencia de problemas y conflictividad en las aulas, o la atención personalizada” (Vílchez, 2004, 23).

Los resultados de las investigaciones no muestran unanimidad. Unas aseguran que “los padres cuentan sólo con una dosis módica de información sobre el funcionamiento de los centros (que proporcionan poca), y albergan una sensación de escasa influencia y poca participación en ellos; y de esa evidencia se desprende asimismo la sensación de que, a estos efectos, las cosas no van a mejor en los últimos años” (Pérez-Díaz, Rodríguez y Fernández, 2009, 250). En cuanto a su participación en el funcionamiento del centro, unos trabajos concluyen que ha ido disminuyendo con el paso del tiempo (Pérez-Díaz, Rodríguez y Sánchez, 2001; Santos, 1999) mientras que los estudios realizados por la Fundación Encuentro (1997, 224) indican que “los padres quieren implicarse lo más posible en la educación, pero con frecuencia no saben cómo” y tanto los informes de 1996 como los de 2001 ponen de manifiesto que los padres son “los grandes ausentes en las decisiones que afectan a la educación de sus hijos” (Fundación Encuentro, 2001, 160). Por el contrario, otras investigaciones señalan a la falta de implicación o de interés de los padres como los principales obstáculos a la convivencia escolar y a la comunicación de madres y padres con la escuela (Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2009; Garreta, 2008).

Los deberes y derechos docentes como opción

Parte de las dificultades expuestas podrían desaparecer si padres y profesores trabajaran unidos para conseguir el éxito escolar. Pero esta solución tan sencilla encierra una gran complejidad porque los factores contextuales condicionan los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, junto al estudio de las barreras que impiden el acercamiento, es obligado seguir explorando puntos de encuentro pluralistas, propiciar debates, aceptar distintos puntos de vista y facilitar acuerdos educativos que contribuyan a obtener el mejor rendimiento escolar. En este sentido, Pérez (1998, 19) nos señala que “la educación necesita del diálogo educativo entre estas instituciones que deben buscar puntos de convergencia”, Bolívar (2006, 128) afirma que “se precisan

nuevas formas de implicar a la comunidad educativa en la educación de la ciudadanía; sin limitarse a cubrir la representación formal o la celebración de reuniones”, Ruiz (2010, 187) considera que “para que todos los miembros de la comunidad educativa participen realmente en la construcción y desarrollo de un proyecto común es necesario crear nuevos espacios y ámbitos de relación de padres, profesores y alumnos” y Rivas, Leite y Cortés (2011, 180) coinciden en “la necesidad de procurar vías de encuentro y, sobre todo, de deliberación compartida. No es un problema de apoyo (de las familias al profesorado, por ejemplo), sino de convergencia de intereses”.

Desde nuestra óptica, las insuficiencias podrían ser menores poniendo en práctica los deberes y derechos que estudiamos como nexo de unión entre los componentes de la comunidad educativa. Este trabajo propone acuerdos desde un enfoque organizativo, aporta una fórmula para iniciar la colaboración positiva en un mundo ciertamente complejo necesitado de instrumentos y abre vías para evitar quemarse en el trabajo y contribuir al éxito escolar (Skaalviky Skaalvik, 2009). Para llegar a un punto de encuentro equilibrado se propone consensuar determinados deberes y derechos entre los agentes educativos, sin perder de vista las necesidades del alumnado y comprometiéndose cada sector en la parcela de su responsabilidad. De esta manera se facilita un camino de entendimiento a padres y profesores con el compromiso de la administración educativa (García-Bacete, 2003; Larrosa, 2010).

Objetivos e hipótesis de trabajo

Se pretende comprobar si existen diferencias significativas en la percepción que las familias y el profesorado tienen de los deberes y derechos docentes en la comunidad educativa, conocer las posibilidades de acuerdo, delimitar ámbitos de responsabilidad compartidos y generar confianza. La investigación está guiada por la siguiente hipótesis de trabajo: no existen diferencias significativas entre las percepciones de madres, padres y profesorado en materia de deberes y derechos docentes en la comunidad educativa.

Método

Para el logro de los objetivos especificados con anterioridad se ha utilizado una investigación descriptiva.

Participantes

La población objeto de estudio está compuesta por el profesorado de las etapas de Educación Primaria y Secundaria y los miembros de las asociaciones de madres y padres de alumnos (AMPAS) pertenecientes a las confederaciones, federaciones y asociaciones de padres y madres de alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria de España, integradas mayoritariamente en la Confederación Española de

Padres y Madres de Alumnos (CEAPA), en la Confederación de Padres de Alumnos (COFAPA) y en la Confederación Católica Nacional de Padres de Familia y Padres de Alumnos (CONCAPA). Las muestras se obtuvieron diseñando un muestreo estratificado proporcional en cada una de las Comunidades Autónomas en función de su población, número de docentes y porcentaje de implantación de la enseñanza según la titularidad pública, concertada y privada (Instituto de Evaluación, 2010).

En lo que se refiere al profesorado, fueron seleccionados aleatoriamente 160 centros, pero la muestra final de docentes con la que se realizó el estudio fue de 59 centros escolares públicos, concertados y privados (36.87%) con 394 cuestionarios válidos (24.62%). La muestra presenta las siguientes características: titularidad del centro (público, 87.6%; concertado, 10.9%; privado, 1.5%), nivel educativo (primaria, 51.8%; secundaria, 48.2%), género (hombre, 33.8%; mujer, 64.5%; no especifican, 1.7%), edad (hasta 35 años, 27.2%; 36-45 años, 36.2%; más de 46 años, 36.6%), años de experiencia (hasta 10 años, 28.2%; 11-20 años, 22.3%; más de 20 años, 43.4%; no especifican, 6.1%), situación administrativa (funcionario, 61.2%; interino/contratado, 11.9%; contrato laboral, 11.9%; no especifican, 15%), cargos directivos (director, 6.1%; jefe de estudios, 6.3%; secretario, 4.6%).

En cuanto a las AMPAS, fueron seleccionadas por separado las confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de alumnos de poblaciones de más de 20.000 habitantes, con sede y dirección propia, elegidas al azar entre cuatro bloques: a) + de 200.000 habitantes, b) entre 100.000 y 200.000 habitantes, c) entre 50.000 y 100.000 habitantes y d) entre 20.000 y 50.000 habitantes. La muestra se completó seleccionando aleatoriamente las asociaciones sin sede ni dirección propia de poblaciones de menos de 20.000 habitantes. El 56.3% de los cuestionarios fueron enviados a las asociaciones con sede y dirección propia y el 43.7% restante se mandó aleatoriamente a los centros escolares, a la atención de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos. Se remitieron 10 cuestionarios a 190 confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de colegios e institutos de todas las comunidades autónomas españolas diferenciando los centros públicos (67.9%), concertados (24.2%) y privados (7.9%). La muestra final con la que se realizó el estudio fue de 348 cuestionarios recibidos válidos, 18.31% del total enviado, con la siguiente composición: género (hombre, 28.1%; mujer, 71.9%), edad (hasta 35 años, 4.3%; 36-45 años, 64.3%; más de 45 años, 31.4%), cargos en la asociación (Presidente/a, 13.1%; Vicepresidente/a, 6.2%; Secretario/a, 12.3%; Vocal, 33.8%; Sin cargo, 34.6%), nivel educativo (primaria, 51.8%; secundaria, 48.2%), titularidad del centro (público, 62.9%; concertado, 34.8%; privado, 2.3%).

Instrumento

En la recolección de datos se utiliza el cuestionario “Deberes y derechos del profesorado en la comunidad educativa”, compuesto por 50 deberes y 73 derechos

divididos en cinco ámbitos: alumnado (formación personal, cualidades de ayuda y actitud-comportamiento), organización del centro (equipos docentes, órganos del centro y centro educativo), profesión docente (formación, desarrollo profesional y reconocimiento social de la profesión), padres o tutores (información, ayuda y respeto a la participación) y administración educativa (cooperación, participación, promoción y condiciones de trabajo). (Larrosa, 2009). A través del análisis factorial de componentes principales, los 50 ítems de Deberes se agrupan en seis factores y los 73 ítems de Derechos se agrupan en 12 factores (véanse tablas 1 y 2). El formato de respuesta se ajusta a una escala tipo Likert de 5 puntos (0 = nada importante; 5 = imprescindible). El análisis del instrumento arrojó una adecuada consistencia interna (alfa de Cronbach = .95 para Derechos y .93 para Deberes).

Procedimiento

Se siguió el mismo procedimiento para familias y profesorado. En el caso de los docentes, la recogida de datos se realizó entre los meses de abril y junio de 2010. A cada uno de los 160 centros seleccionados se les envió 10 cuestionarios por correo ordinario para que fueran repartidos aleatoriamente entre el personal docente. En cuanto a las asociaciones, la recogida de datos se realizó en el segundo semestre de 2011. Se remitieron 10 cuestionarios por correo ordinario a 190 confederaciones, federaciones y asociaciones de madres y padres de colegios e institutos de todas las comunidades autónomas españolas para que fueran repartidos aleatoriamente entre madres y padres. Cada institución repartió aleatoriamente los cuestionarios que fueron contestados de forma anónima. Una vez cumplimentados fueron devueltos en un sobre adjunto que no necesitaba franqueo o por correo electrónico en los casos que solicitaron este medio.

Análisis de datos

Para comprobar las diferencias estadísticamente significativas entre los grupos utilizamos la *t* de Student con el paquete estadístico SPSS 18.0, y para estimar la magnitud de dichas diferencias se incluyó el índice *d* (diferencia media tipificada) propuesto por Cohen (1981), que permite valorar la magnitud o el tamaño del efecto de las diferencias halladas. Su interpretación es: tamaño del efecto pequeño/bajo (0,20 - 0,50), moderado (0,51 - 0,79) y alto/grande ($d \geq 0,80$).

Resultados

Educación Primaria (Ámbito de los deberes docentes)

En el ámbito de los deberes, las familias puntúan significativamente más alto, con una magnitud baja, en los factores *Padres, madres o tutores* y *Cooperación con la Administración educativa* (véase tabla 1). Las familias muestran su interés en cultivar

una relación de confianza con el profesorado, recibir orientaciones y valorar conjuntamente el proceso educativo de sus hijos para introducir estrategias de mejora. Del mismo modo, los padres puntúan más alto que los profesores en el deber de estos últimos de cooperar al desarrollo del sistema educativo aceptando las reformas aprobadas.

En el resto de factores, que afectan de manera más directa a la formación del alumnado, se observan semejanzas en las percepciones. Madres, padres y profesorado coinciden en la importancia de la formación del profesorado para desarrollar sus funciones con satisfacción y fortalecer el compromiso con la profesión. Este nivel de acuerdo persiste en el deber docente de ser un buen modelo a imitar y mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases.

