

# A alternância como modelo educacional internacionalizado

Alternance as an internationalized educational model

L'alternance comme modèle éducatif internationalisé

Lucília Regina de Souza Machado<sup>1</sup>

---

**RESUMO:** Este artigo se insere no debate sobre a internacionalização educacional pela via da transferência de modelos pedagógicos, fenômeno recorrente na história da educação brasileira. Atualmente, o modelo da Pedagogia da Alternância, originado na França, está presente nos cinco continentes do mundo, inclusive no Brasil. Ele propõe o revezamento sucessivo das atividades na escola e em contextos de trabalho real para organizar o ensino-aprendizagem. De grande interesse, especialmente para o campo da educação profissional, a difusão internacional dessa pedagogia apresenta facetas relevantes para comparações e reflexões sobre a internacionalização de modelos educacionais.

**Palavras-chave:** Internacionalização da educação. Modelos pedagógicos. Pedagogia da Alternância.

**ABSTRACT:** This article is part of the debate on educational internationalization through the transfer of pedagogical models, a recurring phenomenon in the history of Brazilian education. Currently, the Pedagogy of Alternation model, originated in France, is present on the five continents of the world, including Brazil. It proposes the successive relay of activities at school and in real work contexts to organize teaching and learning. Of great interest, especially for the field of professional education, the international dissemination of this pedagogy presents relevant aspects for comparisons and reflections on the internationalization of educational models.

**Keywords:** Internationalization of education. Pedagogical models. Pedagogy of Alternation.

---

<sup>1</sup>Universidade Federal de Minas Gerais. E-mail: [luciliamachado2014@gmail.com](mailto:luciliamachado2014@gmail.com)

**RÉSUMÉ:** Cet article s'inscrit dans le débat sur l'internationalisation de l'éducation par le transfert de modèles pédagogiques, phénomène récurrent dans l'histoire de l'éducation brésilienne. Actuellement, le modèle de Pédagogie de l'Alternance, originaire de France, est présent sur les cinq continents du monde, dont le Brésil. Il propose le relais successif d'activités à l'école et dans des contextes de travail réels pour organiser l'enseignement et l'apprentissage. De grand intérêt, notamment pour le domaine de la formation professionnelle, la diffusion internationale de cette pédagogie présente des aspects pertinents pour des comparaisons et des réflexions sur l'internationalisation des modèles éducatifs.

**Mots-clés:** Internationalisation de l'éducation. Modèles pédagogiques. Pédagogie de l'alternance.

---

## Introdução

---

Fruto de pesquisa bibliográfica, este artigo aborda a internacionalização educacional por meio da transferência de modelos pedagógicos (Akkari, 2006). Focaliza a Pedagogia da Alternância, uma forma de organizar o ensino-aprendizagem pelo revezamento dos espaços e tempos da escola com os de contextos reais de trabalho (Vialle, 2004).

Processos de internacionalização educacional apresentam diferentes visões, conveniências e conduções (Lourenço, Andrade, & Byram, 2020) e se desenvolvem contraditoriamente frente ao desafio de equilibrar riscos e oportunidades, significados sociais e sentidos experienciais.

Tal dialética acompanha a Pedagogia da Alternância por diferentes realidades e contextos nacionais abrangidos. Tanto quanto outras fórmulas consideradas modelares, ela propõe rupturas com modos costumeiros de ensinar e aprender; corre o risco de ser interpretada mais como receita do que inspiração para alternativas próprias a cada realidade.

A despeito disso, tanto quanto outras concepções educacionais importadas, ela se reveste do típico e de diferenciais ao se enraizar no terreno alheio e, inclusive, na realidade do país de origem. Assim, ao se transnacionalizar, adquire feições particulares a cada realidade e experiência, sem que isso possa ser considerado uma falsificação ou uma fraude.

Intenções, materializadas ou não, de

utilização de propostas para práticas educacionais vindas do contato livresco ou do convívio com o debate pedagógico e experiências concretas de realidades educacionais externas têm palmilhado a história da educação brasileira.

Desde que o princípio do respeito à soberania e autodeterminação de cada país seja respeitado, há um potencial não desprezível de contribuição para a educação, nacional e internacionalmente, em ações compartilhadas e desenvolvidas por meio de programas e intercâmbios diversos: de informações, experiências, formulações, metodologias, estratégias, análises, pesquisas, publicações, pessoal especializado, alunos, dentre outros.

A organização da educação profissional e tecnológica tem importância fundamental no contexto da atual economia mundial e das forças globais (Charlot, 2007), sobretudo em se tratando das ações e das instituições representativas dos interesses democráticos, da unidade e da solidariedade internacional dos trabalhadores.

Sindicatos e categorias profissionais, frente aos retrocessos observados com as mudanças nos processos de produção, se mobilizam por meio de articulações nas relações internacionais, pois saber o que acontece em cada país e trocar informações em vista de uma agenda comum de lutas tornou-se estratégico para a conquista e a garantia de direitos. Isso tem mobilizado, especialmente, os trabalhadores de setores altamente

globalizados como o automotivo e a articulação internacional popular representada pela Via Campesina (Thivet, 2016).

No caso dos movimentos de internacionalização educacional, é preciso pesquisar e discutir o que eles significam para os interesses democráticos e populares, como tem sido sua condução, quais têm sido seus potenciais de contribuição para o fortalecimento das práticas educativas, dos espaços nacionais de diálogo crítico, desenvolvidos internamente e com as instâncias em nível global.

