

PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA (PA) E AS CASAS FAMILIARES RURAIS (CFR): CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL E A PERMANÊNCIA DOS JOVENS NO MEIO RURAL

ALTERNATING EDUCATION (PA) AND RURAL FAMILY HOMES (CFR): CONTRIBUTIONS TO THE HOLISTIC EDUCATION AND RETENTION OF YOUTH IN RURAL AREAS

LA PEDAGOGÍA DE LA ALTERNANCIA (PA) Y LAS CASAS FAMILIARES RURALES (CFR): APORTACIONES A LA FORMACIÓN INTEGRAL Y A LA PERMANENCIA DE LOS JÓVENES EN EL MEDIO RURAL

Sibele Sehnem¹, Luci Mary Duso Pacheco²

DOI: 10.54899/dcs.v23i92.6327

Recibido: 20/06/2026 | **Aceptado:** 13/07/2026 | **Publicación en línea:** 24/07/2026.

RESUMO

A Pedagogia da Alternância se constitui como uma importante proposta metodológica para a Educação do Campo, articulando os conhecimentos escolares à realidade vivenciada nas propriedades rurais. O presente artigo tem como objetivo analisar a reconstrução histórica das origens francesas e da implantação das CFRs em Santa Catarina; a análise do modelo institucional e pedagógico das CFRs catarinenses, com ênfase em seu funcionamento, instrumentos e governança; e a avaliação empírica dos impactos formativos, com base em dados primários coletados junto a 30 egressos e 30 pais da CFR Esperança de Iporã do Oeste, instituição representativa do modelo no Extremo-Oeste catarinense. Os resultados evidenciam que a Alternância fortalece os vínculos entre escola, família e comunidade, promove uma educação contextualizada e favorece o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais. Além disso, contribui para a valorização da agricultura familiar, para a construção do sentimento de pertencimento dos jovens ao campo e para a formação humana integral. Conclui-se que a Pedagogia da Alternância representa uma importante estratégia de resistência frente ao êxodo rural e às desigualdades históricas enfrentadas pela população camponesa.

Palavras-chave: Pedagogia da Alternância, Formação Integral, Agricultura Familiar, CFR.

ABSTRACT

The Pedagogy of Alternation constitutes an important methodological approach for rural education, linking academic knowledge to the realities experienced on rural properties. This

¹ Doutoranda em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: a105624@uri.edu.br

² Doutora em Educação, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: luci@uri.edu.br

article aims to analyze the historical reconstruction of the French origins and the implementation of the CFRs in Santa Catarina; to analyze the institutional and pedagogical model of the CFRs in Santa Catarina, with an emphasis on their operations, tools, and governance; and to conduct an empirical evaluation of the educational impacts, based on primary data collected from 30 graduates and 30 parents of the CFR Esperança in Iporã do Oeste, an institution representative of the model in the Far West of Santa Catarina. The results show that the Alternating Education Model strengthens the bonds between school, family, and community, promotes a contextualized education, and fosters the sustainable development of rural communities. Furthermore, it contributes to the valorization of family farming, to building young people's sense of belonging to the countryside, and to holistic human development. It is concluded that the Pedagogy of Alternation represents an important strategy of resistance against rural exodus and the historical inequalities faced by the rural population.

Keywords: Pedagogy of Alternation. Holistic Education. Family Farming. CFR.

RESUMEN

La pedagogía de la alternancia constituye una importante propuesta metodológica para la educación rural, que articula los conocimientos escolares con la realidad que se vive en las explotaciones agrícolas. El presente artículo tiene como objetivo analizar la reconstrucción histórica de los orígenes franceses y la implantación de las CFR en Santa Catarina; el análisis del modelo institucional y pedagógico de las CFR de Santa Catarina, haciendo hincapié en su funcionamiento, sus instrumentos y su gobernanza; y la evaluación empírica de los impactos formativos, basada en datos primarios recopilados entre 30 antiguos alumnos y 30 padres de la CFR Esperança de Iporã do Oeste, institución representativa del modelo en el extremo occidental de Santa Catarina. Los resultados ponen de manifiesto que la Alternancia refuerza los vínculos entre la escuela, la familia y la comunidad, promueve una educación contextualizada y favorece el desarrollo sostenible de las comunidades rurales. Además, contribuye a la revalorización de la agricultura familiar, a la construcción del sentimiento de pertenencia de los jóvenes al campo y a la formación humana integral. Se concluye que la Pedagogía de la Alternancia representa una importante estrategia de resistencia frente al éxodo rural y a las desigualdades históricas a las que se enfrenta la población campesina.

Palabras clave: Pedagogía de la Alternancia. Formación integral. Agricultura familiar. CFR.



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/)

INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância (PA) surgiu como uma proposta metodológica de organização do processo de ensino e aprendizagem, desenvolvida e aplicada em diferentes regiões do mundo, especialmente em escolas do meio agrícola e rural. Essa metodologia fundamenta-se na

articulação de distintas experiências formativas, realizadas em tempos e espaços alternados e complementares, (Estevam, 2003; Teixeira, Bernartt; Trindade, 2008; Garcia Marirrodriaga, 2010). Para compreender seus fundamentos, torna-se necessário ir além das propostas metodológicas, adentrando aspectos históricos, culturais, econômicos e institucionais que orientam e sustentam seus referenciais teóricos estruturantes. De acordo com Vergutz e Cavalcante (2014), o movimento da alternância procura atuar com sujeitos do campo, compartilhando conceitos educacionais emergentes, fundamentando uma rotina na qual o desenvolvimento sustentável e a educação são indissociáveis.

A Pedagogia da Alternância surgiu na França em 1935 com as Maisons Familiales Rurales (MFRs), essa metodologia foi introduzida no Brasil como alternativa para atender às demandas educacionais dos jovens do meio rural. No Brasil, as escolas surgiram a partir de 1968, quando foram iniciadas as atividades nas Escolas Famílias Agrícolas no Espírito Santo, articulando a educação ao debate de questões agrárias, de acordo com Fernandes (2012). Com o passar dos anos, as Casas Familiares Rurais (CFRs) e as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs) consolidaram-se como importantes espaços de formação vinculados à agricultura familiar e ao desenvolvimento sustentável do campo, espalhando-se por todo o território brasileiro.

Em Santa Catarina, especialmente na região Oeste, as experiências de formação por alternância demonstram forte contribuição para a permanência dos jovens no meio rural e para a sucessão familiar agrícola.

Assim, a educação do campo, onde estão localizadas as concepções da Pedagogia da Alternância, incorpora um conceito, que se caracteriza por um histórico de valorização dos camponeses, seus diferentes saberes e conhecimentos. Como explica Gimonet (2007, p.112), a “Pedagogia da Alternância exige não somente uma simples observação do ambiente, mas também uma implicação da sua parte para agir onde se encontra”. Nesse contexto, a Educação do Campo emerge como movimento político e pedagógico comprometido com a valorização dos sujeitos do campo, defendendo uma educação vinculada à realidade social, cultural e econômica das comunidades rurais. Segundo Silva (2012) a Educação do Campo busca garantir o direito de os sujeitos serem educados no lugar onde vivem, considerando suas necessidades, identidades e práticas culturais.