Factores (deberes docentes)	Profesores primaria	Padres primaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DE)	M (DE)	<i>t</i> ₄₀₃	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>F I. Padres, madres o tutores</i> (Informarles, orientarles, valorar conjuntamente el proceso educativo y respetar su derecho a participar)	48.75 (7.55)	51.40 (7.56)	-3.51	.00	-.35
<i>F II. Profesión docente</i> (Participar en la organización del centro, mantener al día su formación y colaborar en la dignificación de la profesión)	67.59 (8.44)	67.43 (10.81)	.16	.87	-
<i>F III. Cualidades docentes y alumnado</i> (Ser un buen modelo a imitar educando en el respeto a los principios democráticos de convivencia)	35.18 (3.20)	34.86 (3.96)	.90	-	-
<i>F IV. Cooperación con la Administración educativa</i> (Cooperar al desarrollo del sistema educativo)	9.80 (2.41)	10.77 (2.46)	-3.98	-	-.40
<i>F V. Formación docente</i> (Formarse para desarrollar sus funciones con satisfacción)	18.32 (1.72)	19.04 (1.56)	-4.35	-	-
<i>F VI. Práctica docente</i> (Mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases)	21.25 (2.49)	21.36 (2.62)	-.40	-	-
Puntuación total	200.93 (19.83)	204.89 (24.22)	-1.79	.07	-

Tabla 1. Diferencias y semejanzas en deberes entre el profesorado y familias (Educación Primaria).

Educación Primaria (Ámbito de los derechos docentes)

Los resultados indican que el profesorado de Educación Primaria puntúa más alto que las familias, con diferencias estadísticamente significativas y con una magnitud baja, en los derechos referidos a establecer límites a la gestión de los padres en el centro escolar, que se contribuya al reconocimiento social de la profesión docente, evitando formular objetivos desde el exterior de improbable cumplimiento, y disponer de unas condiciones de trabajo mínimas para poder cumplir con sus obligaciones (véase tabla 2).

Las percepciones de ambos sectores son equivalentes en los factores unidos a la necesaria colaboración de las familias con los centros escolares, exigir que sus hijos respeten al profesorado y compañeros, tener en cuenta la opinión de los docentes en la organización de los centros y recibir la asistencia de la Administración para cumplir con los fines del sistema educativo. La misma semejanza subsiste en los factores ligados al aprendizaje del alumnado: derecho del docente a adquirir una capacitación suficiente en la formación inicial y permanente para desarrollar las cualidades propias de la profesión, utilizar los métodos más adecuados para conseguir los objetivos, exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje y verse apoyado en su labor por las familias y la Administración educativa.

Factores (derechos docentes)	Profesores primaria	Padres primaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DE)	M (DE)	t_{403}	p	d
<i>F I. Condiciones de trabajo</i> (Disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus obligaciones)	41.03 (6.23)	38.17 (8.15)	3.96	.00	.39
<i>F II. Ayuda de los padres, madres o tutores</i> (Obtener el reconocimiento, el respeto y la colaboración de los padres)	29.29 (4.64)	29.16 (4.62)	.29	.77	-
<i>F III. Desarrollo profesional</i> (Adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realiza)	38.32 (6.02)	38.98 (7.19)	-.99	.31	-
<i>F IV. Organización del centro</i> (Ser consultado en asuntos educativos que le afecten)	23.41 (3.91)	23.05 (5.64)	.74	.46	-
<i>F V. Práctica educativa</i> (Utilizar los métodos más adecuados y exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje)	28.54 (4.11)	29.31 (4.13)	-1.86	.06	-

<i>F VI. Respeto del alumnado</i> (Exigir al alumnado un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase)	26.35 (3.03)	26.05 (3.70)	.88	.37	-
<i>F VII. Reconocimiento social de la profesión docente</i> (Reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de la profesión docente, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa)	16.07 (3.13)	15.41 (3.49)	1.98	.04	.20
<i>F VIII. Motivación docente</i> (Verse apoyado en su labor por las familias y administración educativa)	15.05 (3.18)	15.29 (3.36)	-.73	.46	-
<i>F IX. Reformas educativas</i> (Recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas y que sean evaluadas)	16.03 (2.84)	15.50 (3.16)	1.76	.07	-
<i>F X. Apoyo al trabajo docente</i> (Recibir asistencia de padres, administraciones educativas y órganos del centro)	19.58 (3.35)	20.29 (4.07)	-1.92	.05	-
<i>FXI. Participación de los padres, madres o tutores</i> (Establecer límites, buscar el equilibrio entre el derecho de los padres y la autonomía docente como profesionales)	12.11 (2.33)	10.97 (2.58)	4.69	.00	.46
<i>F XII. Administración educativa</i> (Reivindicar deberes posibles, centros de formación y la profesionalización)	11.21 (2.35)	11.10 (2.53)	.45	.64	-
Puntuación total	277.07 (34.84)	273.35 (43.62)	.94	.34	-

Tabla 2. Diferencias y semejanzas en derechos entre el profesorado y familias (Educación Primaria).

Educación Secundaria (Ámbito de los deberes docentes)

Las familias que tienen hijos escolarizados en Educación Secundaria puntúan significativamente más alto que el profesorado en todos los factores del ámbito de deberes. La magnitud de las diferencias es alta en los deberes para con padres, madres o tutores, especialmente el deber de respetar su derecho a participar en la gestión de los centros y orientarles en la educación de sus hijos, valorando junto al profesorado el proceso educativo. Las familias puntúan más alto con magnitud moderada en los siguientes deberes: mantener al día la formación docente para desarrollar sus funciones

con satisfacción, comprometerse con su profesión en los deberes con la comunidad educativa, ser un buen modelo a imitar y cooperar al desarrollo del sistema educativo. Las diferencias son estadísticamente significativas con una magnitud baja en el deber del profesorado de conservar el orden y la motivación en el desarrollo de las clases (véase tabla 3).

Factores (deberes docentes)	Profesores secundaria	Padres secundaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DE)	M (DE)	t_{335}	p	d
<i>F I. Padres, madres o tutores</i> (Informarles, orientarles, valorar conjuntamente el proceso educativo y respetar su derecho a participar)	44.79 (8.03)	52.73 (5.22)	-10.39	.00	-1.14
<i>F II. Profesión docente</i> (Participar en la organización del centro, mantener al día su formación y colaborar en la dignificación de la profesión)	63.37 (9.70)	68.85 (8.53)	-5.41	.00	-.60
<i>F III. Cualidades docentes y alumnado</i> (Ser un buen modelo a imitar educando en el respeto a los principios democráticos de convivencia)	33.53 (4.09)	35.77 (3.57)	-5.26	.00	-.58
<i>F IV. Cooperación con la Administración educativa</i> (Cooperar al desarrollo del sistema educativo)	9.12 (2.53)	10.89 (2.48)	-6.43	.00	-.71
<i>F V. Formación docente</i> (Formarse para desarrollar sus funciones con satisfacción)	18.06 (1.94)	19.16 (1.43)	-5.75	.00	-.63
<i>F VI. Práctica docente</i> (Mantener el orden y la motivación en el desarrollo de las clases)	20.61 (2.70)	21.40 (2.54)	-2.73	.00	-.30
Puntuación total	189.51 (22.94)	208.83 (19.20)	-8.41	.00	-.90

Tabla 3. Diferencias y semejanzas en deberes entre el profesorado y familias (Educación Secundaria).

Educación Secundaria (Ámbito de los derechos docentes)

En el ámbito de los derechos del profesorado de Educación Secundaria, las familias puntúan más alto en todos los factores, pero las diferencias son estadísticamente significativas en ocho, dos con magnitud moderada y seis con magnitud baja (véase tabla 4). La magnitud moderada hace referencia al derecho docente a ser consultado en los asuntos educativos que le afecten y a recibir asistencia

de padres, administraciones educativas y órganos del centro para una eficaz gestión de la clase. Las discrepancias significativas con magnitud baja las encontramos en los factores que afectan a los siguientes derechos docentes: obtener el reconocimiento, el respeto y el apoyo de las familias y administración educativa, adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realizan, utilizar los métodos más adecuados para una eficaz gestión de la clase, exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje y un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase para que pueda desarrollar su labor con entusiasmo. Asimismo la magnitud es baja cuando se trata del derecho a buscar el equilibrio entre el derecho de los padres a participar en los centros y la autonomía docente como profesionales.

Familias y profesorado de Educación Secundaria puntúan de manera similar en los siguientes derechos: disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus deberes, reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de los docentes, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa, recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas, reivindicar deberes posibles, mejores centros de formación y respetar escrupulosamente las competencias exclusivas del profesorado como profesionales.

Factores (derechos docentes)	Profesores secundaria	Padres secundaria	Sig. estadist. y magnitud diferencias		
	M (DE)	M (DE)	<i>t</i> ₃₃₅	<i>p</i>	<i>d</i>
<i>F I. Condiciones de trabajo</i> (Disponer de los medios precisos para que el profesorado pueda cumplir con sus obligaciones)	40.20 (6.21)	40.91 (6.56)	-1.01	.30	-
<i>F II. Ayuda de los padres, madres o tutores</i> (Obtener el reconocimiento, el respeto y la colaboración de los padres)	28.19 (4.67)	30.14 (3.93)	-4.06	.00	-.45
<i>F III. Desarrollo profesional</i> (Adquirir una formación inicial y permanente que le permita adquirir capacidades y tener confianza en el trabajo que realiza)	37.67 (6.18)	40.04 (6.26)	-3.45	.00	-.38
<i>F IV. Organización del centro</i> (Ser consultado en asuntos educativos que le afecten)	22.52 (4.07)	24.75 (3.62)	-5.22	.00	-.57
<i>F V. Práctica educativa</i> (Utilizar los métodos más adecuados y exigir al alumnado una participación activa en su aprendizaje)	28.11 (4.06)	29.75 (3.28)	-3.99	.00	-.44

<i>F VI. Respeto del alumnado</i> (Exigir al alumnado un comportamiento respetuoso con el profesorado y compañeros de clase)	26.01 (3.34)	27.28 (2.83)	-3.71	.00	-.41
<i>F VII. Reconocimiento social de la profesión docente</i> (Reclamar a las administraciones educativas mayor participación en el reconocimiento social de la profesión docente, evitando exigir obligaciones que no se puedan cumplir o incumpliendo su propia normativa)	15.72 (3.07)	15.87 (3.35)	-.43	.66	-
<i>F VIII. Motivación docente</i> (Verse apoyado en su labor por las familias y administración educativa)	14.62 (3.15)	16.12 (2.96)	-4.44	.00	-.49
<i>F IX. Reformas educativas</i> (Recibir asesoramientos eficaces en la implantación de reformas educativas y que sean evaluadas)	16.12 (2.71)	16.38 (2.85)	-.87	.38	-
<i>F X. Apoyo al trabajo docente</i> (Recibir asistencia de padres, administraciones educativas y órganos del centro)	19.42 (3.59)	21.63 (2.99)	-6.00	.00	-.66
<i>F XI. Participación de los padres, madres o tutores</i> (Establecer límites, buscar el equilibrio entre el derecho de los padres y la autonomía docente como profesionales)	11.56 (2.47)	12.14 (2.19)	-2.22	.027	-.25
<i>F XII. Administración educativa</i> (Reivindicar deberes posibles, centros de formación y la profesionalización)	11.16 (2.33)	11.53 (2.44)	-1.40	.16	-
Puntuación total	271.34 (34.09)	286.59 (33.97)	-4.08	.00	-.45

Tabla 4. Diferencias y semejanzas en derechos entre el profesorado y familias (Educación Secundaria).

