



Paulo de Carvalho Junior

**Escolas Alemãs no Exterior:
Gestão e implementação da Política Cultural e
Educativa Estrangeira da Alemanha**

Tese de Doutorado

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação
em Educação da PUC-Rio como requisito parcial para
obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof.^a Cynthia Paes de Carvalho
Coorientadora: Dr.^a Anne Schippling

Rio de Janeiro
Junho de 2023



Paulo de Carvalho Junior

**Escolas Alemãs no Exterior:
Gestão e implementação da Política Cultural e
Educativa Estrangeira da Alemanha**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Prof^a. Dr^a. Cynthia Paes de Carvalho

Orientadora
Departamento de Educação - PUC-Rio

Dr^a. Anne Schippling

coorientadora
CIES-Iscte/Lisboa-PT

Prof^a. Dr^a. Ana Maria Fonseca de Almeida

FE/Unicamp

Dr. Jean Paul Voerke

INDFZIS-Friedrich-Schiller Universität/ Jena-DE

Prof. Dr. João Teixeira Lopes

Universidade do Porto/Porto-PT

Prof. Dr^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Rio de Janeiro, ____ / ____ / ____.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização da universidade, da autora e do orientador.

Paulo de Carvalho Junior

Graduou-se em Letras Português - Alemão pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em 2002. Em 2011 cursou o Mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Em 2013 cursou a Especialização em Administração e Planejamento da Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em 2018 cursou o MBA em Gestão Empresarial na Fundação Getúlio Vargas (FGV). É pesquisador no Grupo Gestão e Qualidade da Educação (GESQ) da PUC-Rio.

Ficha Catalográfica

Carvalho Junior, Paulo de

Escolas alemãs no exterior : gestão e implementação da política cultural e educacional estrangeira da Alemanha / Paulo de Carvalho Junior ; orientadora: Cynthia Paes de Carvalho ; coorientadora: Anne Schippling. – 2023.

275 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Escolas alemãs no exterior. 3. Política cultural e educacional estrangeira. 4. Educação internacional. 5. Gestão escolar. 6. Implementação de políticas públicas. I. Carvalho, Cynthia Paes de. II. Schippling, Anne. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Agradecimentos

À minha orientadora Prof^a. Cynthia Paes de Carvalho, por me guiar nesse processo de forma tão precisa, cuidadosa e generosa.

À minha coorientadora Dra, Anne Schippling, por suas fundamentais contribuições e parceria.

À Prof^a. Alicia Bonamino, à Prof^a. Ana Almeida, ao Dr. Jean Paul Voerkel e ao Prof. João Teixeira Lopes, pela participação na banca final, bem como à Prof^a. Andrea Ribeiro Hoffmann e à Prof^a. Naira da Costa Muylaert Lima, pela disponibilidade como suplentes na banca final.

A Luciana, minha esposa, e Alice, nossa filha, por todo o apoio e amor. A Lucimar (*in memoriam*) e Paulo, meus pais, e Luciana, minha irmã, pela inspiração e pelo apoio incondicional.

Aos membros do GESQ, pelo acolhimento e pelas trocas tão enriquecedoras.

A toda a equipe de professores e funcionários do departamento de Educação da PUC- Rio, por todo o aprendizado que me possibilitaram.

Aos colegas da turma de 2019, pelas trocas enriquecedoras, pelo valioso companheirismo e pelas risadas tão necessárias ao longo desses quatro anos.

Aos colegas na Escola Alemã Corcovado, sobretudo nas equipes de direção, coordenação e orientação educacional, pelo aprendizado diário em conjunto. Em especial a Olivia, pela parceria.

Àqueles que não mais trabalham na Escola Alemã Corcovado, mas que contribuíram diretamente para esse processo de aprendizagem, em especial Sybille, Detlev e Valdir.

À Diretoria da Associação Escolar e Beneficente Corcovado, pelo apoio e pela compreensão quanto ao projeto.

Às amigas e aos amigos que, de formas muito diversas, apoiaram a realização desse trabalho, em especial Lutz e Alexandre.