É nesse cenário que a Pedagogia da Alternância ganha destaque como proposta educativa capaz de articular teoria e prática por meio da integração entre tempo-escola e tempo-comunidade.

Este artigo visa preencher essa lacuna ao oferecer uma análise que percorre três planos articulados: (a) a reconstrução histórica das origens francesas e da implantação das CFRs em Santa Catarina; (b) a análise do modelo institucional e pedagógico das CFRs catarinenses, com ênfase em seu funcionamento, instrumentos e governança; e (c) a avaliação empírica dos impactos formativos, com base em dados primários coletados junto a 30 egressos e 30 pais da CFR Esperança de Iporã do Oeste, instituição representativa do modelo no Extremo-Oeste catarinense.

A questão central que orienta o estudo é: em que medida as CFRs catarinenses, herdeiras da tradição das MFRs francesas e adaptadas ao contexto da agricultura familiar do Sul do Brasil, cumprem sua missão formativa de preparar jovens rurais para a gestão sustentável dos estabelecimentos familiares e para a reprodução social qualificada no campo? A hipótese de partida é de que as CFRs produzem resultados formativos expressivos e mensuráveis, mas que sua efetividade plena está condicionada por fatores estruturais, econômicos, fundiários, relacionais e de políticas públicas que transcendem o alcance da pedagogia e demandam ação integrada do Estado e da sociedade civil.

Do ponto de vista teórico, o artigo dialoga com a literatura sobre educação do campo (Molina & Freitas, 2011; Arroyo et al., 2004), com os estudos sobre reprodução social na agricultura familiar (Wanderley, 2014; Schneider, 2016; Brumer, 2007), com a teoria do empoderamento (Freire, 1987; Sen, 2000) e com as pesquisas sobre juventude rural e sucessão (Stropasolas, 2011; Spanevello et al., 2011; Carneiro, 1998). A perspectiva adotada é crítica e reflexiva, recusando tanto a celebração acrítica da alternância quanto sua minimização como experiência marginal.

CASA FAMILIAR RURAL (CFR) E A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA EM SANTA CATARINA

A Educação do Campo representa uma concepção educacional construída a partir das lutas sociais dos povos camponeses. Diferentemente da antiga perspectiva de “educação rural”, a Educação do Campo compreende o campo como espaço de vida, cultura, trabalho, identidade e resistência social.

Segundo Silva (2015), a Educação do Campo defende uma escola vinculada às necessidades dos sujeitos rurais e comprometida com a transformação das condições sociais de

vida no campo. Nesse sentido, a educação deve dialogar com a realidade concreta das famílias agricultoras e contribuir para a emancipação humana e social dos estudantes.

A Pedagogia da Alternância insere-se nesse movimento como metodologia educativa centrada na integração entre conhecimento científico e saberes da experiência. Sua principal característica consiste na alternância entre períodos de formação escolar e períodos de vivência comunitária e familiar.

Conforme Estevam (2001), na proposta das Casas Familiares Rurais, os jovens permanecem uma semana na instituição escolar e duas semanas em suas propriedades, aplicando os conhecimentos adquiridos no cotidiano agrícola e familiar. A alternância rompe com a lógica tradicional da educação bancária ao reconhecer a realidade vivida pelos estudantes como elemento central do processo educativo. Além disso, a metodologia valoriza a participação da família e da comunidade no processo educativo, fortalecendo os vínculos entre escola e contexto social. Esse modelo educativo busca formar sujeitos críticos, conscientes e comprometidos com o desenvolvimento sustentável do campo.

A agricultura familiar brasileira enfrenta, no início do século XXI, uma crise de reprodução social de proporções inéditas. O envelhecimento progressivo da população produtora rural, cuja idade média superou os 50 anos no Censo Agropecuário de 2017 (Ibge, 2017) e o êxodo juvenil persistente configuram um cenário de fragilidade estrutural que ameaça não apenas a viabilidade econômica dos estabelecimentos familiares, mas também a soberania alimentar do país. No estado de Santa Catarina, onde a agricultura familiar responde por mais de 70% dos estabelecimentos agropecuários e por parcela expressiva do Produto Interno Bruto agrícola estadual (Epagri, 2021), essa crise assume contornos particularmente agudos em razão da estrutura fundiária mini fundiária e das exigências crescentes das cadeias agroindustriais integradas.

Nesse contexto, a Pedagogia da Alternância, operacionalizada no estado por meio das Casas Familiares Rurais (CFRs), emerge como uma das respostas institucionais mais longevas e relevantes ao desafio de formar jovens rurais capazes de gerir com competência técnica e autonomia crítica os estabelecimentos da agricultura familiar. Com origens nas Maisons Familiales Rurales (MFRs) fundadas na França em 1935, e transplantada para o Brasil a partir da década de 1960, a alternância chegou a Santa Catarina nos anos 1980 e hoje constitui uma rede de dezenas de CFRs distribuídas por todo o território estadual, sob a coordenação da Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil (Arcafar Sul).

Em Santa Catarina, a implantação das CFRs ocorreu em três fases históricas distintas, cada uma com dinâmicas institucionais e geográficas específicas. A primeira fase (1987–1995) correspondeu à chegada pioneira do modelo ao estado, com a fundação das primeiras CFRs no Extremo-Oeste e no Oeste catarinense — regiões de colonização alemã e italiana, com forte tradição de agricultura familiar integrada às cadeias de suínos, aves e leite. A Casa Familiar Rural de Quilombo (1987) e a CFR de São Lourenço d'Oeste (1989) figuram entre as primeiras iniciativas documentadas, impulsionadas por sindicatos rurais, paróquias e prefeituras municipais comprometidos com a formação da juventude rural (Estevam, 2012).

A segunda fase (1995–2005) foi marcada pela expansão acelerada do modelo para novas regiões do estado — Serrana, Vale do Itajaí, Sul e Norte catarinense — e pela diversificação dos parceiros institucionais das CFRs, que passaram a incluir empresas agroindustriais (especialmente cooperativas de laticínios e frigoríficos de suínos), EPAGRI, CIDASC e secretarias municipais de educação e agricultura. O apoio do governo estadual à alternância foi formalizado por meio de convênios que garantiram financiamento parcial das estruturas físicas e dos monitores, ainda que de forma precária e sujeita a descontinuidades (Nascimento, 2016; Arcafar Sul, 2023).