De acuerdo con los resultados, si comparamos las puntuaciones totales reflejadas al final de cada una de las tablas comprobaremos que solo se confirma la hipótesis parcialmente. En el contexto de la Educación Primaria no existen diferencias significativas en el conjunto de las percepciones de madres, padres y profesorado, confirmándose la hipótesis. Sin embargo, no podemos afirmar lo mismo para la Educación Secundaria donde los padres puntúan significativamente más alto tanto en deberes como en derechos.

Discusión

Los resultados revelan diferencias y coincidencias en las percepciones de familias y profesorado acerca de los deberes y derechos docentes en la comunidad educativa. Las necesidades y posibilidades de colaboración consiguientes son distintas en función de los ámbitos y de las etapas educativas. En la Educación Primaria la colaboración es posible si se respetan los deberes y derechos acordados. En la Educación Secundaria, donde la magnitud de las diferencias es mucho mayor, las discrepancias son sustanciales en la manera de entender la orientación del proceso educativo del alumnado y la participación de los padres, cuya corrección requiere cambios específicos en el sistema escolar.

Para que la hipótesis de trabajo pueda confirmarse en la Educación Secundaria habrá que introducir cambios estructurales porque las diferencias pueden afectar a las relaciones personales e interferir en la colaboración. En esta etapa los padres se muestran tan exigentes con el cumplimiento de deberes como que se le conceda al profesorado todos los derechos necesarios para cumplir con sus obligaciones. Con la valoración que hacen las familias de los deberes y derechos docentes las coloca en disposición de llegar a acuerdos razonables, dejando la iniciativa de la colaboración a la responsabilidad de centros y docentes. A partir de aquí, el profesorado puede disipar toda clase de dudas y no debe albergar ningún temor a la participación de los padres. En este punto, Bolívar (2006, 132) aprecia que al propio docente le interesa la cooperación porque para que los padres no se conviertan “en meros clientes de los servicios educativos, es preciso implicarlos activamente. Ir dando pasos para ver en ellos los más importantes aliados de la educación de sus hijos y en defensa de la educación”.

De los resultados deducimos tres atributos o propiedades que forman parte de los deberes y cinco recursos inherentes a los derechos para resolver la necesidad de colaboración familias-profesorado. En el ámbito de deberes las diferencias caen a favor de las familias, pero interesan igualmente al desarrollo profesional del profesorado y a las organizaciones escolares porque inciden en los atributos indispensables para la colaboración: clima de confianza en las relaciones, el compromiso con la responsabilidad y la satisfacción en el trabajo. En el ámbito de los derechos, la investigación indica los recursos a tener en cuenta para mejorar la colaboración que piden padres y profesores: autonomía docente, apoyos de la Administración educativa y familias, las condiciones de trabajo para poder cumplir con los deberes, la competencia profesional y los valores relacionados con el respeto mutuo y el esfuerzo. Estos atributos y recursos están en la base de los deberes y derechos estudiados (véase Figura 1).

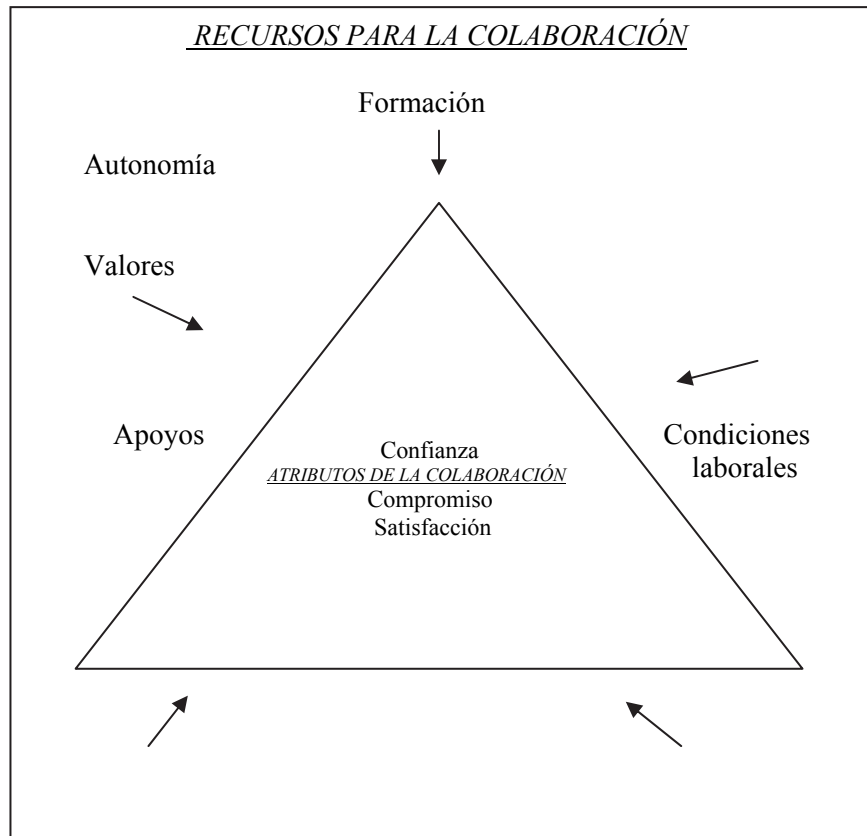


Figura 1. Atributos y recursos de la colaboración familias-profesorado inherentes a los deberes y derechos docentes.

La confianza y el compromiso son elementos imprescindibles para el benéfico entendimiento entre padres-profesores, el buen funcionamiento de las organizaciones educativas y la satisfacción laboral. Así lo acreditan trabajos que afirman que el nivel de confianza de los padres de Primaria es mayor que en Secundaria y que mejorando la comunicación entre el hogar y la escuela aumenta la confianza, aunque ésta puede verse dificultada si se establecen diferencias entre personas expertas (profesorado) y no expertas (padres) (Adams y Christenson, 2000; Houtte, 2006; Li y Hung, 2012). La construcción de confianza entre los padres y el profesorado faculta a los individuos para alcanzar determinados logros que consideran positivos (López, 2010). Los trabajos de Crosswell, (2006), Day (2006) y Park (2005) analizados por Bolívar (2010, 13-15) ponen de manifiesto que el profesorado necesita mantener el compromiso porque responde mejor a las demandas de la comunidad, puede influir en el éxito del docente y está ligado a la satisfacción en el trabajo.

La investigación también desvela que el compromiso, la confianza y la satisfacción se ven afectados por el contexto de la colaboración y sus recursos: autonomía, formación, valores, apoyos y condiciones de trabajo. La autonomía del docente y las relaciones positivas con los padres pueden aumentar la satisfacción laboral y el deseo de hacer un buen trabajo (Crosso y Costigan, 2007; Pearson y Moomaw,

2006; Skaalvik y Skaalvik, 2009; Stoeber y Rennert, 2008). La formación en deberes y derechos docentes es imprescindible tanto en Primaria como en Secundaria, pero más importante en la última, y esta formación debe extenderse a la comunidad educativa (Egido, 2010; Kñallinsky, 1999; Lozano, Alcaraz y Colás, 2013). Valores, apoyos y condiciones de trabajo son otros recursos de la principal responsabilidad de la Administración educativa que facilitan la colaboración.

Los deberes y derechos docentes pueden servir para generar confianza, compromiso y satisfacción, promover la colaboración entre escuela-familia y ayudar a conseguir el equilibrio entre el derecho de los padres a participar en colegios e institutos y la autonomía de los docentes como profesionales. Para ello habrá que poner el foco en las necesidades de los estudiantes como punto de convergencia de todos los que tienen atribuciones en materia de educación, que es una manera de construir confianza, y los administradores escolares deben prestar atención a los recursos necesarios para el logro de los objetivos. De cara al futuro, convendrá seguir profundizando en los atributos y recursos señalados con el fin de mejorar la colaboración familias-profesorado.

Referencias

- Adams, K. S. y Christenson, S. L. (2000). Trust and the family-school relationship: An examination of parent-teacher differences in elementary and secondary grades. *Journal of School Psychology, 38*, 447-497.
- Addi-Racah, A. y Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism teachers' perspective. *Urban Education, 43* (3), pp. 394-415.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de Educación, 339*, 119-146.
- Bolívar, A. (2010). La lógica del compromiso del profesorado y la responsabilidad del centro escolar. Una revisión actual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 8* (2), 10-33.
- Cankar, F., Deutsch, T. y Kolar, M. (2009). Teachers and Parents-Partners with Different Expectations. *International Journal about Parents in Education, 3* (1), 15-28.
- Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria (2006). *Seminario la LOE y sus docentes: derechos y deberes*. Madrid, Universidad Politécnica, 5 y 6 de octubre. Consultado en: <http://noticias.universia.es/ciencia-nn-tt/noticia/2006/10/16/678519/conclusiones-seminario-loe-docentes-derechos-eberes.html>
- Chen, W.B. y Gregory, A. (2010). Parental involvement as a protective factor during the transition to high school. *Journal of Educational Research, 103*(1), 53-62.

- Cohen, J. (1981). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd Ed.). Hillsdale, NJ, USA: Erlbaum.
- Colectivo Lorenzo Luzuriaga (2008). *VII Seminario sobre el Profesorado, presente y futuro*. Madrid. Consultado en: <http://www.colectivolorenzoluzuriaga.com/PDF/CONCLUSIONES%20DEL%20SEMINARIO%20SOBRE%20EL%20PROFESORADO.pdf>
- Crosso, M. S. y Costigan, A. T. (2007). The narrowing of curriculum and pedagogy in the age of accountability. Urban educators speak out. *Urban Education*, 42, 512-535.
- Crosswell, L. (2006). Understanding teacher commitment in times of change. Faculty of Education. Queensland University of Technology. Tesis doctoral. Consultado en: <http://eprints.qut.edu.au/16238/>
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar*. Madrid: Narcea.
- Díaz-Aguado, M.J., Martínez, R. y Martín, J. (2009). *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria desde la perspectiva de las familias*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Egido, I. (2010). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13, 47-67.
- Elkind, D. (2003). La escolaridad y la familia en el mundo posmoderno. En A. Hargreaves, (Ed.), *Replantar el cambio educativo: un enfoque renovador* (pp. 56-75). Buenos Aires: Amorrortu.
- Fundación Encuentro (1997). *Informe España 1996*. Madrid: CECS.
- Fundación Encuentro (2001). *Informe España 2001*. Madrid: CECS.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y aprendizaje*, 26 (4), 425-437.
- García, M. (2003). Educar, una responsabilidad compartida. *Perspectiva Escolar*, 272, 26-38.
- Garreta, J. (2008). *La participación de las familias en la escuela. Las asociaciones de madres y padres de alumnos*. Madrid: CIDE/CEAPA. Consultado en: http://www.ceapa.es/c/document_library/get_file?uuid=78cee467-de09-4cee-9af6-80e078898fb0&groupId=10137
- Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., Dunlap, K. G. y Hevey, C. (2000). Parental resources and the transition to junior high. *Journal of Research on Adolescence*, 10, 465-488.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63 (1), 37-52.