No desenho da internacionalização educacional, porém, tende-se a privilegiar a mobilidade e o intercâmbio de pessoas numa perspectiva meramente individual e certas ciências, as chamadas exatas, da

terra, biológicas, da saúde, as engenharias. Não se dá muita atenção às ciências sociais aplicadas, humanas, à linguística, às letras e artes. Percebe-se, assim, a prevalência da lógica do incentivo ao conhecimento útil para a esfera econômica.

Mas, a internacionalização educacional faz parte da chamada diplomacia cultural e é um instrumento importante para estreitar os laços entre países e povos (Dumont & Fléchet, 2014). Como tal, ela precisa ser aberta, se guiar pelo valor da educação como bem comum e público, colocar o conhecimento a serviço da humanidade, ser solidária e horizontal no compartilhamento de conhecimentos e no respeito às identidades nacionais, realizar o diálogo intercultural e participar de forma ativa e crítica das redes de conhecimento.

## O tema num breve giro pela educação brasileira

---

A internacionalização da/na educação brasileira vem aumentando em número com a intensificação da mundialização capitalista a partir da segunda metade do século XX, marcada pela ampliação da globalização dos mercados e da organização dos processos produtivos em escala mundial (Machado & Machado, 2008).

Porém, a importação de modelos educacionais tem sido constante nos 400 anos da educação brasileira desde a colonização portuguesa. A Companhia de Jesus, chegada ao Brasil em 1549, por 210 anos assumiu papel principal na educação local, sobretudo dos filhos dos abastados da época. Para tal, seguia a pedagogia

sistematizada por Inácio de Loyola, a *Ratio Studiorum* (Franca, 1952), que, vale ressaltar, incluía viagens à Europa como parte da programação do ensino. A expulsão dos jesuítas do Brasil (1759) não levou à supressão desse ideário pedagógico, inclusive o da realização de estudos no exterior.

O modelo educacional iluminista de fé nos valores da razão, da ciência e da tecnologia, importados da Inglaterra, Holanda e França, serviu às intenções modernizadoras do Marquês de Pombal. Mas, nos seus 27 anos de Primeiro Ministro de Portugal (1750-1777), elas não resistiram à tradição feudal e às resistências da Igreja Católica. Na Colônia,

a formação das elites continuou se servindo das fontes religiosas (Saviani, 2007).

A fuga da família real portuguesa para o Brasil, em 1808, representou a chegada de novas referências internacionais no domínio da cultura e da educação, de missões de artistas e cientistas. O Método Lancaster de ensino mútuo foi importado da Inglaterra para suprir a falta de professores (Bastos, 1997). O pragmatismo, dos Estados Unidos, pelas mãos de missionários protestantes (Santos, 2007).

Na 1ª República (1889-1930), foram importadas ideias liberais e positivistas e o ensino superior francês deu o tom nos primórdios da constituição da universidade brasileira. No Estado Novo (1930-1945), abriu-se o leque na internacionalização da/na educação do país: de um lado, as ideias do escolanovismo trazidas dos Estados Unidos e Europa; de outro, as do corporativismo fascista italiano, abrigadas na Constituição Federal de 1937 e nas reformas de ensino dos anos 1940. À frente dessas, Capanema, o ministro que também contratou docentes da Alemanha nazista para o ensino profissional brasileiro (Cunha, 2012).

A República Nova (1946-1964) é marcada pela influência norte-americana na educação brasileira: os trabalhos da Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial – CBAI, entre 1946 e 1961, em cumprimento à Doutrina Truman para a América Latina no contexto do pós-guerra e Guerra Fria (Amorim, 2007); e os Acordos MEC-Usaid a partir de 1964 e sua grande influência sobre a Reforma Universitária de 1968 (Bombarda, 2019).

Sobre a chegada do escolanovismo nas primeiras décadas do século XX, registra-se a continuidade da sua influência dentro e fora do ambiente educacional brasileiro (Carvalho, 2004). Para além do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932 e de outro manifesto – Mais Uma Vez Convocados, de 1959, as ideias escolanovistas alimentam propostas educacionais atuais, apresentadas como originais e inovadoras, com forte apelo mercadológico, as chamadas metodologias ativas: Aprendizagem centrada no aluno; Aprendizagem baseada em problemas; Aula invertida; Instrução por pares; Design thinking; Ensino híbrido; Gamificação; Método de projetos; dentre outras.

Valendo-se dos bons resultados em avaliações estudantis internacionais e do respaldo da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Finlândia atua na difusão dessas metodologias. Graças ao patrocínio de outras nações, oferece estágios docentes com a promessa de entregar soluções para a qualidade do ensino, tornando-se a nova Meca educacional. Por meio do Programa Professores para o Futuro (2014-2016), parceria entre o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq e a Embaixada da Finlândia no Brasil (Mällinen & Prokki, 2016), mais de uma centena de profissionais da Rede Federal passou por estágios de cinco meses em universidades desse país, ao cabo dos quais foram incumbidos de repassar o que aprenderam a outros professores.