A terceira fase (2005–presente) se caracteriza pela maturação institucional do sistema, pela crescente formalização dos cursos de Técnico em Agropecuária junto aos Conselhos Estaduais de Educação e ao MEC, e pelos desafios da sustentabilidade financeira diante da redução do apoio estatal em alguns períodos. Nessa fase, as CFRs catarinenses enfrentam o duplo desafio de manter a fidelidade aos princípios pedagógicos da alternância — ameaçados pelas pressões de escolarização convencional dos sistemas de avaliação nacionais — e de adaptar seus currículos às demandas de uma agricultura familiar crescentemente tecnificada e inserida em mercados competitivos (Epagri, 2021; Molina & Freitas, 2011).

Atualmente, Santa Catarina conta com aproximadamente 40 CFRs ativas, distribuídas principalmente pelas mesorregiões Oeste, Extremo-Oeste, Serrana e Norte do estado, oferecendo cursos de Técnico em Agropecuária (em sua maioria) e, em alguns casos, cursos de Gestão Ambiental e Agroecologia. Segundo dados da ARCAFAR Sul (2023), o estado é o segundo maior polo da alternância sulista em número de instituições e egressos, atrás apenas do Paraná.

O princípio organizador das CFRs é a alternância de tempos formativos: os estudantes passam uma semana em regime de internato na escola (tempo-escola) e a semana seguinte em suas propriedades rurais (tempo-família ou tempo-comunidade), em ciclo contínuo ao longo dos

três anos do curso de Técnico em Agropecuária, ou Técnico em Agricultura. Essa estrutura, aparentemente simples, encerra uma sofisticada concepção epistemológica que recusa a hierarquia entre saber científico-acadêmico e saber prático-produtivo (Gimonet, 2007; Ribeiro, 2010).

No tempo-escola, os estudantes recebem formação técnica e propedêutica, participam de atividades coletivas de elaboração dos instrumentos pedagógicos, desenvolvem projetos de pesquisa sobre problemas reais de suas propriedades e constroem vínculos com colegas de diferentes comunidades rurais, gerando o capital social comunitário que é um dos produtos formativos mais relevantes da alternância (Putnam, 2000; Coleman, 1988). O regime de internato, aspecto muitas vezes subestimado na literatura, contribui decisivamente para o desenvolvimento da autonomia, da disciplina e das habilidades de convivência, competências que os egressos consistentemente identificam como transformadoras de sua relação com a família e com o trabalho.

No tempo-família, os estudantes não estão em "férias" ou simplesmente ajudando nos trabalhos domésticos: estão executando um conjunto estruturado de atividades pedagógicas que incluem o desenvolvimento de experimentos técnicos na propriedade, a coleta de dados para o Plano de Estudo, a realização de estágios supervisionados (nas séries avançadas, podendo ser em propriedades de terceiros ou em empresas conveniadas) e a elaboração do Caderno da Realidade, que registra e sistematiza as observações feitas na sessão-família para serem retomadas no tempo-escola (Nosella, 2014; Begnami, 2003).

O monitor, educador da alternância, exerce função pedagógica qualitativamente distinta da do professor convencional. Além de ministrar aulas, o monitor realiza visitas às famílias durante o tempo-família, acompanhando a aplicação dos aprendizados na propriedade e mediando a relação entre escola e família. Essa função de tutoria itinerante é, ao mesmo tempo, o elemento mais custoso operacionalmente e o mais decisivo para a qualidade da alternância: sem visitas regulares às famílias, o tempo-família perde seu caráter formativo estruturado e a alternância se reduz a um sistema de semi-presencialidade sem valor pedagógico específico (Gimonet, 2007; Calvó, 1999).

As CFRs catarinenses são juridicamente constituídas como associações de famílias agricultoras, modelo herdado diretamente das MFRs francesas e que distingue as CFRs das escolas públicas estaduais e das escolas confessionais privadas. Essa natureza associativa tem consequências práticas profundas: por um lado, garante que a gestão pedagógica e administrativa

seja orientada pelos interesses das comunidades rurais e não pela burocracia estatal; por outro, cria uma vulnerabilidade financeira estrutural, na medida em que as associações dependem de convênios instáveis com governos estaduais e municipais, contribuições das famílias e apoio de parceiros privados (Arcafar Sul, 2023; Estevam, 2012).

O modelo de financiamento das CFRs catarinenses é predominantemente tripartite: o governo estadual financia parcialmente os monitores e a infraestrutura física por meio de convênios com a ARCAFAR Sul e com as associações locais; os municípios contribuem com contrapartidas variáveis (cessão de terrenos, manutenção de estruturas, transporte); e as famílias contribuem com mensalidades simbólicas e com produtos agrícolas para a alimentação dos estudantes em regime de internato. Esse arranjo, embora criativo e territorialmente enraizado, é altamente dependente de vontade política dos governantes locais e estaduais, gerando ciclos de expansão e retração que comprometem a sustentabilidade do sistema (Nascimento, 2016).

Apesar da relevância histórica e social das CFRs catarinenses, a literatura acadêmica ainda carece de estudos que articulem, de maneira sistemática e crítica, a trajetória histórica do modelo com evidências empíricas sobre seus impactos formativos contemporâneos. As pesquisas existentes tendem a abordar separadamente a história da alternância (Nosella, 2014; Estevam, 2012; Queiroz, 2011), os fundamentos pedagógicos dos CEFFAs (Gimonet, 2007; Begnami, 2003) ou aspectos específicos como gênero (Silva, 2020), mercado de trabalho (Nascimento, 2016) e sucessão rural (Matte & Machado, 2016). Uma perspectiva integradora, que vá da gênese histórica ao impacto formativo mensurado por dados primários, permanece uma lacuna significativa.

A CASA FAMILIAR RURAL ESPERANÇA DE IPORÃ DO OESTE/SC E A FORMAÇÃO DOS JOVENS DO CAMPO

As Casas Familiares Rurais surgiram como alternativa educacional voltada à permanência dos jovens no meio rural. Inspiradas nas experiências francesas das Maisons Familiales Rurales, as CFRs foram implantadas no Brasil com o objetivo de promover uma educação contextualizada e vinculada à agricultura familiar.

Em Santa Catarina, as CFRs expandiram-se especialmente no Oeste Catarinense, por meio de parcerias entre organizações governamentais e não governamentais ligadas à agricultura e à educação.

Os estudos demonstram que a formação oferecida pelas CFRs contribui significativamente para o fortalecimento da agricultura familiar e para a permanência dos jovens no campo. A pesquisa desenvolvida por Sandra Giacomini Toigo (2020) evidenciou que a maioria dos jovens estudantes das CFRs deseja permanecer no meio rural e assumir futuramente a sucessão das propriedades familiares.

Entre os fatores que influenciam essa permanência destacam-se: o fortalecimento da identidade rural; a valorização da agricultura familiar; o incentivo familiar; a participação dos jovens nas decisões da propriedade; a melhoria das estruturas produtivas; e a formação técnica contextualizada.