- Houtte, M. V. (2006). Tracking and Teacher Satisfaction: Role of Study Culture and Trust. *The Journal of Educational Research*, 99 (4), 247-256.
- Huerta, E. (2010). Formas de participación parental en las escuelas secundarias mexicanas de altos y bajos resultados académicos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 167-185.
- Instituto de Evaluación (2010). *Sistema estatal de indicadores de la educación*. Madrid: MEC.
- Jensen, E. (2003). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Kñallinsky, E. (1999). *La participación educativa: Familia y escuela*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones Universidad de las Palmas.
- Larrosa, F. (2009). Los deberes y derechos del profesorado en las enseñanzas de grado para la profesión regulada de maestro. *Bordón*, 61 (4), 63-78.
- Larrosa, F. (2010). *Deberes y derechos del profesorado y de la comunidad educativa*. Alicante: ECU.
- Lewis, A. F. y Forman, T. A. (2002). Contestation or collaboration? A comparative study of home-school relations. *Anthropology & Education Quarterly*, 33(1), pp. 60-89.
- Li, C. K. y Hung, Ch. H. (2012). The interactive effects of perceived parental involvement and personality on teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 50 (4), 501-518.
- López, F. (1994). *La gestión de calidad en educación*. Madrid: La Muralla.
- López, J. (2010). Confianza. Un patrón emergente de desarrollo y mejora de la escuela. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54, 85-106.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M. P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la región de Murcia. *Educación XXI*, 16 (1), 210-231.
- Marchesi A. y Pérez E. M. (2005). *Opinión de las familias sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Martín, E., Pérez, E. M. y Álvarez, N. (2007). *La opinión del profesorado sobre la calidad de la educación*. Madrid: FUHEM.
- Martínez, J.B. (2005). *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- Medina, F.J., Luque, P.J. y Cruces, S. (2006). Gestión del conflicto. En L. Munduate y F.J. Medina, *Gestión del conflicto, negociación y mediación* (pp. 45-71). Madrid: Pirámide.

- Ministerio de Educación y Cultura (1997). *Modelo europeo de gestión de calidad*. Madrid: Dirección General de Centros Educativos.
- Murillo, F. J. y Krichesky, G. J. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10 (1), 26-43.
- Park, I. (2005). Teacher commitment and its effects on student achievement in American high schools. *Educational Research and Evaluation*, 11(5), 461-485.
- Pearson, L. C. y Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.
- Peña, D.C. (2000). Parent involvement: influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pereda, C., de Prada, M. A. y Actis, W. (2010). *Posiciones y expectativas de las familias en relación al sistema educativo. Exploración cualitativa*. Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C. y Sánchez, L. (2001). *La familia española ante la educación de sus hijos*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J.C. y Fernández, J.J. (2009). *Educación y familia. Los padres ante la educación general de sus hijos en España*. Madrid: FUNCAS.
- Pérez, G. (1998). Familia y educación. Cuestión a debate. *Bordón*, 50 (1), 7-21.
- Rivas, J. I., Leite, A. E. y Cortés, P. (2011). Paradojas y conflictos entre las culturas del profesorado, las familias y los estudiantes en el contexto escolar. *Revista de Educación*, 356, 161-183.
- Ruiz, C. (2010). La educación en la sociedad postmoderna. *Revista Complutense de Educación*, 21 (1), 173-188.
- Santos, M.A. (1999). *El crisol de la participación*. Archidona (Málaga): Ediciones Aljibe.
- Sheldon, S. B. y Epstein, J. L. (2002). Improving student behaviour and school discipline with family and community involvement. *Education and Urban Society*, 35 (1), 4-32.
- Skaalvik, E. M. y Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25 (3), 518-524.
- Stoeber, J. y Rennert, D. (2008). Perfectionism in school teachers: relations with stress appraisals, coping styles, and burnout. *Anxiety, Stress, & Coping*, 21, 37-53.

Thomas-Bion, f. (2010). *Les enseignants: droits et obligations*. Consultado en: http://www.cap-concours.fr/modules/document/?_Appli=pra_pra&imcdocid=ficpra07006

Vílchez, L. F. (2004). Las expectativas de los padres y las expectativas de los profesores. *Padres y maestros*, 285, 22-25.

Zembylas, M. y Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42 (3), 357-374.

Datos de los autores:

Faustino Larrosa Martínez

Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Campus de San Vicente del Raspeig Ap. 99 E-03080 Alicante faustino.larrosa@ua.es

José Manuel García-Fernández

Universidad de Alicante. Departamento de Psicología Evolutiva y Didáctica. Campus de San Vicente del Raspeig Ap. 99 E-03080 Alicante josemagf@ua.es

Fecha de recepción: 14/11/2013

Fecha de revisión: 05/01/2014

Fecha de aceptación: 14/01/2014

EDUCAÇÃO DO CAMPO: A TRAJETÓRIA DAS CASAS FAMILIARES RURAIS EM SANTA CATARINA - AVANÇOS E DESAFIOS DA EXPERIÊNCIA

Dimas de Oliveira Estevam¹

Giovana Ilka Jacinto Salvaro

Rossandra Oliveira Maciel

Liara Darabas Ronçani

Resumo. O objetivo do artigo é reportar a análise da trajetória das Casas Familiares Rurais (CFRs) em Santa Catarina. O estudo também procurou descrever as contradições e os reveses do movimento no estado, as perspectivas e as discussões do movimento no território catarinense. Além disto, buscou retratar, ainda que de maneira singular, sua trajetória no país. O método utilizado na investigação pautou-se na pesquisa descritiva em que se utilizaram fontes primárias e secundárias. As fontes secundárias foram obtidas através de trabalhos científicos (teses, dissertações, livros e artigos); e as fontes primárias feitas através de registros escritos durante o Seminário Estadual das CFRs de Santa Catarina, realizado em Florianópolis - SC, no ano de 2011. As considerações finais do artigo apontam para forte dependência das CFRs do poder público local, isso fragiliza o movimento, deixando-o a mercê da “boa vontade” em ajudar dos governantes públicos. A falta de estabilidade do aporte de recursos fragiliza-as e muitas experiências acabam encerrando suas atividades.

Palavras-chave: Educação do Campo; Casa Familiar Rural; Pedagogia da Alternância.

EDUCACIÓN RURAL: LA TRAYECTORIA DE LAS CASAS FAMILIARES RURALES EN SANTACATARINA-AVANCES Y RETOS DE LA EXPERIENCIA

Resumen. El objetivo de este trabajo es analizarla trayectoria de las Casas Familiares Rurales (CFRs) en Santa Catarina. El estudio también trató de describir las contradicciones y reveses de este movimiento, perspectivas y debates en esta provincia. Por otra parte, trató de retratar, aunque de una forma singular, su presencia en el país. La metodología utilizada en el artículo ha sido la descriptiva y utiliza fuentes primarias y secundarias. Las fuentes secundarias fueron obtenidas a través de artículos científicos (tesis, disertaciones, libros y artículos), y las fuentes primarias realizadas a través de registros escritos durante el Seminario (CFR) celebrado en Florianópolis- SC en el año 2011. Las conclusiones del artículo apuntan a una fuerte dependencia de las casas de los gobiernos locales, se debilita el movimiento, dejándolo a merced de la ‘buena voluntad’ de los gobiernos sin la ayuda pública. La falta de estabilidad de la asignación de los recursos los convierte en frágiles y muchas experiencias acaban cerrando sus actividades.

Palabras clave: Educación Rural, Casa Familiar Rural, Pedagogía de la Alternancia.

¹ Dados dos autores ao final do artigo.

RURAL EDUCATION: THE TRAJECTORY OF THE FARMING HOUSEHOLDS IN SANTA CATARINA –ADVANCES AND CHALLENGES OF EXPERIENCE

Abstract. The goal of this article is to report the development of the Rural Family Houses Association (CFRs) in Santa Catarina. The study sought to describe the contradictions as well as setbacks of movement in the state, regarding the perspectives and discussions of the movement in the territory of Santa Catarina. It also sought to portray, albeit in a singular way, its trajectory in the Country. The method used in this investigation was anchored in a descriptive research, which used primary and secondary sources. Secondary sources were obtained through scientific papers (thesis, dissertations, books and articles), and primary sources through notes made during the CFRs Seminar of the State of Santa Catarina, held in Florianópolis-SC in 2011. The final considerations of the article pointed to the strong dependence the CFRs has to the local government. It weakens the movement, leaving it to the “good will” of the public administrators. The lack of stability regarding the distribution of many ends up closing down their activities.

Keywords: Rural Education, Rural Family House, Pedagogy of Alternation.

Introdução

O modo de vida do campo tem sofrido grandes transformações nas últimas décadas. Mesmo assim, os trabalhadores, ainda, são vistos como atrasados, teimosos e resistentes às mudanças em relação aos aspectos tecnológicos. A ideologia dominante define o modelo ideal, baseando-se em critérios centrados na produtividade em detrimento aos demais aspectos, mesmo que isso signifique desrespeitar os ciclos de vida destas populações. Aqueles/as, que não se adequarem e/ou não atingirem os padrões de produção e consumo estabelecidos, são desqualificados e considerados inaptos e, pejorativamente, tratados como preguiçosos.

Dentro desta perspectiva, coloca-se como atrasado tudo o que for anterior ao presente e não consegue acompanhar a lógica estabelecida pelo “progresso” tecnológico. O modelo de desenvolvimento técnico-econômico atual relaciona o atraso ao passado, com aquilo que não deve existir como forma de produzir o presente. A não existência assume a forma de resíduo - o anterior é tido como inculto, antiquado, simples e não desenvolvido (Santos, 2001).

A compreensão de desenvolvimento marcada por este paradigma tem conseqüências profundas no campo da educação. Neste sentido, a educação passou a ser central, por dois motivos: por um lado, a base que representa os processos que conduzem ao desenvolvimento científico e tecnológico transformou a ciência e a tecnologia em forças produtivas; por outro, o controle da sociedade via forças do mercado tem impactado as relações entre a política, o governo e a educação (Azevedo, 2001).

As políticas educacionais no Brasil têm como pressuposto que as pessoas precisam desenvolver habilidades e conhecimentos, que possibilitem o seu redirecionamento em atividades que exigem estes conhecimentos. Por isso, o discurso e as práticas das políticas públicas para educação são permeados pelo argumento da necessidade de qualificação profissional, desprezando os demais aspectos: culturais, sociais, políticos e outros. Desta forma, vão se expulsando as crianças e os jovens para fora do campo, porque a política de educação está dentro de uma perspectiva maior de políticas públicas. Cabe destacar, entre elas, a política agrária, que prioriza a monocultura em detrimento ao pouco apoio à produção da agricultura familiar e suas formas de organização, entre outros aspectos.

Neste sentido, o debate sobre a educação no campo tem sido desenvolvido, de forma recorrente, a partir de uma ótica urbana sobre as condições rurais, portanto, desconhecendo muitas de suas especificidades. Este tem sido o teor das agendas de ensino de uma forma geral no mundo sob o capitalismo, mas particularmente no Brasil. Isto é facilmente percebido, quando são analisados os conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, que muito significativamente valorizaram os aspectos e os saberes urbanos em detrimento daqueles do meio rural.

Este processo de discriminação tem longa trajetória; principalmente com a expansão capitalista, a população rural foi estigmatizada pelos moradores das cidades. Esse preconceito, em relação aos moradores do campo, estava na esteira de uma disputa que, de fato, revelava a distância entre dois mundos e duas formas de produzir, onde o urbano e o rural eram suas manifestações visíveis. Assim, as diferenças materiais e simbólicas cresciam, à medida que o capitalismo fortalecia suas bases e se expandia (Estevam, 2012).