Nos anos 1990, o país experimentou a vaga da internacionalização do conceito de

competências e de como desenvolvê-las na educação. Organismos multilaterais dele se serviram para difundir um receituário sobre como melhorar a qualidade da educação em resposta à Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Tais prescrições cruzaram os mares, entraram para legislações de ensino e foram para as agendas e currículos educacionais em todo o mundo (Alves, Moreira & Puziol, 2009).

De outro lado, propostas socialistas sobre a pedagogia do trabalho, escola unitária, politecnia, educação omnilateral têm ultrapassado fronteiras desde os finais do século XIX. Circulam pelas programações de eventos nacionais e internacionais, redes de trabalhadores da educação, bibliografias, páginas da internet, programas de partidos políticos, centros de cultura, formação e pesquisa. Porém, nem sempre vão além da retórica e consideram o contexto e as raízes sociais e políticas de suas origens.

Visando à construção de consensos e de uma plataforma mundial comprometida com o direito à educação, em contraposição à globalização neoliberal, surgiram o Fórum Mundial de Educação e o Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, inspirados pelo Fórum Social Mundial (Haddad, 2020). Tais desafios não são pequenos por conta da pluralidade de culturas, povos e nações envolvidos e das diferenças de princípios, valores e interesses nem sempre conciliáveis: os dos estudantes, professores, pesquisadores, trabalhadores, governos, agências transnacionais, organizações sociocomunitárias, sindicatos e associações diversas.

No campo da educação profissional e tecnológica, formou-se, porém, uma articulação de cooperação internacional entre a Associação das Faculdades Comunitárias Canadenses e instituições da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, intermediadas pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Agência Brasileira de Cooperação e Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional (Ferrari, 2015). Desenvolveu-se no âmbito dessa articulação o Programa Nacional Mulheres Mil (2007-2011), destinado a formar docentes brasileiros e a adaptar metodologias canadenses de democratização do acesso e permanência de populações desfavorecidas no ensino.

Registra-se, também, a criação pelo Governo Federal de universidades com perfil internacionalizado nesse período: a Universidade Federal da Integração Amazônica (2008), a Universidade Federal da Fronteira Sul (2009), a Universidade Federal da Integração Latino Americana (2010) e a Universidade Federal de Integração Internacional da Lusofonia AfroBrasileira (2010).

É desse período a criação (2011) do programa federal Ciências sem Fronteiras (CsF), encerrado em 2016, destinado a promover o intercâmbio e a mobilidade internacional de estudantes de graduação e pós-graduação e a atrair pesquisadores do exterior com fins de fomentar a internacionalização da ciência, tecnologia e inovação e a competitividade brasileira (Manços & Coelho, 2017). Em 2019, outro

programa de promoção da internacionalização da/na educação brasileira foi encerrado, o Idiomas sem Fronteiras, criado em 2012 como parte do Ciência sem Fronteiras.

A perspectiva da construção de uma plataforma global no campo da educação profissional também originou o WorldSkills, movimento nascido em 1946 nos pós 2ª Guerra Mundial com vistas a recompor a força de trabalho qualificada e enfrentar a devastação das economias europeias. Atualmente, esse movimento congrega 84 organizações e visa influenciar a indústria, governos e educadores por meio da cooperação e da pesquisa; desenvolver padrões globais de formação e sistemas de benchmarking; mobilizar jovens à busca da excelência por meio de competições e promoções (Pylväs & Nokelainen, 2017).

Outras olimpíadas internacionais (Matemática, Física e Astronomia) têm sido desenvolvidas com propósitos de

internacionalização. Igualmente o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), iniciado em 2000 e coordenado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico também visa influenciar padrões de desempenho acadêmico e sistemas de ensino nacionais.

Portanto, a internacionalização na/da educação vai além do estímulo à mobilidade de estudantes, professores, pesquisadores e quadros superiores da administração. Ela envolve a organização de redes educativas, o intercâmbio de currículos e modelos educativos, formações conjuntas, a educação a distância, o reconhecimento de títulos e graus acadêmicos. Envolve, igualmente, a organização de redes de investigação para o desenvolvimento de pesquisas, a organização de colóquios e seminários e a cooperação entre editoras.

## Origem e difusão internacional da Pedagogia da Alternância

---

A Pedagogia da Alternância nasce no sudoeste rural da França num período de crise social, econômica e política, entre as duas grandes guerras mundiais, em função de contradições vividas pela pequena agricultura familiar em busca de sobrevivência. Alterações das técnicas de produção, novas entradas mercadológicas, abandono por parte do Estado, inexistência de escolas no campo e insatisfação com as existentes nas cidades e abalos na identidade social e cultural dos agricultores pelos valores urbanos caracterizam esse contexto. Como reação, outro modelo de

escola para jovens trabalhadores do campo é criado (Guès, 2009).

Na comuna de Lauzun, entre 1935 e 1937, irrompe a primeira Maison Familiale Rural – MFR (Casa Familiar Rural), fundada a partir da articulação tripartite entre pais agricultores; a igreja católica, representada pelo jesuíta Abade Granereau e o Secrétariat central d’initiative rurale – SCIR (Secretariado Central de Iniciativa Rural), dedicado à reflexão e pressão e a influenciar líderes e opiniões, do qual também participava esse padre (Granereau, 2020).