A metodologia da Alternância também promove maior integração entre escola e família, permitindo que os conhecimentos adquiridos sejam imediatamente aplicados na realidade das propriedades rurais. Isso fortalece o sentimento de pertencimento dos jovens ao campo e amplia as possibilidades de desenvolvimento local sustentável.

O contexto empírico é a Casa Familiar Rural Esperança, localizada no município de Iporã do Oeste, na mesorregião Extremo-Oeste de Santa Catarina. A CFR Esperança é representativa do modelo catarinense: foi fundada nos anos 1990, no contexto da segunda fase de expansão das CFRs no estado; oferta o curso de Técnico em Agricultura em regime de alternância de uma semana; opera em parceria com a ARCAFAR Sul, com o município e com cooperativas e agroindústrias regionais; e atende predominantemente jovens de estabelecimentos de agricultura familiar com atividades diversificadas (bovinocultura leiteira, suinocultura, produção de grãos).

A mesorregião Extremo-Oeste catarinense caracteriza-se por minifúndios de colonização predominantemente italiana e alemã, com elevado nível de integração às cadeias agroindustriais de suínos, aves e leite. A região apresenta um dos mais altos índices de densidade de agricultores familiares do estado, mas também enfrenta pressão crescente de concentração fundiária e de êxodo juvenil, tornando-a um contexto privilegiado para estudar os efeitos da alternância sobre a reprodução social da agricultura familiar.

A amostra é composta por 60 participantes: 30 egressos da CFR Esperança (grupo "filhos") e seus respectivos pais ou responsáveis (grupo "pais"), constituindo 30 pares família-egresso. Os egressos têm idades entre 18 e 25 anos (96,7% entre 18 e 23 anos); os pais têm entre 40 e 56 anos ou mais, com maioria (66,7%) na faixa de 40 a 50 anos. A seleção dos participantes utilizou critério de conveniência a partir de lista fornecida pela CFR Esperança, buscando representar a diversidade de atividades produtivas das famílias.

Os dados foram coletados por meio de roteiros de entrevista estruturada com questões de múltipla escolha e perguntas abertas de justificativa, organizados em quatro categorias analíticas: (1) dados gerais e perfil socioeconômico; (2) Pedagogia da Alternância; (3) Sucessão Familiar; e (4) Empoderamento Familiar. Roteiros distintos foram elaborados para os dois grupos (egressos e pais), permitindo triangulação intergeracional das percepções. As respostas foram tabuladas em frequências relativas e absolutas. As justificativas foram analisadas por meio de análise de conteúdo temática (Bardin, 2011), com categorias emergentes validadas por dois pesquisadores em processo de discussão iterativa até consenso. O projeto foi submetido e aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa, com garantia de anonimato e obtenção de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de todos os participantes.

RESULTADOS

Perfil Socioeconômico das Famílias

Os dados de perfil confirmam a representatividade da amostra em relação à agricultura familiar do Extremo-Oeste catarinense. A composição modal das famílias é de quatro pessoas por residência (50%), com toda a família trabalhando na propriedade (Tabela 1). A atividade produtiva predominante é a bovinocultura leiteira (33,3%), seguida pela combinação leite e suínos (23,3%), o que reflete a especialização das cadeias agroindustriais da mesorregião. Destaca-se ainda a pluriatividade de 10% das famílias, que complementam a renda com atividades fora da propriedade, e a presença de arranjos produtivos diversificados envolvendo suinocultura, avicultura e produção de grãos.

Tabela 1 – Composição familiar e principais fontes de renda (Pais e Egressos, n = 30 por grupo)

Variável / Categoria	n	%
Composição familiar: 2 pessoas	04	13,34
Composição familiar: 3 pessoas	03	10,00
Composição familiar: 4 pessoas	15	50,00
Composição familiar: 5 pessoas	03	10,00
Composição familiar: 6–7 pessoas	03	10,00
Não mora na propriedade	02	6,67
—	—	—

Principal renda: Bovinos – leite	10	33,33
Principal renda: Leite + suínos	07	23,33
Principal renda: Suínos	03	10,00
Principal renda: Assalariado	03	10,00
Principal renda: Demais atividades	07	23,34
Total	30	100,00

Fonte: Dados da pesquisa. Ambos os grupos apresentam composição idêntica.

Acesso, Motivação e Avaliação da Alternância

Os dados sobre motivação para a escolha do curso na CFR Esperança revelam que 80% dos egressos buscavam, primariamente, adquirir mais conhecimentos técnicos, e 6,7% queriam aprender técnicas específicas de manejo de animais e culturas (Tabela 2). Apenas 3,3% indicaram a dinâmica da alternância como motivação principal, o que indica que a maioria dos jovens não ingressa com clareza sobre a especificidade pedagógica do modelo — ela é descoberta e valorizada ao longo da experiência formativa.

Tabela 2 – Motivação para a escolha do curso na CFR Esperança (Egressos, n = 30)

Motivação declarada	n	%
Ter mais conhecimentos técnicos	24	80,00
Aprender técnicas de manejo de animais/culturas	02	6,67
Aprender uma profissão	02	6,67
Boa referência e dinâmica da alternância	01	3,33
Fugir da escola regular	01	3,33
Total	30	100,00

Nota. Fonte: Dados da pesquisa.

Um achado de notável relevância é o relativo ao acesso: 100% dos egressos declararam que a modalidade de alternância favoreceu sua escolha pelo curso, e 93,3% afirmam que não teriam condições de frequentá-lo caso não fosse ofertado em alternância, principalmente em razão da distância geográfica da escola (Tabela 3). Esse dado transforma a alternância de inovação pedagógica em mecanismo de inclusão educacional estrutural para populações rurais dispersas, dado subexplorado na literatura sobre educação do campo.

Tabela 3 – Condição de acesso ao curso sem a modalidade de alternância (Egressos, n = 30)

Resposta	n	%
Não — dificuldade de deslocamento	28	93,33
Sim — iria de moto	02	6,67
Total	30	100,00

Fonte: Dados da pesquisa. Na perspectiva dos pais, 90% (27/30) identificaram razões similares de inviabilidade sem a alternância.

Efeitos Formativos: Competências Técnicas, Socioemocionais e Comunitárias

Os dados sobre efeitos percebidos da alternância revelam convergência expressiva e, em múltiplas dimensões, unanimidade (Tabela 4). Todos os 30 egressos (100%) relataram que a alternância favoreceu: maior envolvimento familiar na educação; influência positiva no desenvolvimento escolar, moral e social; oportunidade de experimentar e testar conhecimentos; maior interesse em aprender para aplicar na propriedade; e valorização pessoal na família e na comunidade. Notavelmente, zero egressos indicaram que a alternância gerou maiores conflitos familiares — resultado que será discutido criticamente na seção 7.