Entre as inúmeras conseqüências geradas por esta disputa, o problema educacional se sobressai frente aos demais. Embora o Estado brasileiro reconheça a educação como um direito da população do campo, e não se podem negar as conquistas e os avanços, na prática este direito tem um longo caminho a ser percorrido para se concretizar de fato.

Frente às dificuldades, inúmeras experiências de Educação do Campo emergiram no Brasil nas últimas décadas. Entre estas se destaca a formação de jovens do campo, através da pedagogia da alternância. Este modelo de formação tem por objetivo possibilitar uma educação adaptada à realidade vivida dos jovens do campo e atender uma demanda alijada do sistema de Ensino Formal. O movimento brasileiro de formação por alternância tem sua origem com as Escolas Famílias Agrícola (EFAs) e, posteriormente, com a criação das Casas Familiares Rurais (CFRs), cuja proposta consiste em instituições educativas regidas por associações de famílias interessadas na formação dos filhos.

No Brasil, as CFRs têm como principal suporte as Associações Regionais das CFRs (ARCAFARs), que as representam em nível estadual, nacional e internacional, na

medida em que desempenham uma função mediadora entre o Estado e as CFRs. No país existem duas Associações Regionais das CFRs: a ARCAFAR Norte/Nordeste que representa as Regiões Norte e Nordeste e a ARCAFARSul, representante do Sul do país que, juntamente com a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB), formam a rede dos Centros de Familiares de Formação por Alternância – CEFFAs – (Estevam, 2009).

Embora a formação por alternância contribua de forma positiva para o desenvolvimento dos jovens do campo, é importante ressaltar que, no estado de Santa Catarina, a forma como está sendo conduzida a proposta verifica avanços, mas também traz no seu interior muitas contradições. A falta de reconhecimento, na íntegra, do modelo de formação por alternância por parte do Governo Estadual e a dependência financeira das prefeituras, entre outros problemas, comprometem a continuidade do projeto. Outra dificuldade é a falta de integração entre as famílias e os Centros Familiares de Formação, tendo em vista que isso interfere negativamente no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do jovem.

Diante do exposto, o objetivo do artigo é analisar a trajetória das CFRs em Santa Catarina. Este estudo visa identificar não apenas as contradições e os reveses, mas também as perspectivas e as discussões do movimento no território catarinense. Além disso, busca retratar, ainda que de maneira singular, sua trajetória no país.

O artigo está dividido da seguinte forma: o primeiro tópico contextualiza e define o problema e os objetivos da pesquisa. No segundo, são apresentados os procedimentos metodológicos. No terceiro, a revisão teórica acerca do tema problemática do campo, entre outros conceitos que fundamentam a realização do trabalho. No quarto, busca-se apresentar a discussão sobre as CFRs em Santa Catarina e, por último, as considerações finais.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa se caracteriza como descritiva, com a finalidade de apresentar características de determinado fenômeno ou grupo (Gil, 2010). Como procedimentos para a coleta de dados, foram utilizadas as pesquisas bibliográfica e documental, respectivamente, envolvendo fontes secundárias e primárias. As fontes secundárias foram obtidas através de trabalhos científicos (teses, dissertações, livros e artigos). As fontes primárias envolvem depoimentos de lideranças e registros escritos durante o Seminário Estadual das CFRs de Santa Catarina, realizado em Florianópolis nos dias 11, 12 e 13 de abril de 2011. O Seminário Estadual das CFRs de Santa Catarina foi organizado pela ArcafarSul e ArcafarSC e teve o objetivo de discutir e, ao mesmo tempo, pressionar o governo do estado, não somente para reconhecer as CFRs, mas também para que o estado disponibilizasse recursos financeiros para as CFRs de Santa Catarina. O processo de análise dos dados foi orientado pela abordagem qualitativa.

Considerações teóricas

- A problemática do campo

Ao se reportar aos problemas sociais da agricultura familiar, tanto em nível local quanto nacional, quase sempre, faz-se referência aos problemas gerados nas periferias das cidades, pelo êxodo rural. Dificilmente se mencionam as injustiças sociais sofridas por aqueles que vivem do campo. Se nas cidades discute-se a pouca eficácia das políticas públicas, no meio rural, simplesmente, elas quase não existem; a população rural é desassistida nas mais diversas áreas, continuando invisível sob olhar daqueles que formulam as políticas sociais e, porque não dizer da própria população urbana, que a trata com desprezo e preconceito - embora se tenha uma visão positiva do rural como lugar de uma vida saudável. Porém, quando se fala do sujeito concreto (o agricultor) a discriminação continua (Estevam, 2012).

Este olhar preconceituoso da população urbana, em relação à rural, tem suas origens desde longa data. A partir do intensivo processo de urbanização do país, que refletia a nova configuração capitalista e industrial nascente, a figura do homem da cidade ganhava status como modelo de sofisticação intelectual, de bom gosto, de elegância, etc., em contraste gritante com a visão do homem do campo ou da pequena cidade, refletindo a própria disputa de modelos de sociedades (Estevam & Etcheverry, 2006).

A modernização do campo passou ser a tônica dos defensores deste pensamento. Defendiam a implementação de políticas públicas como forma de superação do atraso cultural e socioeconômico do meio rural, denominada de ‘modernização conservadora’, na qual o grande capital se aliou ao latifúndio, com a participação ativa do Estado (Graziano da Silva, 1985). O autor relata que o objetivo da “modernização conservadora” foi transformar o latifúndio, símbolo da agricultura “colonial”, numa empresa capitalista. Desta forma, verifica-se o objetivo de integrar o meio rural ao processo de produção do modo capitalista de produzir, sem alterar a estrutura agrária do país.

Para integrar o mundo rural ao projeto vigente de sociedade, a educação desempenharia uma função primordial (Silva, 2003). Caberia à escola garantir os princípios básicos como o desenvolvimento de uma educação, oferecendo oportunidades iguais a todos num ensino geral básico, não importando se era rural ou urbano. Para isso, algumas medidas foram adotadas, como a nucleação das escolas e o transporte escolar gratuito. Através dessas medidas, acreditava-se que seria possível amenizar problemas da escola rural como a repetência, a evasão e o êxodo de jovens rurais, que migravam na busca de melhores oportunidades de emprego e qualidade de vida na cidade, mas acabavam contribuindo para aumentar a massa desempregada, devido ao seu precário nível de escolaridade.

O problema da educação no Brasil, em grande medida, é decorrente do modelo de desenvolvimento econômico e das conseqüências socioeconômicas do meio rural, que foram mais agravantes em relação ao meio urbano. Os problemas acarretados não se deram unicamente na esfera da educação, mas alcançaram a estrutura política e social.

A Região Oeste do Estado de Santa Catarina, por exemplo, sofre com o forte êxodo rural desde a década de 1980. Os motivos responsáveis pelo processo de desruralização da região apresentam os seguintes aspectos: inviabilidade da família em permanecer em sua propriedade devido à baixa rentabilidade das atividades, ausência de políticas agrícolas e o pequeno tamanho das propriedades. Com relação à migração, a exclusão socioeconômica da juventude rural tem se acentuado e esse fato é uma ameaça para própria continuidade da agricultura familiar, tendo em vista o processo de envelhecimento da população residente no campo (Stropasolas, 2006).

Ficar ou sair da propriedade: eis o principal dilema vivido pelos jovens do campo. Para tomarem a decisão, entre permanecer ou ir embora, os jovens fazem um balanço daquilo que seria favorável, caso ficassem, e do que poderiam conquistar, caso optassem pela migração. Neste caso, na maioria das situações, os fatores atrativos do campo são vencidos pelo sonho de buscar outras oportunidades no meio urbano (Estevam, 2009). Frente aos problemas vivenciados pelos jovens do campo, os movimentos sociais têm como uma de suas bandeiras a luta por uma Educação Básica do Campo.

- A Educação do Campo

Na atualidade, em nível nacional discute-se como avançar na educação do campo e, também, como ultrapassar os impasses gerados pelas contradições presentes no meio rural. Na maioria dos casos, o jovem deixa o campo porque não tem uma formação adequada, e continuada para sua realidade, e por não encontrar uma perspectiva de futuro no local. Neste sentido, a educação do campo tem uma função crucial e um papel fundamental para a diminuição do êxodo de jovens do campo. O jovem para continuar no campo precisa de melhores oportunidades – estudar e trabalhar sem ter a necessidade de sair de sua propriedade.

No entanto, mesmo que se tenha uma Educação Básica do Campo, sendo esta uma condição necessária, mas não suficiente, porque o problema extrapola o campo da educação, existem muitos outros impasses. Entre estes, verifica-se que muitos jovens formados estão saindo por não encontrar oportunidades para continuar desenvolvendo seu trabalho no meio rural, porque encontram dificuldades na aquisição de terras ou mesmo na obtenção de financiamentos para a produção; enfim, o meio rural continua pobre sobre diversos aspectos. Por isso, o projeto da Educação do Campo somente irá avançar, se os movimentos sociais do campo se fizerem fortes (Estevam, 2009).

Todavia no país, por muito tempo, as políticas públicas ignoraram a luta dos/as trabalhadores/as do campo e seus movimentos sociais. Na atualidade, quando se pensa políticas públicas para a Educação do Campo, fica cada vez mais difícil ignorar os seus sujeitos, porque a noção de direito tem se fortalecido, através da luta e da resistência nos processos de organização política e social. Os movimentos sociais têm conseguido colocar esta discussão - os problemas pertinentes à Educação do Campo - na agenda pública dos governos federal, estadual e municipal. É o avanço da consciência do direito por parte dos sujeitos do campo, que têm provocado o avanço na Educação do Campo como política pública.

Neste sentido, no Brasil, a Rede CEFFAs (as EFAs e as CFRs) constitui-se num movimento de educação do campo, que diz respeito à produção de conhecimento, representando que tem por base uma proposta pedagógica inovadora, tendo sua materialidade ao denunciar o não cumprimento do direito dos cidadãos do campo, a uma Educação exclusiva que respeite as suas especificidades. A grande força mobilizadora do movimento pela educação do campo deve ser pautada num conceito de educação que leve em consideração o sujeito e que tome a sua história como ponto de partida do ensino e da aprendizagem.

Além disso, o currículo dever ser coerente com os projetos dos jovens e caminhar em direção a um projeto econômico diferente do hegemônico vigente no Brasil, em que a sustentabilidade e o respeito às atividades dos agricultores familiares, pescadores ou extrativistas, sejam prioritários (Estevam, 2012). Por tudo isso, na atualidade, não é mais possível pensar em políticas públicas de Educação do Campo sem levar em consideração o contexto e as lutas sociais daqueles/as que vivem do campo.

- Origem da Formação por Alternância e das Casas Familiares Rurais

A década de 1930 foi um período de grandes transformações mundiais, em virtude da primeira Guerra Mundial. Sobretudo, na França foi um período trágico, pois o país encontrava-se destruído tanto no âmbito econômico quanto social. A agricultura era, por vez, um dos setores mais afetados e ainda mais por não receber o apoio do Estado. Atrelada à invisibilidade do meio rural, a educação também se encontrava fragilizada, uma vez que a mesma era voltada para meio urbano, acarretando o desinteresse dos jovens rurais. Caso esses jovens tivessem interesses em estudar, as dificuldades eram maiores, pois tinham que sair da propriedade e deixar seus familiares para estudar nas cidades, em um momento no qual sua força de trabalho contribuía significativamente para reprodução familiar (Estevam, 2001).