Granereau e o SCIR seguem as ideias de um movimento cristão de ação social conhecido como Le Sillon (O Caminho / O Sulco), francês, em vigor entre 1894 e 1910, originário do catolicismo social surgido no final do século XIX na esteira da encíclica Rerum Novarum do Papa Leão XIII, de 1891, que tratava das condições de vida e de trabalho das classes trabalhadoras, principalmente as urbanas. A encíclica Quadragesimo Anno, de 1931, do Papa Pio XI, ao comemorar os quarenta anos da anterior e reafirmá-lo destacou a questão social do campo. Ambas orientavam-se pelo princípio da colaboração mútua e harmoniosa das classes sociais e pelo combate às ideias e movimentos anticapitalistas (Mocelin, 2016).

Surge, assim, a chamada Democracia Cristã orientadora de numerosos círculos de estudo e ações de educação popular, espalhados pela França. Graças a esse esteio ideológico, o movimento das MFR se expande com ambições muito amplas: a formação intelectual e profissional dos filhos dos agricultores, a promoção da juventude para o engajamento cidadão, a luta contra o êxodo rural ao permitir aos jovens viver e trabalhar no seu local de origem, o apelo à participação do progresso econômico, social e humano do território local.

A nova proposta de escola busca, então, harmonizar sua dinâmica com os ciclos produtivos e climáticos e conclama os jovens agricultores a prosseguir e concretizar um projeto restaurador da vida rural em sintonia com valores ligados ao trabalho com a terra. Propõe revezar os tempos e espaços de formação em

situações reais de trabalho no campo e os outros pertinentes à escola, essa em regime de internato. Isso implicou desenvolver uma pedagogia própria com enfoque de educação integral.

A propósito, o princípio pedagógico da associação entre estudo e trabalho compunha a tradição educacional socialista, fora reclamado por Marx, Lênin, Krupskaja, Pistrak, Blonsky, Makarenko dentre outros, e seguia em prática, naquele momento, na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas – URSS em meio a muitos debates, inclusive em nível internacional.

O movimento MFR dele se apodera e o re-significa. Para tanto, faz uso de outros referenciais com destaque para o personalismo de Emmanuel Mounier (1905-1950), surgido no mesmo contexto histórico de crise econômica e de recrudescimento das ideias totalitárias do nazismo e fascismo. Contra tais ideologias, também se opõe ao marxismo em crescimento nos meios operários e às suas propostas de transformação social pela superação da estrutura capitalista. O personalismo de Mounier pede prioridade à transformação do homem para, depois, transformar a sociedade, pois no seu entendimento as crises da época resultavam da decadência de valores e essas se superariam por uma revisão ética profunda.

A JAC (Juventude Agrícola Católica), criada em 1929 a partir das seções agrárias e equipes rurais da Ação Católica da Juventude Francesa, constituiu, igualmente, uma força impulsionadora da Pedagogia da Alternância. Como movimento educacional para o mundo rural,

propunha a formação de uma nova geração de pequenos e médios agricultores para assumir o comando da modernização da agricultura. Eram, também, os jesuítas que estavam à frente desse movimento a favor de um projeto social cristão, em benefício da terra e de quem nela trabalha. Para tanto, propunham uma pedagogia ativa, vinculando constantemente a observação sócio-analítica, a reflexão hermenêutica e a ação prática dos indivíduos.

Outro pilar do movimento MFR vem da União Nacional de Associações Familiares e Uniões Departamentais de Associações Familiares, criadas em 1945, para articular o diálogo entre as famílias representadas por essas associações e o Poder Público (nacional e local), que as reconhece tendo um lugar específico nas instituições da República, como atores sociais fundamentais, e a elas atribui o papel primordial na educação dos filhos.

Conceitos e princípios da educação popular e social animam a nascente Pedagogia da Alternância: a consideração da cultura do povo, a primazia humana, o interesse geral, o viver juntos, a ancoragem territorial e a gestão compartilhada e associativa. Da Escola Nova se serve de preceitos sobre a relação entre aprendizagem e vida, a atenção à individualidade de cada aluno e a valorização das experiências pessoais no processo de aprendizagem.

Logo o movimento MFR se expandiu pela França, chegando a ter vinte unidades em 1940. Em 1942, os agricultores decidem se emancipar da mediação da igreja e conferem às associações locais de pais a prerrogativa exclusiva de realizar a gestão das casas familiares rurais. Isso vale

também para a relação com o Estado. As escolas de formação em alternância se definem, assim, como públicas, de gestão comunitária, mas não estatal.

O princípio organizacional conjuga experiências formativas específicas da programação escolar e as extra-escolares ligadas à vida familiar, social, comunitária e profissional, de forma regular e com cadência de forma a desenvolver a intercomunicação cultural do mundo da produção com o da educação, uma obra de equipe ampliada, animada e acompanhada pelos educadores. O desenvolvimento dos alunos por conta de percursos próprios, histórias de vida, experiências singulares, especificidades do ambiente familiar requer atenção individualizada. Por tudo isso, a avaliação precisa ser constante e integrada (Silva, 2012).

Na França, a partir do final da década de 1970, a alternância entre estudo e trabalho foi adotada por outros setores da economia, públicos e privados, e incorporada à legislação educacional, quiçá em razão das dificuldades de inserção profissional dos jovens e do interesse das empresas em diminuir custos com recrutamento e formação de trabalhadores e em ajustar seus perfis a requerimentos da contratação. Pode-se assim conjecturar sobre desvios em relação aos princípios originais do movimento MFR em razão dessa propagação e entendimentos de que o cumprimento da estratégia da alternância se resume à realização de estágios e distribuição de sequências de aprendizagem entre escolas e empresas (Combes, 1996; Mônaco, 1993).