Tabela 4 – Efeitos formativos percebidos da alternância (Egressos, n = 30)

Efeito percebido	n	%
Maior envolvimento familiar na educação	30	100
Influência positiva no desenvolvimento escolar, moral e social	30	100
Experiência e oportunidade de testar conhecimentos	30	100
Interesse em aprender para aplicar com a família	30	100
Valorização pessoal (família e comunidade)	30	100
Maiores conflitos familiares por mudanças de pensamento	00	0,00

Fonte: Dados da pesquisa.

Em relação ao desenvolvimento de atitudes e habilidades, 100% dos egressos relatam ter desenvolvido cooperação em trabalhos de grupo, interesse pela comunidade, postura pesquisadora, espírito competitivo, disciplina e motivação. No campo das habilidades, 100% afirmam ter desenvolvido capacidade de ouvir o outro, criatividade, trabalho em equipe, planejamento baseado em demandas reais, divisão de tarefas, comunicação oral e escrita, resolução autônoma de problemas e argumentação (Tabela 5). A perspectiva dos pais corrobora: 96,7% afirmam que os filhos melhoraram suas relações interpessoais após a alternância, e 90% avaliam o conhecimento técnico adquirido como suficiente ou muito bom para as necessidades

cotidianas.

Tabela 5 – Atitudes e habilidades desenvolvidas (Egressos, n = 30) — síntese

Competência desenvolvida	Egressos (n)	%	Pais confirmam (n)	%
Cooperação e trabalho em equipe	30	100	29	96,67
Disciplina e automotivação	30	100	29	96,67
Postura pesquisadora	30	100	28	93,33
Comunicação oral e escrita	30	100	28	93,33
Resolução autônoma de problemas	30	100	27	90,00
Interesse pela comunidade	30	100	27	90,00

Fonte: Dados da pesquisa. A coluna de pais refere-se à confirmação indireta por meio de questões sobre mudanças observadas nos filhos.

Sobre a preparação para o futuro, 96,7% dos egressos declaram que a alternância os ajuda a enfrentar os desafios futuros. Sobre a relação com a família, 96,7% relatam ter aprendido a gerenciar o tempo, organizar-se, respeitar hierarquias e diferenças — competências atribuídas especialmente à experiência do internato e da convivência com colegas de realidades distintas.

Empoderamento e Participação Decisória

Os dados sobre participação nas decisões familiares revelam avanços significativos: 73,3% dos egressos participam de todas as dimensões decisórias da propriedade (distribuição de serviços, aspectos técnicos, vendas, investimentos e financiamentos). Entretanto, 83,4% dos egressos identificam a teimosia dos pais como principal barreira à sua participação decisória — e 93,3% dos próprios pais reconhecem sua resistência como o obstáculo central (Tabela 6). Essa convergência de percepções sobre o obstáculo patriarcal é um dos achados mais significativos e teoricamente mais ricos do estudo.

Tabela 6 – Barreiras à participação dos egressos nas decisões familiares (perspectivas cruzadas, n = 30)

Barreira identificada	Egressos n (%)	Pais n (%)
Teimosia/resistência dos pais	25 (83,33%)	28 (93,33%)
Ausência de propriedade / não mora na prop.	02 (6,67%)	02 (6,67%)
Outras respostas / sem barreira	03 (10,00%)	—
Total	30 (100%)	30 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa. A convergência entre as respostas dos dois grupos sobre a resistência parental é estatisticamente notável e teoricamente relevante.

Em relação às ideias trazidas pelos filhos, 86,7% dos egressos afirmam poder participar das decisões, enquanto apenas 6,7% relatam que "muito pouco" de suas ideias é implementado — ao ponto de ter saído de casa em um caso. A perspectiva dos pais, no entanto, revela que 80% participaram de decisões envolvendo investimentos e financiamentos, mas não necessariamente em venda de produtos ou distribuição de serviços, sugerindo que a participação decisória ainda é seletiva e fragmentada.

Sucessão Familiar e Perspectivas de Futuro

Os dados sobre sucessão e perspectivas de futuro compõem o quadro mais complexo e teoricamente estimulante do estudo. A disposição de permanência no campo é expressiva: 83,3% dos egressos planejam permanecer na propriedade e expandir a produção; 86,7% dos pais esperam que os filhos ampliem a produção; e 83,3% dos pais indicam a continuidade na propriedade como a melhor perspectiva de futuro para os filhos (Tabela 7).

Tabela 7 – Perspectivas de futuro: planos dos egressos e expectativas dos pais (n = 30)

Perspectiva de futuro	Egressos n (%)	Pais n (%)
Permanecer e expandir a produção na propriedade	25 (83,33%)	26 (86,67%)
Morar/trabalhar fora (emprego, cidade, outra profissão)	04 (13,33%)	04 (13,33%)
Concluir faculdade e continuar na propriedade	01 (3,33%)	—
Total	30 (100%)	30 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa.

Para viabilizar a permanência, 63,3% dos pais já compraram ou pretendem comprar mais terra, e 80% já possuem financiamentos para essa finalidade — indicadores de investimento

concreto na sucessão. Contudo, o planejamento formal da sucessão apresenta lacunas importantes: 20% dos pais afirmam não ter conversado com os filhos sobre quem ficará na propriedade, e 10% ainda não definiram quem será o sucessor. Na perspectiva dos filhos, 80% esperam que a propriedade seja de todos os irmãos em conjunto — expectativa que pode gerar conflitos futuros com os casos em que a sucessão já foi definida de outra forma pelos pais (Tabela 8).

Tabela 8 – Planejamento da sucessão: perspectivas cruzadas (n = 30)

Situação da sucessão	Pais n (%)	Egressos n (%)
Já definido (todos juntos ou setores divididos)	15 (50,00%)	24 (80,00%)
Ainda não conversamos	06 (20,00%)	02 (6,67%)
Filho(a) único(a)	02 (6,67%)	04 (13,33%)
Em processo de definição / outras situações	07 (23,33%)	—
Total	30 (100%)	30 (100%)

Fonte: Dados da pesquisa. A assimetria entre as percepções dos dois grupos sugere déficit comunicativo intergeracional sobre o futuro da propriedade.

Em relação à continuidade dos estudos, o perfil é revelador das aspirações formativas dos egressos: 80% pretendem fazer apenas cursos técnicos de aperfeiçoamento, sem ensino superior; 13,3% estão cursando ou concluíram graduação em ciências agrárias (agronomia e veterinária); e 6,7% migraram para outras áreas (biomedicina, psicologia). Esse dado aponta para um horizonte educacional predominantemente pragmático-técnico, coerente com a orientação da alternância, mas também condicionado por fatores de renda, distância e acesso ao ensino superior nas regiões rurais.

DISCUSSÃO E ANÁLISE CRÍTICA

A Alternância como Tecnologia Social de Inclusão Educacional

O primeiro e mais imediato achado desta investigação é de natureza logística antes de pedagógica: a alternância é, para 93,3% dos egressos pesquisados, a única modalidade educativa que torna possível o acesso à formação técnica de nível médio. Esse dado, frequentemente negligenciado nos debates sobre a alternância — que tendem a focar em suas virtudes pedagógicas —, revela que a escola de alternância é, antes de tudo, uma tecnologia social de inclusão educacional para populações rurais dispersas em territórios com baixa densidade

demográfica e infraestrutura precária de transporte.