Foi frente a este contexto que surgiu na França a necessidade de uma formação adaptada à realidade do jovem rural. O descontentamento dos agricultores com relação à educação da época levou ao surgimento das primeiras *Maisons Familiales Rurales* (MFRs), em 1935 no sudoeste da França. A instituição apresentava como proposta uma

aprendizagem teórico-prática, por meio da qual o jovem pudesse resgatar a auto-estima e recuperar o interesse com relação à educação. No processo de sua constituição, a primeira MFRs contou com apoio de diversas organizações do meio rural francês (Silva, 2000).

Depois de a primeira experiência ser bem sucedida, o projeto das MFRs passou a despertar o interesse de outras regiões da França. Desta forma, com a consolidação nacional, deu-se a criação da União Nacional das *Maisons Familiales Rurales* (UNMFRs), que tinha por objetivo unificar o movimento, tendo em vista a sua rápida expansão. O projeto teve tamanho êxito que, em 1945, havia aproximadamente 100 MFRs, enquanto centenas de projetos estavam sendo discutidos (Queiroz, 2004).

Ao passar pela Segunda Guerra Mundial, o movimento sofreu dificuldades, mas permaneceu forte. Logo após a Guerra, a consistência do projeto era maior – foram criadas pela UNMFRs deliberações que deveriam ser seguidas pelas MFRs, caso contrário, seriam desligadas do movimento. Outro fato de relevância foi o desligamento da igreja, que permitiu a entrada de novos técnicos e pedagogos no processo de ensino, não estando mais destinada a um padre a total responsabilidade pelo conteúdo teórico (Silva, 2000).

Após consolidada a proposta no território francês, a experiência se expandiu para outros países. Em 1950, a Itália foi o primeiro país a adotá-la, com a nomenclatura de Escola Familiar Rural. O país fez algumas modificações, como o período de alternância, ou seja, 15 dias na propriedade familiar e 15 dias no internato. Posteriormente, Espanha e Portugal também aderiram ao modelo, em 1966 e 1984, respectivamente.

Na África, a proposta começou a ser discutida em 1962 e, na América Latina, em 1968, sendo que o primeiro país a implantar o projeto foi o Brasil; logo após, a Argentina e países da América Central também adotaram a proposta. Na Oceania o modelo foi implantado em 1977, na Ásia foi em 1988 – primeiramente nas Filipinas e logo após no Vietnã (Estevam, 2001). A adoção da proposta nos cinco continentes deu origem a *Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale* (AIMFR), cujo objetivo era difundir, representar e integrar o desenvolvimento das MFRs em todos os países; visava ainda à transmissão dos princípios e métodos das MFRs, bem como o auxílio na sua aplicação e a criação de serviços necessários ao bom funcionamento da AIMFR (Estevam, 2012).

- A Formação por Alternância no Brasil

A trajetória das experiências de formação por Alternância no Brasil teve relação direta com a agricultura familiar e de subsistência. As dificuldades de acesso ao conhecimento e tecnologias que facilitassem as atividades, o acelerado processo de destruição ambiental, o uso de técnicas rudimentares como as queimadas e outras, a

utilização intensiva de agrotóxicos e o predomínio da monocultura - tudo isso agravou cada vez mais as condições de pobreza destas famílias do campo. Além disso, o acesso ao ensino formal - de baixa qualidade - não era para todos, nem o acesso às políticas públicas para atender a grande demanda do campo. Este modelo de formação se originou no país com o objetivo de possibilitar um acesso ao ensino adaptado à realidade do campo e para atender uma demanda alijada do sistema de ensino formal (Estevam, 2009).

O movimento brasileiro de formação por alternância tem duas origens: os primeiros CEFFAs, que surgiram no fim da década de 1960, no estado do Espírito Santo, denominados de Escolas Família Agrícola (EFAs), em virtude de sua inspiração no modelo italiano que leva a mesma denominação, e as Casas Familiares Rurais (CFRs), oriundas diretamente do movimento das Maisons francesas, nos anos de 1980, no estado de Alagoas, sem vinculação com o movimento das EFAs.

Atualmente, existem sete diferentes modelos de Formação por Alternância no Brasil que, conjuntamente, somam 273 Centros, distribuídos em 21 estados da federação (Queiroz, 2007). No conjunto dessas experiências, as EFAs/ECORs e as CFRMs se destacam como os mais antigos e mais expressivos que, direta e/ou indiretamente, influenciaram a implantação dos demais movimentos.

Devido à grande diversidade de experiências existentes no País, convencionou-se chamá-las nacionalmente de Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs) e Centros de Educação em Alternância (CEAs), que agrupam as mais diferentes denominações²: Escolas Família Agrícola (EFAs), Casas Familiares Rurais (CFRs) e Escolas Comunitárias Rurais (ECORs), Escolas de Assentamentos (EAs)³, Escolas Técnicas Estaduais (ETEs), Programa de Formação de Jovens Empresários Rurais (PROJOVEM) e Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR).

Esta divisão do movimento brasileiro de formação por alternância, em dois grandes agrupamentos, aconteceu devido às características peculiares das experiências (Queiroz, 2007). Os CEFFAs constroem todo seu processo de formação a partir dos pilares da Pedagogia da Alternância, tendo uma associação de famílias responsável pela gestão e manutenção de cada Centro Familiar de Formação. Atualmente, as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais e do Mar (CFR/Ms) e as ECORs compõem os CEFFAs. Já os CEAs trabalham igualmente com a PA, objetivando a formação dos jovens e contribuindo para o desenvolvimento do meio.

² As ECORs e as EPAs, no Estado do Espírito Santo, bem como as ETAs, no Estado de São Paulo, tiveram uma forte influência e assumiram muitas características das EFAs; já o PROJOVEM, no Estado de São Paulo, as CdFRs, nos Estados da Bahia e Pernambuco, e o Cedejor, nos Estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, se espelharam nas CFRs, Mepes e Projovem para a sua implantação (Silva, 2003).

³ As EPAs surgiram no Estado do Espírito Santo (Queiroz, 2004). Existem oito, são coordenadas pelo MST e têm a participação direta do poder público. Em relação às ETAs: são três e têm apoio do CEETPS (Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza), no Estado de São Paulo.

Todavia, os CEAs não têm na sua origem a associação local, mas isso não significa que os mesmos não trabalhem com os agricultores familiares. Neste caso, as associações ou conselhos comunitários participam de maneira consultiva e não deliberativa. Desta maneira, a manutenção e a gestão destes Centros não são da responsabilidade dos associados.

Os Centros de Formação e de Educação se organizam, pedagógica, política e administrativamente, de forma autônoma. As EFAs, as CFRs, as ECORs, as EAs e as ETAs trabalham a escolarização e a profissionalização, enquanto o PROJOVEM e o CEDEJOR não trabalham a escolarização. As EFAs e as CFRs oportunizam o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, juntamente com a qualificação profissional, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico. As ECORs oferecem o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries, juntamente com a qualificação profissional. As ETEs, o Ensino Médio e a Educação Profissional de Nível Técnico (Estevam, 2012). As EAs oferecem o Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e o CEDEJOR desenvolve suas atividades na categoria de formação profissional no Ensino Pós-Médio.

A Formação por Alternância no Sul do Brasil

Em meados dos anos de 1980, estas experiências são implantadas no sul do País, inspiradas diretamente no modelo francês das Maisons Familiares Rurales. As experiências italianas já haviam sido influenciadas pelo modelo francês das MFRs, surgidas na década de 1930. Entre outros objetivos, as Maisons surgiram como uma possibilidade de formação de jovens rurais adaptadas às suas necessidades socioeconômicas, através de uma proposta de formação que envolve, em um mesmo processo, os jovens, suas famílias e a comunidade no local onde o Centro de Formação estiver instalado (Silva, 2000).

As primeiras CFRs foram implantadas no estado do Paraná e, posteriormente, a experiência foi desenvolvida em Santa Catarina e no Rio Grande do Sul. Devido à expansão do número de projetos, surgiu a necessidade de criar uma coordenação geral para dar suporte à implantação, à manutenção e ao acompanhamento. Em 1991, foi criada a Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (ARCAFARSUL). Além de suas atividades de capacitação de monitores e lideranças, a entidade tem celebrado convênios de cooperação técnica e financeira com outras associações, órgãos públicos nacionais e internacionais.

Na atualidade, o movimento de formação por alternância passa por uma fase de aproximação entre as experiências. Essa ação objetiva fortalecer o movimento e aglutinar força política para defender a Pedagogia da Alternância, promover o intercâmbio entre as experiências e buscar soluções comuns de seus problemas (Queiroz, 2004). Para isso, a UNEFAB e as ARCAFARes vêm estabelecendo parcerias entre si e com outras redes que trabalham a mesma proposta pedagógica de formação. Esta articulação visa ao fortalecimento e à ampliação do trabalho das escolas que

utilizam a alternância, para dar maior visibilidade ao projeto e conquistar mais espaços.

Para que essa idéia se concretize, as duas instituições têm estreitado o seu relacionamento institucional, através de diversas ações, tais como reuniões, encontros, contatos, troca de materiais, visitas, entre outras. A meta é estabelecer o diálogo na diversidade das experiências, buscar os pontos em comum e com isso enriquecer mutuamente, respeitando as especificidades e diversidades de cada rede. O ponto de partida desta aproximação surgiu da necessidade de apresentar uma proposta comum das EFAs e CFRs ao governo federal, para o reconhecimento nacional da Pedagogia da Alternância.

Em relação a esta articulação entre as redes, a meta é consolidar ações e estratégias para o crescimento, sustentabilidade pedagógica, institucional e financeira dos CEFFAs no Brasil (Queiroz, 2007). Cabe ressaltar que não se trata da unificação das experiências, mas da realização de trabalhos conjuntos sobre questões de interesses comuns, respeitando as especificidades e os espaços de atuação de cada rede. O objetivo é intensificar e ampliar o intercâmbio com instituições parceiras e promover o desenvolvimento do meio rural.

Resultados e Discussões

- A trajetória das Casas Familiares em Santa Catarina

As trajetórias das experiências das Casas Familiares Rurais (CFRs) e Casas Familiares do Mar (CFM), em Santa Catarina, foram divididas em fases, que caracterizaram o movimento no território catarinense: a primeira é referente ao processo de divulgação e implantação das primeiras CFRs, que teve sua origem no trabalho desenvolvido pelo Centro de Estudos e Promoção de Agricultura de Grupo (CEPAGRO); a segunda é caracterizada pela criação da ArcafarSul e a expansão dos projetos em todo o estado, e a terceira trata da luta pela ArcafarSul pelo reconhecimento do projeto, junto ao Conselho Estadual de Educação (Estevam, 2001 e 2009). A quarta fase teve início em 2003 com a criação da ArcafarSC, cujo objetivo foi fortalecer o movimento no estado e lutar pela implantação do Ensino Médio nas CFR/M de Santa Catarina, o que consolidou-se com a abertura das primeiras turmas no início de 2008, através da educação técnica profissional; a última (quinta) fase da trajetória da Casas em Santa Catarina denominamos de Momento Atual.