Zelar pela observância dos princípios originais motivou a criação, em 1942, da União Nacional das Casas Familiares Rurais, responsável por representar as associações membros junto às autoridades públicas, organizações profissionais e familiares. Para fomentar novas associações, esse organismo edita revistas, boletins, guias de orientação e realiza capacitações.

Sopros para além das fronteiras francesas levaram à criação da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural (AIMFR) em Dakar, Senegal, em 1975. Mais de 80 delegados vindos de 19 países (AIMFR, 2020) após encontros internacionais realizados na França (1969), Espanha (1971), Itália (1972), França (1972), Espanha (1973) e Itália (1974) criação essa organização internacional. Mais de mil Centros Familiares de Formação em Alternância – CEFFAs, mais de 150 mil famílias rurais em cerca de 40 países, distribuídos pelos cinco continentes, são, em 2020, seus filiados (AIMFR, 2020).

A Fundação MFR Mundo foi, então, criada em 1987 pelas Casas Familiares Rurais Francesas e AIMFR para prestar apoio, inclusive financeiro, ao desenvolvimento desse movimento em nível internacional, sobretudo nos países subdesenvolvidos. As jornadas mundiais organizadas por essa Fundação têm promovido a coesão de pensamentos e ações de alunos, pais, formadores e administradores, integrantes do movimento.

No Brasil, a Pedagogia da Alternância chega em 1969, tendo iniciado antes, em 1961, na Itália, na África (Senegal, Costa do

Marfim, Togo, Camarões, Chade, República Centro Africano, Gabão, Congo Brazzaville, Ruanda) em 1963, e na Espanha em 1966. Ela é introduzida vinda da Itália, onde, na região do Vêneto, foi adotada por centros de formação profissional para a agricultura visando à preparação dos alunos ao ingresso no Instituto Profissional do Estado para a Agricultura – IPSO (Mocelin, 2016).

Esses centros contaram com assessores do movimento francês, mas se diferenciavam com respeito à finalidade e origem, esta decorrente de articulações de poderes municipais com instâncias governamentais. Seus professores eram mantidos pelo Estado e não estava prevista a estrutura autônoma de gestão social tal como ocorria com as casas familiares rurais francesas, com as quais se assemelhavam por conta do apoio de famílias dos estudantes e da Igreja Católica.

Três situações marcam o ingresso da Pedagogia da Alternância no Brasil em 1969: (1) ocorre num momento do seu enfraquecimento na Itália em razão do grande migração rural para as cidades a partir do início dos anos 1970; (2) penetra no território brasileiro justamente pelas mãos de um italiano, um padre católico jesuíta, Umberto Pietrogrande, vindo da cidade de Pádua; (3) resgata-se o modelo francês ao se valer da união comunitária, até porque o Estado não teria qualquer interesse em apoiá-la naquele momento, pois estava em vigor, no país, a ditadura militar e inexistiam políticas públicas para o campo (Nosella, 2014).

Sem dispor de serviços de saúde, saneamento, segurança e educação, os

números do êxodo rural para as cidades estavam em grande crescimento no Brasil e a prioridade do governo federal era a de dar todo apoio a projetos econômicos de grande porte, de duvidoso benefício social. Pietrogrande colocou, assim, a criação da primeira Escola da Família Agrícola – EFA, no Espírito Santo, estado com histórico de significativa imigração italiana, como pedra fundamental do projeto pastoral do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo – Mepes, por ele criado em 1968 (Mepes, 2020; Concagh, 1989).

Originário do Vêneto, nordeste da Itália, ele resgatou referências sobre as Scuole Familiari Rurali dessa região. Trazia, também, as vinculações com movimentos sociais cristãos e sua experiência no exercício da presidência diocesana e regional da Juventude da Ação Católica naquela região e na cidade de Pádua.

Nos seus mais de cinquenta anos, o Mepes tem difundido a Pedagogia da Alternância no Brasil, criado diversas unidades escolares praticantes desse modelo e é apoiado pela AES (Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo), um organismo não governamental de voluntariado internacional inscrito na Agência Italiana de Cooperação Internacional, fundado na Itália, em 1967.

Adepta dos princípios da Pedagogia da Alternância, a AES conta com o incentivo da Federação das Associações Rurais Italianas – FARI, filiada da Associação Internacional de Movimentos Familiares de Formação Rural – AIMFR, e passou a ser conhecida como AES-CCC (Associação dos Amigos do Estado Brasileiro do Espírito Santo – Centro de Colaboração

Comunitária) ao ampliar sua área de intervenção no Brasil, para outros países da América Latina e África. Sempre sob a inspiração da Igreja Católica, a AES-CCC aderiu à FOCSIV (Federação de Organismos Cristãos para o Serviço Voluntário Internacional), à qual se integram 87 organizações com atuação em mais de 80 países do mundo.