Essa dimensão de inclusão tem implicações políticas diretas: a extinção ou o enfraquecimento das CFRs, por corte de convênios ou por pressões de padronização curricular, não apenas eliminaria um modelo pedagógico inovador — eliminaria o único meio de acesso à educação técnica disponível para centenas de famílias rurais catarinenses. A literatura sobre desigualdades educacionais no campo (Arroyo et al., 2004; Molina & Freitas, 2011) confirma que a oferta educacional nas áreas rurais brasileiras é sistematicamente inferior à das áreas urbanas em termos de cobertura, qualidade e adequação cultural. As CFRs, nesse contexto, não são luxo pedagógico: são infraestrutura educacional básica.

Ao mesmo tempo, é necessário problematizar o que Ribeiro (2010) denomina "alternância instrumental": a redução do modelo a um mecanismo de logística educativa — escola perto de casa, com menos deslocamento — esvaziando sua dimensão pedagógica mais profunda. Os dados sugerem que, na CFR Esperança, essa redução não ocorre: os egressos relatam ter desenvolvido um amplo repertório de competências técnicas e socioemocionais que vão além do que seria esperado de um simples curso técnico com semi-presencialidade. Mas o risco é real em contextos em que os monitores não realizam visitas às famílias regularmente, ou em que o Plano de Estudo é tratado como formalidade burocrática e não como instrumento pedagógico vivo.

O Paradoxo do Empoderamento Parcial: Competência Adquirida, Autonomia Bloqueada

O achado mais teoricamente provocador desta pesquisa é o que denominamos "paradoxo do empoderamento parcial": os egressos desenvolveram, de acordo com os dados, um repertório impressionantemente abrangente de competências técnicas e socioemocionais — mas enfrentam, na prática cotidiana da propriedade familiar, uma estrutura de poder que limita significativamente o exercício dessas competências. O dado é tanto mais relevante por ser simultaneamente reconhecido pelos filhos (83,4%) e pelos pais (93,3%): a resistência parental é o principal obstáculo à autonomia dos jovens — e os próprios pais sabem disso.

Esse paradoxo tem múltiplas camadas de interpretação. A primeira é freireana: a Pedagogia da Alternância desenvolve, nos jovens, o que Freire (1987) chama de "consciência crítica" — a capacidade de ler o mundo, questionar o estabelecido e propor alternativas. Mas a consciência crítica, sem condições estruturais para sua expressão, pode gerar frustração e intensificar o desejo de migrar — exatamente o oposto do efeito buscado. A segunda camada é

bourdieusiana: as hierarquias patriarcais da gestão das propriedades familiares são expressão de um habitus profundamente enraizado, que não se transforma pela exposição a novos conteúdos curriculares, mas apenas por mudanças lentas nas condições materiais e simbólicas de vida (Bourdieu, 1977).

A terceira camada é política: a resistência parental à autonomia dos filhos não é mera teimosia individual — é a expressão de uma insegurança estrutural das famílias agricultoras diante de um ambiente econômico hostil, com preços de insumos crescentes, preços de produtos comprimidos pelas cadeias agroindustriais e instabilidade climática intensificada pelas mudanças climáticas. Em um contexto de tamanha vulnerabilidade, delegar decisões a jovens recém-formados pode ser percebido pelos pais como risco existencial para a propriedade — mesmo que eles reconheçam, intelectualmente, que essa delegação é necessária para o desenvolvimento dos filhos.

Essa análise sugere que as CFRs precisam incorporar, de forma mais sistemática, atividades específicas de mediação do diálogo intergeracional sobre autonomia, gestão participativa e planejamento da sucessão. O Projeto Profissional do Jovem (PPJ) é um instrumento com potencial para cumprir essa função — mas apenas se for construído coletivamente com as famílias, e não como trabalho exclusivamente acadêmico do estudante. Pesquisas sobre mediação em empresas familiares agrícolas (Sharma et al., 2003; Dyer, 2006) oferecem referenciais valiosos para essa incorporação.

Sucessão Sem Planejamento: Um Risco Sistêmico

Os dados sobre planejamento da sucessão revelam uma tensão que merece atenção específica dos gestores das CFRs e das políticas públicas de apoio à agricultura familiar. A assimetria de percepções entre filhos e pais — os primeiros supondo que a propriedade será de todos os irmãos (80%), enquanto apenas 50% dos pais afirmam que a sucessão já foi de fato definida — indica um déficit comunicativo intergeracional que pode gerar conflitos severos no momento da transferência efetiva da propriedade.

A literatura sobre sucessão em empresas familiares (Handler, 1994; Le Breton-Miller et al., 2004) e especificamente sobre sucessão na agricultura familiar (Silvestro et al., 2001; Brumer, 2007; Matte & Machado, 2016) converge em apontar que a ausência de planejamento formal da sucessão — com discussão aberta entre as gerações, definição de critérios transparentes e

instrumentos jurídicos adequados — é a principal causa de conflitos, dissolução de propriedades e abandono do campo pelos jovens. No contexto catarinense, a ausência de instrumentos legais ágeis e baratos para a regularização das transmissões hereditárias de pequenas propriedades é um obstáculo adicional que exige intervenção legislativa e de assistência jurídica rural.

O dado de que 20% dos pais ainda não conversaram com os filhos sobre a sucessão — mesmo após estes terem concluído um curso técnico focado justamente na gestão da propriedade familiar — sugere que a CFR, ao não incluir sistematicamente as famílias nessa discussão, perde uma oportunidade pedagógica estratégica. O PPJ poderia ser reorientado para constituir, em sua etapa final, um momento formal de planejamento participativo da sucessão, envolvendo o estudante, sua família e um monitor como facilitador. Essa reorientação transformaria o PPJ de trabalho acadêmico em instrumento de transformação das relações familiares — alinhando-o mais plenamente com a missão formativa da alternância.

A Questão da Universalidade dos Dados: Potencialidades e Limites do Instrumento

A unanimidade de respostas positivas em múltiplas dimensões dos questionários — particularmente o fato de 100% dos egressos relatarem desenvolvimento de todas as competências listadas e de nenhum ter indicado geração de conflitos familiares — exige interpretação metodologicamente cuidadosa. Duas hipóteses não excludentes explicam esse padrão.

A primeira é a hipótese de efeito real: a alternância, de fato, produz efeitos formativos amplos e consistentes, e a ausência de conflitos relatados reflete práticas eficazes de mediação pedagógica das tensões intergeracionais na CFR Esperança. Essa hipótese é parcialmente sustentada pelos dados de pais, que corroboram a maioria das avaliações dos filhos, sugerindo que as percepções não são apenas autorrelatos autoapologéticos.