Ao Ministério das Relações Exteriores da Alemanha (*Auswärtiges Amt*), ao Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*) no Parlamento Alemão, ao Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (*Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*), à Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*), à Agência Central para Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*), à Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior (*Weltverband Deutscher Auslandsschulen*), à Associação de Professores Alemães no Exterior (*Verband Deutscher Lehrer im Ausland*) e ao Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (*Arbeitsgruppe Auslandslehrer und -lehrerinnen*, AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, GEW), pelas entrevistas concedidas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do PROEX do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio pelo apoio financeiro que possibilitou a realização da pesquisa.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

Carvalho Junior, Paulo de; Paes de Carvalho, Cynthia; Schippling, Anne. **Escolas Alemãs no Exterior: gestão e implementação da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha**. Rio de Janeiro, 2023, 275 p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

A tese focaliza a gestão das 138 Escolas Alemãs no Exterior em sua condição de organizações responsáveis pela implementação, em âmbito local, da dimensão escolar da Política Cultural e Educacional Estrangeira do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha. Frente à crescente importância dos processos de internacionalização na educação, o estudo analisa as condições para a interação entre os atores estatais alemães e os atores privados locais na gestão dessas escolas presentes em 69 países do globo, que configuram um investimento estratégico para a consolidação da Alemanha como um destino para estudos de nível superior, para a economia e os negócios. O estudo verifica a interlocução entre a política formulada na Alemanha e a diversidade de arranjos locais existentes, com destaque para o papel das interfaces culturais e organizacionais em um contexto marcado pela tensão entre a autonomia privada e o controle externo do Estado. Para isso, a pesquisa envolve a análise de entrevistas com representantes dos órgãos responsáveis pelo sistema escolar alemão no exterior, bem como de documentos e relatórios oficiais, além das páginas das Escolas Alemãs no Exterior na internet, com especial destaque para as suas declarações de missão e para as representações da direção escolar. O estudo apresenta uma reflexão crítica acerca de tipologias existentes das Escolas Alemãs no Exterior, sobretudo no que se refere aos seus modelos organizacionais e de gestão, em função das relações estabelecidas entre os respectivos países anfitriões e a Alemanha. Nesse sentido, a tese propõe um desdobramento de tipologias já existentes acerca dos modelos de gestão dessas escolas através de um refinamento do papel e da constituição da direção escolar como um empreendimento potencialmente binacional. O estudo conclui ainda que o conceito de ambiguidade desempenha um papel essencial para a viabilidade da

implementação da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha em contextos locais tão diversos.

Palavras-chave

Escolas Alemãs no Exterior; Política Cultural e Educacional Estrangeira; educação internacional; gestão escolar; implementação de políticas públicas.

Zusammenfassung

Carvalho Junior, Paulo de; Paes de Carvalho, Cynthia; Schippling, Anne. **Deutsche Auslandsschulen: Management und Implementierung der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands**. Rio de Janeiro, 2023, 275 S. Dissertation - Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Päpstliche Katholische Universität Rio de Janeiro.

Die Dissertation beschäftigt sich mit dem Management der 138 Deutschen Auslandsschulen in ihrer Funktion als Organisationen, die für die lokale Implementierung der schulischen Dimension der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik des Auswärtigen Amts verantwortlich sind. Angesichts der wachsenden Bedeutung von Internationalisierungsprozessen im Bildungsbereich analysiert die Studie die Bedingungen der Interaktion zwischen deutschen staatlichen Akteuren und lokalen privaten Akteuren bei dem Management dieser Schulen, die in 69 Ländern weltweit eine strategische Investition für die Konsolidierung Deutschlands als Standort für Studium, Handel und Wirtschaft darstellen. Die Studie untersucht die Zusammenhänge zwischen der in Deutschland formulierten Politik und der Vielfalt bestehender lokaler Arrangements und beleuchtet die Rolle kultureller und organisatorischer Schnittstellen in einem Kontext, der von Spannungen zwischen privater Autonomie und externer staatlicher Kontrolle geprägt ist. Zu diesem Zweck werden Interviews mit Vertretern der für das deutsche Auslandsschulwesen zuständigen Stellen sowie offizielle Dokumente und Berichte und die Websites der Deutschen Auslandsschulen analysiert, wobei der Schwerpunkt auf deren Leitbildern und der Darstellung der Schulleitung liegt. Die Studie stellt eine kritische Reflexion über bestehende Typologien von Deutschen Auslandsschulen dar, insbesondere im Hinblick auf ihre Organisations- und Managementmodelle, entsprechend den zwischen den jeweiligen Gastländern und Deutschland etablierten Verhältnissen. In diesem Sinne schlägt die Dissertation eine Entfaltung der bestehenden Typologien über die Managementmodelle dieser Schulen durch eine Verfeinerung der Rolle

und Konstitution von Schulleitung als ein potentiell binationales Anliegen vor. Die Studie kommt ferner zu dem Schluss, dass das Konzept der Ambiguität eine wesentliche Rolle für die Durchführbarkeit der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik in solch unterschiedlichen lokalen Kontexten spielt.