Outra vertente da implantação da Pedagogia da Alternância no Brasil advém da iniciativa direta da AIMFR, que passou por dois momentos. O primeiro decorre da articulação entre associação, Ministério da Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Superintendência para o Desenvolvimento do Nordeste – Sudene, que resultou em viagem à França para conhecer o movimento, na vinda de um assessor da AIMFR em 1980 e na criação de CFRs nordestinas (Arapiraca, Alagoas, 1981; Riacho das Almas, Pernambuco, 1984), que tiveram, porém, vida curta. O segundo momento refere-se às transações da AIMFR na década de 1980 com governos municipais paranaenses para implantação do modelo em regiões de agricultura familiar e com problemas de condições de vida e de trabalho. Diferentemente da tradição francesa e mais próxima do caso italiano, essas iniciativas contaram com apoio governamental, mas, como no caso francês, com a colaboração da Igreja e inspiração da Juventude Agrária Católica – JAC. A partir do Paraná, a Pedagogia da Alternância se espalhou pelo sul do Brasil, dispondo da colaboração de assessores franceses. Em 1982, é criada a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil – UNEFAB, filiada à AIMFR (Mocelin, 2016).

Dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394, de 1996, franquearam essa expansão (Brasil, 1996). O art. 1º dessa lei contempla, indiretamente, a Pedagogia da Alternância ao proclamar que: “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. No seu art. 23, admite a “[...] alternância regular de períodos de estudos” como uma das formas de se organizar a educação básica. No art. 26 prevê “[...] uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela” nos currículos do ensino fundamental e médio. O art. 28 faculta adaptações de currículos, metodologias e organização escolar às peculiaridades da vida e natureza do trabalho do campo.

Na I Conferência por uma Educação do Campo, realizada em 1998, a formação em alternância é assumida como bandeira de luta. Ela passa a integrar a proposta do Movimento dos Sem Terra (MST) e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), criado também em 1998. Esse programa, porém, foi extinto pelo Governo Bolsonaro em fevereiro de 2020 (Caldart, 2000; Correia, 2011).

Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 2002, confirma no § 2º do seu art. 7º a possibilidade de organizar e desenvolver as atividades pedagógicas em diferentes espaços pedagógicos. (Brasil, 2002). Quatro anos mais tarde, por meio do Parecer CNE/CEB nº 1/2006, são aprovados os dispositivos específicos de organização escolar com base nos princípios da Pedagogia da Alternância (Brasil, 2006). Dois anos após, em 2008, o Ministério da Educação a adota como referência para organizar os cursos de Licenciatura em Educação do Campo e as Licenciaturas Interculturais Indígenas.

Digna de nota também é a decisão da Conferência Internacional da Pedagogia da Alternância, realizada em 2010 em Lima, Peru, de incluir o nome Centro Familiar de Formação por Alternância - CEFFA no estatuto da Associação Internacional dos Movimentos Familiares de Formação Rural - AIMFR como designação geral destinada a aglutinar, em todo o mundo, o conjunto das experiências educativas aderentes a esse modelo. Confirmou-se, assim, a reciprocidade no intercâmbio internacional com a inversão da direção da influência, um reconhecimento da grande expansão da Alternância no Brasil. Em 2019, a base de Microdados do Censo Escolar do Inep revelou existir 437 instituições escolares organizadas, no Brasil, segundo esse modelo pedagógico.

## Considerações finais

---

O apelo à internacionalização educacional tem aumentado com a mundialização dos mercados, mudanças geopolíticas, aumento da escalada da comunicação digital e declínio das fronteiras culturais. Ela se dirige, agora, também à educação básica e à educação profissional e tecnológica. Corporações, movidas por interesses fundamentalmente mercantis, passam a disputar alunado de diferentes partes do mundo levando a Organização Mundial do Comércio (OMC), em 1995, a incluir a educação no Acordo Geral de Comércio de Serviços (AGCS). Com isso, veio a pressão pela abertura de espaço à atuação de universidades estrangeiras, corporações transnacionais de ensino em associação com consórcios de meios de comunicação e complexos editoriais. Mas transformar a educação em serviço comercializável sujeito às leis do mercado traz impactos à soberania e ao poder regulatório das políticas educacionais pelos estados nacionais e compromete o valor da educação como direito humano e bem público.

Entretanto, têm sido frequentes vendas de franquias acadêmicas, a criação de universidades corporativas de grandes empresas transnacionais, a emergência de universidades virtuais sob o controle de empresas originadas em países desenvolvidos com o aumento da participação de capitais internacionais nas instituições privadas nacionais. Semelhantemente aos acordos econômicos transnacionais, associações são formadas para compartilhar experiências e possibilitar aprendizagens

recíprocas por meio do desenvolvimento de projetos e eventos, intercâmbios e missões, mobilidades de pessoas.

Para tanto, organismos internacionais, tais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) fazem seus incentivos. Essa última congrega 195 estados e, por meio do seu Centro Internacional para Educação e Formação Técnica e Vocacional (Unevoc), se propõe a fortalecer e atualizar sistemas de educação profissional e tecnológica, especialmente das nações em desenvolvimento, economias em transição e em situação de pós-conflito.

A Federação Mundial de Colleges e Politécnicos (WFCP), uma rede internacional do campo da educação profissional e tecnológica busca articular empregadores, indústrias, governos, agências de financiamento e instituições de formação com o propósito de promover parcerias e compartilhar as estratégias eleitas como de educação de ponta e as chamadas melhores práticas com vistas a influenciar o desenvolvimento de políticas. Ao final de cada congresso dessa federação, realizado a cada dois anos, os países membros assinam uma declaração contendo uma lista de compromissos com vistas ao fornecimento da educação da força de trabalho para o que chamam de economia global.