- Primeira fase: o processo de divulgação e a criação das primeiras CFRs

A primeira fase das CFRs de Santa Catarina foi dividida durante os meados da década de 1980 e os primeiros anos da década de 1990. Os anos de 1980 foram de mudanças políticas no país; um período que marcou o fim da ditadura e o retorno da democracia. As lutas por melhores condições de vida no campo aconteciam em diversas partes do Estado.

Também participava destes movimentos a Federação dos Trabalhadores da Agricultura de Santa Catarina (FETAESC), representada por alguns de seus Sindicatos filiados. Muitas destas lideranças participavam de outros movimentos sociais, portanto não estavam somente envolvidas com os sindicatos. Dessa articulação surgiu, em 1990, o (CEPAGRO)⁴, cuja criação também contou com o apoio decisivo da Empresa de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural de Santa Catarina S.A -Epagri- (Estevam, 2001).

Neste sentido, o processo de discussão para implantação das primeiras CFRs em Santa Catarina teve, em seu início, a mediação de entidades estatais ligadas à questão agrícola e Organizações Não Governamentais (ONGs), que também desenvolviam atividades nesta área. Estas organizações tiveram um papel decisivo na constituição das primeiras experiências (Estevam, 2001).

Todo o processo para implantação das primeiras CFRs inicia-se num acordo de cooperação entre a Associação de Crédito, Assistência Técnica e Extensão Rural de Santa Catarina (Acaresc, atual Epagri) e uma entidade francesa. Posteriormente, a Acaresc se desinteressa pelo acordo e o Centro de Estudos e Promoção da Agricultura de Grupo (Cepagro) entra em contato para firmar um acordo de intercâmbio⁵ com essa Associação de Agricultores Familiares do Oeste da França. Em parceria com as prefeituras, os sindicatos rurais e o apoio de outras organizações, desenvolveram no estado um trabalho para divulgar o projeto, a fim de que ele viesse a ser implantado por estas entidades nos municípios (Estevam, 2001). Estas iniciativas possibilitaram o surgimento das primeiras CFRs catarinenses, entre elas a de Quilombo⁶.

A partir do intercâmbio com os agricultores franceses, os agricultores de Quilombo tiveram conhecimento da existência de uma CFR no município vizinho de Barracão, no sudoeste do Paraná. Em fevereiro de 1991, um grupo de agricultores, e lideranças de Quilombo, foi conhecer a experiência paranaense (Silva, 2000).

Outro acontecimento, marcante e decisivo no processo de fundação da CFR de Quilombo, foi a realização do I Seminário Interestadual de Casa Familiar Rural, no município, em 1992. Este evento contribuiu para a divulgação, local e regional, da proposta, além de possibilitar o intercâmbio com outras experiências já existentes, na obtenção de documentos e informações a respeito da proposta, servindo de estímulo e

⁴ As entidades que compõem o CEPAGRO: FETAESC, APACO (Associação dos Pequenos Agricultores do Oeste Catarinense), ACAVA (Associação dos Condomínios de Armazenagem do Vale do Araranguá), AECOS (Associação Estadual de Condomínios de Suinocultores) e CCA/SC (Cooperativa Central dos Assentados de Santa Catarina), formando, assim, a junta administrativa, além do Centro Vianei de educação popular. A administração é feita pela Secretaria Executiva e pelo Conselho Técnico.

⁵ O CEPAGRO contou com a cooperação da ALDIS (Associação Local por um Desenvolvimento Internacional Solidário (Estevam, 2001).

⁶ Segundo o ex-prefeito de Quilombo, tudo se iniciou na pós-uma viagem à França: “(...) fui à França e fiquei 18 dias na França, todos eles nas MFRs. A gente conheceu a sistemática, veio de volta, suscitou a discussão e foram longos anos que a gente passou a discutir a implantação da primeira CFR de Santa Catarina. Houve a aceitação de uns no início e questionamento por parte de outros. Mas a idéia foi tomando corpo e tomando fôlego, a partir das lideranças”. (Estevam, 2001, p.95).

aprofundamento para que os agricultores, posteriormente, implantassem o projeto no município (Estevam, 2001).

O processo de divulgação das CFRs, desenvolvido pelo Cepagro, possibilitou a criação e a expansão do projeto. Primeiramente no Oeste e posteriormente em outras regiões do estado. A implantação das primeiras experiências resultou na criação da ArcafarSul, que marca a segunda fase do movimento no Estado. A Associação foi criada com objetivo de apoiar e coordenar o funcionamento das CFRs, disciplinar o processo de implantação, direcionar o movimento, capacitar os monitores e realizar as parcerias necessárias com as entidades.

- Segunda fase: criação da ArcafarSul e a expansão dos projetos

O processo de criação da ArcafarSul ocorreu a partir de um Seminário realizado na cidade de São Miguel d'Oeste (SC), com a presença de agricultores e lideranças e com o apoio de técnicos da Acaresc. Na realização do seminário, foi possível desencadear todo um processo de articulação tendo em vista a criação da ArcafarSul, em 1991.

Com a organização da ArcafarSul, o projeto se expandiu rapidamente por todo o território catarinense. Para se ter uma noção desta rápida ampliação, basta observar os números: em 1993, havia somente duas Casas em funcionamento – Quilombo e Caibi – e quatro projetos em processo de discussão. No ano de 1995, foram inauguradas mais quatro, nos municípios de Saudades e Modelo, na região Oeste. Neste mesmo ano, mais dez novos projetos estavam em fase de elaboração.

Com estes novos projetos, o período de 1996 a 1998 foi o de maior implantação de CFRs até o momento. Como destacado anteriormente, antes de 1996 havia apenas quatro Casas em funcionamento, número que se elevou para 19 em 1998, chegou a 21 no fim do ano 2000 e a 24 em 2004; depois começou a recuar e atualmente são 20 CRFs e duas Casa Familiar do Mar (CFMs), num total de 22 em funcionamento.

- Terceira fase: o processo de reconhecimento junto ao Conselho Estadual de Educação e a criação da Aracafar/SC

Apresentado o processo de surgimento e expansão das experiências das Casas Familiares no Estado, cabe resgatar a luta pelo reconhecimento do projeto junto ao Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina (CEE/SC). Esta fase, na delimitação do estudo, marca a terceira etapa do movimento das CFs catarinenses.

Cabe salientar que sem o reconhecimento do CEE/SC, as CFs não podiam se beneficiar de convênios do Estado; ou seja, ter acesso aos programas governamentais. Depois de tentativas frustradas para obter o reconhecimento na forma original em que fora encaminhado o projeto ao Conselho, os processos permaneceram por vários anos

arquivados na Comissão do Ensino Fundamental. Depois de feitas as adequações exigidas pelo CEE/SC para a aprovação, o processo teve seu encaminhamento agilizado e aprovado pelos conselheiros, em sessão plenária no final de 1998.

Entretanto o Conselho fez várias ressalvas-a mais significativa foi autorizar as CFs a funcionar na modalidade supletiva e semipresencial de 5^a a 8^a série do Ensino Fundamental. O ponto crucial, que emperrava o processo, residia no fato de o CEE/SC não reconhecer as duas semanas passadas na propriedade como período letivo e, por isso, autorizou a funcionar apenas como EJA (Educação de Jovens e Adultos) (Estevam, 2001). Ou seja, as CFs tiveram que se adequar aos critérios do Ensino Supletivo em que o jovem para freqüentar precisa ter idade igual ou superior a catorze anos.

A partir do reconhecimento, as mudanças foram implantadas no início de 1999. A primeira delas foi a inclusão de professores para ministrar os conteúdos do Ensino Supletivo; a segunda foi a disponibilização de recursos financeiros designados no orçamento para aquisição de materiais didáticos, merenda escolar e outros; a terceira foi a adaptação nos PPPs das CFs para contemplar os conteúdos das disciplinas do Ensino Fundamental e atender as exigências legais da SEE/SC.

Desta maneira, o projeto passou por um acompanhamento da ArcafarSul, no que tange aos conteúdos da pedagogia da alternância e o Ensino Supletivo sob a responsabilidade da SEE. Embora os resultados desta parceria entre as Casas e a SEE/SC, através da Educação de Jovens e Adultos (EJA), fossem considerados positivos, o projeto passou a enfrentar, a partir de 2004, problemas com a demanda de jovens, que foram se agravando cada vez mais e levaram ao fechamento de algumas CFRs.

Para o Coordenador da ArcafarSC o problema está relacionado ao fato de que o jovem, atualmente, tem a facilidade de freqüentar escolas - o transporte escolar facilitou a vida das crianças e com 14 anos de idade são poucos os que não concluíram a 8a série. Desta forma, o público das CFRs que entravam via EJA foi se esgotando e eram raros os casos de alunos com a idade de 14 anos completos sem ter concluído o Ensino Fundamental. Esta era a idade permitida pela SEE/SC para ser aluno da CFR. Então as CFRs estavam enfrentando dificuldades na formação das turmas, que tinham entre oito e doze alunos.

Em decorrência destas dificuldades, durante um Seminário Estadual sobre CFs realizado no município de Maravilha – SC, que contou com a presença de agricultores e de lideranças estaduais, líderes do movimento em Santa Catarina decidiram criar a ArcafarSC. Neste Seminário, realizado em 2003, a idéia se concretizou. Atualmente, a Arcafar exerce um papel importante no estado, tendo sido, inclusive, reconhecida pelo CEE/SC como a instituição mantenedora do projeto da PA em Santa Catarina. Ela foi criada com o intuito de representar as CFRs junto ao Estado e com as demais instituições de modalidades de formação por Alternância, e também para aproximar e articular melhor as CFRs do estado.

Quanto às dificuldades de operacionalização da proposta pedagógica das CFs em Santa Catarina, são destacados como os principais obstáculos em sua aplicação: a pouca participação da Associação; a rotatividade de monitores; a forte dependência do poder público estadual e municipal; a falta de conhecimento do projeto na sua essência; a carência de recursos financeiros; os poucos resultados práticos da experiência. Estes fatos estão associados, na maioria dos casos, a forte dependência do poder público local. Como a prefeitura é uma das principais mantenedoras das Casas Familiares, a troca de governante (prefeito) a cada quatro anos é uma preocupação constante, pois nem sempre há continuidade do mesmo segmento político partidário e o apoio fica a mercê, em muitos casos da boa vontade política destes governantes.

Cabe argumentar, em toda essa preocupação com a formação, que um dos fatores que comprometem o desempenho das CFs, e que acompanha a trajetória do movimento, é a rotatividade dos monitores, representando uma das principais dificuldades na aplicabilidade da proposta e comprometendo a continuidade dos trabalhos desenvolvidos. Segundo o Coordenador da ARCAFARSC, a ARCAFAR investe todo ano em capacitação de monitores, e cada troca de prefeito muda os monitores e aí as CFs não conseguem “sair do chão”, porque, embora haja a capacitação de pessoas, elas não ficam nas CFs. Isso não é bom para o movimento, porque ele não consegue avançar – a Casa fica sempre começando. Então isso é uma coisa ruim para as CFs, é muito difícil.

O depoimento do Coordenador da ArcafarSC demonstra a dificuldade das CFs em ter um quadro efetivo de monitores e com isso avançar na proposta pedagógica. O movimento trabalha sempre com o temor de que, a cada troca de governante, haverá a substituição dos monitores, já que nem sempre há continuidade do mesmo segmento político.