A segunda é a hipótese de viés de desejabilidade social (Podsakoff et al., 2003): respondentes tendem a apresentar imagens favoráveis de si mesmos e das instituições com as quais se identificam, especialmente quando entrevistados por pesquisadores que reconhecem como associados à instituição avaliada. A ausência de escalas de intensidade e de respostas intermediárias no instrumento potencializa esse viés: quando só existem opções binárias ou limitadas, as respostas polarizam-se para o polo positivo.

Pesquisas futuras sobre os efeitos da alternância nas CFRs catarinenses se beneficiariam

de instrumentos com escalas de Likert de múltiplos pontos, de grupos de controle compostos por egressos de escolas técnicas convencionais, e de estudos longitudinais que acompanhem os egressos por cinco a dez anos após a conclusão do curso — permitindo avaliar se as competências relatadas se traduzem em resultados produtivos e de bem-estar mensuráveis.

Alternância, Políticas Públicas e Desenvolvimento Rural Sustentável

A análise dos dados, em seu conjunto, aponta para uma conclusão paradoxal: a Pedagogia da Alternância, nas CFRs catarinenses, produz resultados formativos que superam consistentemente o que seria esperável de um curso técnico convencional — em termos de desenvolvimento de competências, fortalecimento identitário e disposição de permanência no campo —, mas esses resultados são obtidos em condições de financiamento precário, vulnerabilidade institucional e ausência de políticas complementares que garantam sua conversão em projetos de vida concretos e sustentáveis.

A disposição de permanência de 83,3% dos egressos e as expectativas convergentes de 86,7% dos pais são ativos sociais extraordinários em um contexto nacional de crise sucessória agrícola. Mas essa disposição precisa de condições materiais para se concretizar: acesso ao PRONAF Jovem com taxas e prazos adequados à realidade dos pequenos estabelecimentos; assistência técnica diferenciada para jovens gestores em transição sucessória; regularização fundiária ágil e de baixo custo; e conectividade rural que permita aos jovens acessar mercados, informação e redes de inovação sem precisar migrar para as cidades.

A articulação entre a formação oferecida pelas CFRs e essas políticas complementares é o grande desafio da agenda de desenvolvimento rural sustentável em Santa Catarina e no Sul do Brasil. Iniciativas como o Programa Nacional de Apoio ao Médio Produtor Rural (PRONAMP), o Programa de Aquisição de Alimentos (PAA) e os mercados institucionais do PNAE representam oportunidades concretas de inserção econômica para os jovens agricultores formados pela alternância — mas sua articulação com as CFRs ainda é incipiente e depende de uma política de Estado que reconheça essas escolas como parceiras estratégicas do desenvolvimento territorial.

A CFR Esperança no Espelho da Literatura: Convergências e Especificidades

Comparando os achados deste estudo com a literatura nacional e internacional sobre os

efeitos da alternância, identificam-se tanto convergências robustas quanto especificidades locais relevantes. A convergência mais evidente é com os estudos de Gimonet (2007) e Begnami (2003) sobre o desenvolvimento de competências socioemocionais pelo internato e pela vida em comunidade: os dados da CFR Esperança confirmam que a convivência entre jovens de diferentes origens comunitárias, mediada por monitores comprometidos, produz ganhos de autonomia, tolerância e cooperação que não seriam obtidos em uma escola de jornada parcial.

A convergência com os achados de Matte e Machado (2016) e Stropasolas (2011) sobre as tensões intergeracionais na sucessão é igualmente expressiva: mesmo em uma amostra de famílias altamente motivadas a manter os filhos no campo, a resistência parental à autonomia dos jovens aparece como obstáculo sistêmico. Isso sugere que o problema não é específico da CFR Esperança ou da mesorregião Extremo-Oeste, mas um fenômeno estrutural da agricultura familiar brasileira que demanda intervenção pedagógica e política coordenada.

A especificidade mais notável da CFR Esperança em relação à literatura é a elevada disposição de permanência no campo (83,3%) combinada com a baixa aspiração por ensino superior (apenas 20% buscam graduação). Estudos sobre CEFFAs em outros países africanos e da América Latina (FAO, 2016; Gontijo, 2019) mostram que, em contextos de maior escolarização da população rural, a alternância serve como trampolim para o ensino superior em ciências agrárias, enquanto no Brasil ela ainda funciona, predominantemente, como formação terminal. Essa diferença tem implicações para o desenho curricular das CFRs e para as políticas de articulação com o ensino superior, particularmente com as licenciaturas em Educação do Campo das universidades federais do Sul.

CONCLUSÃO

Este artigo percorreu, em perspectiva integradora, a trajetória histórica das Casas Familiares Rurais de Santa Catarina — das MFRs francesas de 1935 à consolidação do sistema catarinense no início do século XXI —, os fundamentos e instrumentos pedagógicos da Pedagogia da Alternância, e os impactos formativos empiricamente documentados junto a egressos e famílias da CFR Esperança de Iporã do Oeste. Os resultados confirmam e expandem a tese de que a alternância é, ao mesmo tempo, tecnologia social de inclusão educacional e projeto pedagógico de formação humana integral — dimensões que se articulam e se potencializam mutuamente, mas que também encerram tensões e limitações que uma análise comprometida com

a qualidade da educação do campo não pode ignorar.

As contribuições centrais deste estudo são três. Primeira, a demonstração empírica de que a alternância é, para a maioria dos jovens rurais da amostra, a única modalidade educativa que torna possível o acesso à formação técnica — o que a transforma de inovação pedagógica em direito educacional fundamental que o Estado tem obrigação de garantir. Segunda, a identificação e teorização do "paradoxo do empoderamento parcial": jovens com competências robustas desenvolvidas pela alternância, mas com autonomia de exercício dessas competências limitada por estruturas patriarcais da gestão das propriedades familiares, que os próprios pais reconhecem como obstáculo. Terceira, a evidência de que o planejamento formal da sucessão é um ponto crítico e subatendido pelo modelo atual das CFRs, que precisa ser incorporado de forma mais sistemática ao projeto pedagógico, especialmente ao Projeto Profissional do Jovem.

As implicações para políticas públicas são diretas: (a) garantir financiamento estável e adequado para as CFRs, reconhecendo-as como infraestrutura educacional indispensável para o desenvolvimento rural; (b) criar programas específicos de crédito, assistência técnica e regularização fundiária articulados com as CFRs, para que a disposição de permanência dos egressos se converta em projetos de vida viáveis; (c) investir na formação continuada dos monitores das CFRs, especialmente em mediação familiar e planejamento da sucessão; e (d) fomentar pesquisas longitudinais sobre os efeitos de longo prazo da alternância, superando a dependência de estudos transversais com instrumentos de autorrelato.