Todos esses organismos e entidades têm se posicionado a favor da adoção, pelos

países de suas respectivas esferas de atuação, de práticas ou ideias por eles considerados como bons paradigmas de enfrentamento de desafios educacionais, científicos e tecnológicos. Os que possuem carteiras de financiamento de projetos e ações têm utilizado tal critério para decidir onde alocar recursos e negociar prioridades.

Entretanto, sobre a internacionalização da educação e da pesquisa científica e tecnológica sobram dúvidas e questionamentos. Por exemplo, as relações desiguais de poder entre países centrais e periféricos, a prevalência do viés neoliberal, a formação de campos de forças em disputa por objetivos e vantagens de diversas ordens (econômica, comercial, cultural e política) e acerca do que considerar relevante e prioritário em matérias sobre o ensino, a pesquisa, as matrizes tecnológicas, as políticas curriculares e a formação de professores e pesquisadores.

Alianças e acordos para processos de internacionalização nem sempre são descomplicados e conduzidos sem despertar insatisfações, inseguranças e incertezas quanto às limitações econômicas ligadas, principalmente, ao financiamento das ações e projetos e às ordens institucionais relativas às formas de equacionar as articulações entre as partes envolvidas. Cobrem, também, questões culturais acentuadas pelas formas, por vezes labirínticas, de lidar com a multiculturalidade e as barreiras linguísticas. Envolvem dimensões sociais já que acabam por definir as estratégias de inclusão e exclusão de segmentos com maior ou menor poder de fala e de

agenciamento. E, por fim, os embates políticos decorrentes das tensões causadas pelas relações desiguais de influência e poder e dos arranjos arquitetados com vistas à construção ou aprofundamento de hegemonias.

Como não existe um modo universal de ensinar e de aprender e como as apropriações das chamadas boas práticas estão condicionadas sócio-culturalmente, dependem do lugar, da situação, das questões a serem respondidas e das relações sociais, não é tarefa banal realizar a missão da difusão cultural a que se propõem os organismos e entidades transnacionais ou os que se vêem como próceres da internacionalização guiada pela lógica do mercado.

O campo da educação profissional e tecnológica tem algumas particularidades que tornam esse processo mais complexo. Há diversidades entre os países com respeito a sistemáticas, normatizações, titulações, agentes envolvidos e formas mediante as quais ocorrem as relações institucionais e com os mundos do trabalho. Pode-se, nesse sentido, antever para esse campo modelos diferenciados de internacionalização.

A concernente à Pedagogia da Alternância apresenta ingredientes que permitem entendê-la como um desses casos diferenciados. Porém, é preciso considerar elementos das atuais tendências, diferenciadoras de aspectos da tradição das MFRs que demandam o aprofundamento dos estudos a esse respeito.

Com o nome de formação em alternância, empresas públicas e privadas de diferentes

setores de produção e de serviços têm promovido parcerias com escolas para a formação de jovens e adultos e, com isso, desenvolvido formatos diferentes e próprios. Assim, a chamada Pedagogia da Alternância tem passado por regulamentações, práticas e discursos muito diferentes daqueles tradicionalmente característicos dos CEFFAs.

A alternância é uma prática pedagógica complexa. Nesses novos formatos, também em processo de transnacionalização pelas grandes empresas multinacionais, é sempre possível questionar se, de fato, o meio profissional tem assumido a responsabilidade da formação e se ela

ocorre de forma compartilhada com as escolas uma vez que não se trata simplesmente de oferecer estágios, visitas técnicas ou mera justaposição de experiências de formação. Deixa-se, aqui, portanto, o convite à realização de estudos sobre a alternância e sua internacionalização nesses novos contextos.

*Recebido em 04 de junho de 2020  
Aprovado em 14 de junho de 2021*

## Referências

---

- AIMFR – Association Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale (outubro, 2020). Disponível em [aimfr.org](http://aimfr.org)
- Akkari, A. (2006). As reformas do ensino secundário: as lições das transferências Norte-Sul. *Educação Em Revista*, 44, 257–271. <http://doi.org/10.1590/s0102-46982006000200013>
- Alves, G., Moreira, J., & Puziol, J. (2009). Educação profissional e ideologia das competências: elementos para uma crítica da nova pedagogia empresarial sob a mundialização do capital. *Educere et Educare*, 4(8), 45–59. <https://doi.org/10.17648/educare.v4i8.2281>
- Amorim, M. (2007). O surgimento da comissão brasileiro-americana de educação industrial (CBAI). *Revista História da Educação*, 11(23), 149–171. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29275/>
- Bastos, M. H. (1997). A instrução pública e o ensino mútuo no Brasil: uma história pouco conhecida. (1808-1827). *Revista História da Educação*, 1(1), 115–133. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30631>
- Bombarda, A. R. (2019). A Influência das Agências Internacionais no Brasil: os acordos MEC/USAID no contexto da ditadura militar de 1964. *Revista Educação e Emancipação*, 12(3), 246–268. <http://doi.org/10.18764/2358-4319.v12n3p246-268>
- Brasil. Presidência da República. (1996). *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez 1996. p. 27833.