- Quarta fase: a implantação do Ensino Médio nas CFRs/M

Com a criação da Coordenação da ArcafarSC, foi iniciada a negociação com a Secretaria Estadual de Educação, com o objetivo de implantar novos cursos, porém não mais por intermédio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas através do Ensino Médio Profissionalizante. Esta meta foi alcançada no final do ano de 2007, quando finalmente o Conselho Estadual de Educação de Santa Catarina reconheceu que o período em que o aluno se encontra na propriedade pode ser contabilizado como dia letivo ou horas/aula. Em 2008, as CFRs de Quilombo, Xaxim e Riqueza passaram a oferecer o Ensino Médio integrado ao profissional.

A implantação do Ensino Médio nas Casas Familiares marca o início da quarta fase do período delimitado por esse estudo. Com a aprovação do Ensino Médio, a Secretaria Estadual de Educação assume definitivamente as despesas referentes à contratação de pessoal, material didático e merenda escolar. Em tempo parcial, as prefeituras cedem um engenheiro agrônomo e um médico veterinário para realizar as

visitas às propriedades dos jovens e ministrar os conteúdos referentes aos aspectos técnicos em agronegócio (Estevam, 2009).

Ao período de duração do processo de formação do Ensino Médio nas Casas foi acrescentado um ano, passando de três para quatro anos. Essa mudança foi necessária para possibilitar o enquadramento do curso profissional integrado ao Ensino Médio Regular. À formação nesta modalidade de ensino está incluído obrigatoriamente um ano de estágio.

A partir disso, a ArcafarSC assumiu a responsabilidade pela emissão da documentação referente à matrícula, registros e conteúdos ministrados na parte referente aos conteúdos relacionados aos aspectos rurais. No final do processo de formação, o jovem recebe a diplomação de técnico em agronegócio da pequena propriedade. A certificação de Ensino Médio é conferida, aos jovens, pela ArcafarSC, e em nível de Ensino Médio e Técnico integrado pela SEE.

Em relação ao longo período do processo de formação, se isso poderia trazer dificuldade na demanda, Estevam (2009) questionou o Coordenador da ArcafarSC, que se manifestou desta forma:

É difícil avaliar agora! E dizer assim: não, nós vamos ter evasão? Talvez no terceiro ou no quarto ano, poderá até ser. Porque o período é longo. Mas é uma tendência de profissionalizar esse jovem. É uma coisa que, claro, tivemos que ceder um pouco também, porque senão o Conselho não aprovaria o nosso projeto. Então ficou um pouco complicado, para nós, optar. O que o CEE queria e nós conseguimos foi manter uma semana na CFR e duas na propriedade... O que o Conselho estava nos propondo é que tinha que ser uma e uma. Aí ficava um pouco mais difícil.

Na avaliação do coordenador, se for analisado por outro ângulo, o período de quatro anos não seria tão extenso assim: “o jovem fica uma semana na CFR e duas na propriedade, o que equivale a quatorze semanas durante o ano na CFR. Então, são três anos, o que corresponde a quarenta e duas semanas na Casa e mais um ano de estágio. Se pensar em termos pedagógicos, em conteúdos, em discussão, em trabalhos, por esse prisma, os quatro anos para formar um profissional não seriam tão extensos”. O Coordenador conclui que é cedo para avaliar os resultados concretos da evasão, mas ele acha que “esse jovem está consciente de que, ao frequentar a CFR, ele será Técnico em Agronegócio da Pequena Propriedade”. Pelos menos por enquanto, para formar turmas, há uma seleção de jovens que antes não existia, visto que a procura tornou-se maior do que a demanda.

- Quinta fase: O debate atual sobre as CFs em Santa Catarina

O debate atual, a respeito da situação das CFRs em Santa Catarina, se dá em torno especialmente da questão da necessidade do apoio do governo do estado na

manutenção das Casas. Embora reconhecido por lei, os projetos não avançam, como já acontece em outros estados brasileiros, devido a não disponibilização dos recursos necessários. Em vários estados brasileiros, existem leis estaduais que reconhecem a modalidade de Ensino da Pedagogia da Alternância na sua integralidade e viabilizam recursos não somente para a contratação de profissionais, mas também para auxiliar na manutenção das Casas Familiares.

Para isso foi realizado, no mês de abril de 2011, em Florianópolis, o Seminário Estadual das Casas Familiares Rurais e do Mar, promovido pela Arcafar/SC. O Seminário teve como tema “Novas Alternativas de Produção para a Agricultura Familiar e a Pedagogia da Alternância como Metodologia de Formação Profissional”. O objetivo do Seminário foi fortalecer a formação profissional por meio da pedagogia da alternância, buscar apoio financeiro do governo estadual para a manutenção das Casas, pleitear a contratação de novos profissionais e ampliar o movimento. Este Encontro contou a participação de mais de 500 participantes (agricultores familiares e pescadores) – pais, alunos e monitores das CFRs/M - representado mais de 80 municípios do estado.

Ao final do seminário, os participantes foram até a Assembléia Legislativa do Estado para participar de uma sessão ordinária e entregar uma pauta de reivindicações, visando ao apoio financeiro do estado para as CFRs/M. Na oportunidade, solicitaram a inclusão de uma emenda no orçamento do governo do estado para garantir a destinação de recursos com vistas à manutenção das Casas e à contratação de dois profissionais nas áreas técnicas de cada instituição, com carga horária de 40 horas. Estes profissionais, atualmente, são contratados pelas prefeituras municipais, que têm recursos limitados, e nem sempre conseguem corresponder à demanda das Casas.

Outras questões foram debatidas no Seminário, como: a rotatividade de monitores e professores nas CFRs/M, os baixos salários pagos aos professores e monitores e o descaso do poder público estadual com o movimento das CFs. Por fim, também esteve em pauta a estrutura precária em que são desenvolvidas as atividades da educação do campo em Santa Catarina, fazendo com que muitos profissionais abandonem esta modalidade de ensino.

O presidente da Arcafar/SC ressaltou a importância do apoio do Poder Público às CFRs/M, afirmando a necessidade da aprovação de uma lei específica que assegure recursos no orçamento público de forma definitiva para as entidades de ensino que trabalham com a pedagogia da alternância, uma vez que esta modalidade é a única oferecida aos jovens do campo e pescadores no estado. Vale salientar que, com recursos os disponibilizados, o movimento terá mais possibilidades para oferecer um ensino de qualidade e, com isto, possibilitar a permanência dos jovens no campo e dos pescadores em suas atividades.

Conclusão

Como foi visto no decorrer do artigo, a alternância tem conquistado inúmeros países. O Brasil é segundo em números de CEFFAs, as experiências têm se multiplicado e conquistado a maioria dos estados. Em Santa Catarina não é diferente. A formação em alternância tem sido utilizada com dupla finalidade: a escolarização e a profissionalização de jovens. Esta situação evidencia, de alguma maneira, o grau de dificuldade e marginalização enfrentada pela agricultura familiar, fruto do descaso com os problemas do campo, que tem gerado grandes seqüelas para o estado e o país.

A dependência das CFRs do poder público fragiliza o movimento. Como o Estado não reconhece a pedagogia da alternância (as CFRs) como ensino formal, o movimento fica a mercê da “boa vontade” em ajudar dos governantes públicos. Se estes são mais favoráveis à causa, disponibilizam mais recursos, o movimento se fortalece e se expande. Quando o poder público diminui o aporte de recursos, o movimento se fragiliza e muitas experiências acabam encerrando suas atividades.

Para superar este problema, o movimento precisa desvencilhar-se desta forte dependência do poder local e buscar outras formas alternativas de financiamento para o projeto. A legalização da proposta na sua íntegra é a saída, mas é preciso a garantia de recursos orçamentários de fontes estaduais e federais. Somente a garantia constada em lei não é suficiente, como demonstra a experiência catarinense. O que vai garantir a autonomia do movimento é a pressão, o compromisso dos envolvidos com a proposta nesta direção – portanto, apenas fazer constar em lei é uma medida necessária, mas não suficiente.

Referências

- Azevedo, J. M. L. (2001). *A educação como política pública*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Gil, A. C. (2010). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas.
- Estevam, D. O. (2012). *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. 2. ed. revista; ampliada e atualizada. Florianópolis: Insular.
- Estevam, D.O. (2001). *Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância*. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.
- Estevam, D.O. (2009). *Os significados sociais e políticos da formação por alternância: um estudo de caso em duas experiências no estado de Santa Catarina*. Tese de doutorado não publicada em Sociologia Política da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

- Estevam, D. O. & Etcheverry, M. S. (2006). A Casa Familiar Rural de Quilombo: na perspectiva dos atores sociais. In Anais do VII Congresso Latinoamericano de Sociologia Rural da ALASRU, FLACSO. CD-ROM.
- Graziano da Silva, J.(1985). *A modernização dolorosa: estrutura agrária, fronteira agrícola e trabalhadores rurais no Brasil*.Rio de Janeiro: Zahar.
- Queiroz, J. B. P.(2004). *Construção das Escolas Agrícolas no Brasil: Ensino Médio e Educação Profissional*. Tese de Doutorado em Sociologia da Universidade Nacional de Brasília, Brasília.
- Queiroz, J. B. P.(2007). O estado da arte da Pedagogia da Alternância no Brasil – 1969 a 2007. Pato Branco: Conferência proferida em 2007, no I Seminário sobre Educação e Desenvolvimento. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Documento de circulação interna.
- Silva, L. H. da. (2000). *As Representações Sociais da Relação Educativa Escola-Família no Universo das Experiências Brasileiras de Formação por Alternância*. São Paulo: PUC, Tese Doutorado em Psicologia da Educação do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Silva, L. H. da. (2003). *As Experiências de Formação de jovens do campo: Alternância ou alternâncias?* Viçosa-MG: Ed. da UFV.
- Santos, B. de S. (2001). Os processos de globalização. In B. S. Santos (Org.). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto: Edições Afrontamento.
- Stropasolas, V. L. (2006). *O mundo rural no horizonte dos jovens*. Florianópolis: UFSC.

Dados dos autores:

Dimas de Oliveira Estevam

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas - Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário

Cx. Postal 3167 - 88806-000 - Criciúma/SC, Brasil.

Contato: doe@unesc.net

Giovana Ilka Jacinto Salvaro

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Centro Universitário Barriga Verde - UNIBAVE

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas. Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário

Cx. Postal 3167 - 88806-000 - Criciúma/SC, Brasil.

Contato: giovanailka@gmail.com

Rossandra Oliveira Maciel

Universidade Federal do Paraná-UFPR

Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas. Universidade Federal do Paraná (UFPR).

Avenida Prefeito Lothário Meissner, 632 - Jardim Botânico. Setor de Ciências Sociais Aplicadas - Térreo
- Curitiba / PR - Brasil. CEP: 80210-170.

Contato: rossandra.maciel@yahoo.com.br

Liara Darabas Ronçani

Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC

Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas. Av. Universitária, 1105 - Bairro Universitário

Cx. Postal 3167 - 88806-000 - Criciúma/SC, Brasil.

Contato: liadarabas@hotmail.com

Data de recebimento: 20/11/2013

Data de revisão: 03/01/2014

Aceito: 09/01/2014