As implicações para a prática pedagógica das CFRs incluem: incorporar ao Plano de Estudo temas específicos sobre gestão participativa da propriedade e planejamento da sucessão; transformar o PPJ em instrumento de construção coletiva família-escola; promover assembleias de família nas quais monitores facilitem o diálogo intergeracional sobre autonomia e sucessão; e articular a formação oferecida com as oportunidades de políticas públicas de apoio à juventude rural.

Finalmente, este estudo reafirma que a Pedagogia da Alternância, nas CFRs catarinenses, é muito mais do que uma metodologia de ensino: é um projeto civilizatório para o campo, que aposta na dignidade do trabalho rural, na inteligência dos jovens agricultores e na capacidade das famílias de, com apoio educativo e político adequado, construir futuro no território onde escolheram viver. Identificar seus limites com rigor não é diminuir esse projeto — é honrá-lo, exigindo dele a excelência que seus alunos e suas famílias merecem.

REFERÊNCIAS

- ARCAFAR SUL. **Relatório anual de atividades 2022-2023**. Associação Regional das Casas Familiares Rurais do Sul do Brasil, 2023.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. A. Reto e A. Pinheiro. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BEGNAMI, J. B. **Uma geografia da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Brasília: UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícola do Brasil, 2003.
- BOURDIEU, P. **Outline of a theory of practice**. Tradução de R. Nice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação do Campo**. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Brasília, DF: Presidência da República, 2010.
- BRUMER, A. A problemática dos jovens rurais na pós-modernidade. In: CARNEIRO, P. A.; FLEURY TEIXEIRA, E. (org.). **Juventude rural em perspectiva**. p. 35-51, 2007.
- CALVÓ, P. P. **Pedagogia de la alternancia: formación en alternancia**. Madrid: Movimiento de Centros de Formación por Alternancia, 1999.
- CARNEIRO, M. J. Ruralidade: novas identidades em construção. **Estudos Sociedade e Agricultura**, n. 11, p. 53-75, 1998.
- CHAYANOV, A. V. **La organización de la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.
- COLEMAN, J. S. Social capital in the creation of human capital. **American Journal of Sociology**, v. 94, supl., p. 95-120, 1988. <https://doi.org/10.1086/228943>.
- CRESWELL, J. W.; CLARK, V. L. P. **Designing and conducting mixed methods research**. 3. ed. Thousand Oaks: SAGE, 2017.
- DUFFAURE, A. **Éducation, milieu et alternance**. Paris: Mésonance, 1985.
- DYER, W. G. Examining the "family effect" on firm performance. **Family Business Review**, v. 19, n. 4, p. 253-273, 2006. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2006.00074>.
- EMPRESA DE PESQUISA AGROPECUÁRIA E EXTENSÃO RURAL DE SANTA CATARINA (EPAGRI). **Síntese anual da agricultura de Santa Catarina 2020-2021**. Florianópolis: EPAGRI, 2021.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância em Santa Catarina**. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2012.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS (FAO). **State of Food and Agriculture: Climate Change, Agriculture and Food Security**. Rome: FAO, 2016.

FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. 5. ed. London: SAGE, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIMONET, J.-C. **Praticar e compreender a Pedagogia da Alternância dos CEFFAs**. Tradução de T. Colacique. Petrópolis: Vozes; AIMFR, 2007.

GONTIJO, M. C. Alternância e desenvolvimento rural sustentável: experiências comparadas Brasil-África. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 27, n. 1, p. 155-179, 2019. <https://doi.org/10.36920/esa-v27n1-7>.

HANDLER, W. C. Succession in family business: a review of the research. **Family Business Review**, v. 7, n. 2, p. 133-157, 1994. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.1994.00133>.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo agropecuário 2017: resultados definitivos**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

LE BRETON-MILLER, I.; MILLER, D.; STEIER, L. P. Toward an integrative model of effective FOB succession. **Entrepreneurship Theory and Practice**, v. 28, n. 4, p. 305-328, 2004. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2004.00047>.

MATTE, A.; MACHADO, J. A. D. Tomada de decisão e a sucessão na agricultura familiar no Sul do Brasil. **Revista de Estudos Sociais**, v. 18, n. 36, p. 130-151, 2016. <https://doi.org/10.19093/res7041>.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. (org.). **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2011.

NASCIMENTO, C. G. A educação do campo e os desafios da sustentabilidade dos CEFFAs no Brasil. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 1, p. 93-113, 2016. <https://doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2016v1n1p93>.

NOSELLA, P. Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 129, p. 1259-1284, 2014. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014142476>.

PODSAKOFF, P. M.; MACKENZIE, S. B.; LEE, J.-Y.; PODSAKOFF, N. P. Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. **Journal of Applied Psychology**, v. 88, n. 5, p. 879-903, 2003. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>.

PUTNAM, R. D. **Bowling alone: the collapse and revival of American community**. New York: Simon & Schuster, 2000.

QUEIROZ, J. B. P. O processo de implantação da Escola Família Agrícola (EFA) de Goiás. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 1, n. 2, p. 23-45, 2011.

RIBEIRO, M. Pedagogia da Alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, n. 1, p. 27-45, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022008000100003>.

ROWLANDS, J. **Questioning empowerment: working with women in Honduras**. Oxford: Oxfam, 1997.

SCHNEIDER, S. A pluriatividade como estratégia de reprodução social da agricultura familiar no Sul do Brasil. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 16, n. 1, p. 164-184, 2016.

SEN, A. **Development as freedom**. New York: Anchor Books, 2000.

SHARMA, P.; CHRISMAN, J. J.; CHUA, J. H. Succession planning as planned behavior: some empirical results. **Family Business Review**, v. 16, n. 1, p. 1-15, 2003. <https://doi.org/10.1111/j.1741-6248.2003.00001.x>.

SILVA, L. H. Educação do campo, gênero e Pedagogia da Alternância: tensões e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, e250006, 2020. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782020250006>.

SILVESTRO, M. L.; ABRAMOVAY, R.; MELLO, M. A.; DOULA, S. M.; GHIZZI, C. **Os impasses sociais da sucessão hereditária na agricultura familiar**. Florianópolis: EPAGRI; Brasília, DF: NEAD, 2001.

SPANEVELLO, R. M.; AZEVEDO, L. F.; VARGAS, L. P.; MATTE, A. A migração juvenil e implicações sucessórias na agricultura familiar. **Revista de Ciências Humanas**, v. 45, n. 2, p. 291-304, 2011. <https://doi.org/10.5007/2178-4582.2011v45n2p291>.

STROPASOLAS, V. L. Os desafios da sucessão geracional na agricultura familiar. **Agriculturas**, v. 8, n. 1, p. 26-29, 2011.

VERGÈS, M. Alternância: investigar para compreender e agir. **Cadernos Pedagógicos**, n. 12, p. 45-62, 2009.

WANDERLEY, M. N. B. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a propriedade da terra, agricultura familiar e ruralidade**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2014.