- Brasil (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica.
- Brasil (2006). *Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)*. Brasília: Ministério da Educação/ Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2006.
- Caldart, R. (2000). *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Carvalho, M. M. C. (2004). A Escola Nova no Brasil: uma perspectiva de estudo. *Revista Educação em Questão*, 21(7), 90–97. Recuperado de <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8382>
- Charlot, B. (2007). Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *Sísifo Revista de Ciências da Educação*, 4, 129–136. Recuperado de <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>
- Combes, M.-C. (1996). *L'alternance: enjeux et débats*. Paris: La documentation française.
- Concagh, V. (1989). A escola família agrícola no Espírito Santo. *Cadernos de Pesquisas*, 68, 89–98. Recuperado de [http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20180711\\_cadernosdepesquisa\\_n.68fev1989\\_p.89\\_98.pdf](http://www.ijsn.es.gov.br/ConteudoDigital/20180711_cadernosdepesquisa_n.68fev1989_p.89_98.pdf). Acesso 12 jan 2021.
- Correia, D. (2011). *Educação do campo e alternância no curso de licenciatura em pedagogia PRONERA/UFPB: encontro de teorias e práticas de educação popular*. (Dissertação de Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- Cunha, L. A. (2012). Professores e modelos estrangeiros para a educação profissional brasileira (1936/1945). *Interseções*, 14(2), 372–407. Recuperado de <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/intersecoes/article/view/8555>
- Dumont, J., & Fléchet, A. (2014). "Pelo que é nosso!": a diplomacia cultural brasileira no século XX. *Revista Brasileira De História*, 34(67), 203–221. <http://doi.org/10.1590/s0102-01882014000100010>
- Ferrari, M. (2015). A internacionalização dos Institutos Federais: um estudo sobre o acordo Brasil-Canadá. *Educação & Sociedade*, 36(133), 1003–1019. <http://doi.org/10.1590/es0101-73302015146352pt>
- Franca, L. (1952). *O método pedagógico dos jesuítas: o "Ratio Studiorum"*. Rio de Janeiro: Livraria Agir Editora.
- Granereau, A. (2020). *O Livro de Lauzun: onde começou a pedagogia da alternância*. Fortaleza: Edições UFC.
- Guès, P. (2009). *Dossier spécial: Repères sur l'alternance*. Paris: Unmfreo.
- Haddad, S. (2020). O Fórum Social Mundial Como Um Espaço Educador. *Educação & Sociedade*, 41, 1–15. <http://doi.org/10.1590/es.233928>
- Lourenço, M., Andrade, A., & Byram, M. (2020). Representations of internationalisation at a Portuguese Higher Education Institution: From institutional discourse to stakeholders'

voices. *Revista Lusófona de Educação*, 47, 53–68. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle47.04>

- Machado, L. & Machado, J. (2008). Globalização Capitalista e Apropriação: implicações educacionais e ambientais. In C. Lucena (Org.). *Capitalismo, Estado e Educação*. (43-64). São Paulo, Campinas: Alínea.
- Manços, G. D., & Coelho, F. D. (2017). Internacionalização da Ciência Brasileira: subsídios para avaliação do programa Ciência sem Fronteiras. *Revista Brasileira de Políticas Públicas e Internacionais – RPPI*, 2(2), 52–82. <http://doi.org/10.22478/ufpb.2525-5584.2017v2n2.37056>
- Mällinen, S. & Prokki, C. (Ed.) (2016). “*Eu não sou um professor, sou um Educador*” – *Finnish education meets Brazilian creativity*. Finland: Tampere University of Applied Sciences.
- Mepes (2020). *Nossa história*. Disponível em <https://www.mepes.org.br/nossa-historia/>
- Mocelin, N. (2016). *Princípios e fundamentos da pedagogia da alternância: alguns desdobramentos atuais*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, PR, Brasil. Recuperado de <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/1743>
- Mônaco, A. (1993). *L’alternance: école-production. Entreprises et formation des jeunes depuis 1959*. Paris: PUF.
- Nosella, P. (2014). *Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil*. Vitória, ES: Edufes. Recuperado de <http://repositorio.ufes.br/handle/10/830>
- Pylväs, L., & Nokelainen, P. (2017). Finnish WorldSkills Achievers’ Vocational Talent Development and School-to-Work Pathways. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(2), 95–116. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.2.1>
- Santos, J. (2007). Religião e educação contribuição protestante à educação brasileira 1860-1911. *Tópicos Educacionais*, 17(1-3), 113–151. Recuperado de <https://periodicos.ufpe.br/revistas/topicoseducacionais/article/view/22448>
- Saviani, D. (2007). *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, L. H. (2012). *As experiências de formação de jovens do campo: Alternância ou Alternâncias?* Curitiba: Editora CRV.
- Thivet, D. (2016). Le travail d'internationalisation des luttes : le cas de La Vía Campesina. [Rapport de recherche], Centre Maurice Halbwachs – CNRS – EHESS – École Normale Supérieure. *Etudes et Documents* n° 8, pp.26. Disponível em <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01287559>
- Vialle, F. (2004). Une pragmatique de l’alternance: L’expérience des maisons familiales et rurales. *Recherches & Éducatives*, (6), 1–9. <http://doi.org/10.4000/rechercheseducations.319>