Schlüsselwörter

Deutsche Auslandsschulen; Auswärtige Kultur- und Bildungsaußenpolitik; Internationale Schulen; Schulmanagement; Implementierung öffentlicher Politik.

Abstract

Carvalho Junior, Paulo de; Paes de Carvalho, Cynthia; Schippling, Anne. **German Schools Abroad: management and implementation of Germany's Foreign Cultural and Educational Policy**. Rio de Janeiro, 2023, 275 p. Doctoral Thesis - Department of Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro.

The thesis focuses on the management of the 138 German Schools Abroad as organizations responsible for the local implementation of the school dimension of the German Foreign Ministry's Foreign Cultural and Educational Policy. Given the growing significance of internationalization processes in education, the study examines the conditions for interaction between German state actors and local private actors when managing these schools, which are present in 69 countries around the world and are a strategic investment for the consolidation of Germany as a destination for higher education, economy and business. The study verifies the interplay between the policy formulated in Germany and the diversity of existing local arrangements, highlighting the role of cultural and organizational interfaces in a context characterized by tension between private autonomy and external state control. For this purpose, the research involves the analysis of interviews with representatives of the organizations responsible for the German school system abroad, as well as official documents and reports, in addition to the websites of the German Schools Abroad, with special emphasis on their mission statements and their representation of school leadership. The study presents a critical reflection on existing typologies of German Schools Abroad, especially regarding their organizational and management models, in the light of the relations established between the respective host countries and Germany. In this sense, the thesis proposes an unfolding of existing typologies about the management models of these schools through a refinement of the role and constitution of school management as a potentially binational enterprise. The study further concludes that the concept of ambiguity has an essential role to play in the viability of the implementation of Germany's Foreign Cultural and Educational Policy in such diverse local contexts.

Keywords

German Schools Abroad; Cultural and Educational Foreign Policy; international education; school management; public policy implementation.

Sumário

1 Introdução	19
1.1 Contextualização.....	19
1.2 Justificativa	21
1.3 Objetivos	27
1.4 Metodologia	29
1.5 Estrutura da tese.....	33
2 Referenciais teórico-metodológicos	35
2.1 A escola como organização	36
2.2 A implementação de políticas e governança.....	41
2.3 A gestão da escola.....	51
2.4 A perspectiva metodológica da análise multinível das escolas	60
2.4.1 As declarações de missão das escolas e a análise de conteúdo	66
2.4.2 As entrevistas e o método documentário de interpretação	68
2.5 Síntese do capítulo	74
3 Educação internacional	76
3.1 Internacionalização da educação.....	76
3.2 A expansão das Escolas Internacionais.....	87
3.3 Tipos de Escolas Internacionais.....	90
3.4 Sistemas nacionais de educação no exterior	94
3.5 Aspectos organizacionais das Escolas Internacionais	104
3.6 Síntese do capítulo	109
4 Política cultural e educacional na Alemanha	111
4.1 Educação e federalismo alemão	111
4.2 Diplomacia cultural alemã em perspectiva histórica.....	118
4.3 Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha na contemporaneidade	123
4.4 Síntese do capítulo	133
5 O sistema escolar alemão no exterior: o nível macro de análise	134
5.1 Desenvolvimento histórico das Escolas Alemãs no Exterior	135
5.2 Organização atual do sistema escolar alemão no exterior.....	140
5.3 Caráter público e privado das Escolas Alemãs no Exterior.....	151

5.4 Rotinas organizacionais para a implementação do sistema escolar alemão no exterior	160
5.5 Síntese do capítulo	166
6 As Escolas Alemãs no Exterior: o nível médio de análise	167
6.1 Tipos de Escolas Alemãs no Exterior.....	167
6.2 Desafios no encontro de culturas.....	178
6.3 Missão política das Escolas Alemãs no Exterior	186
6.4 Professores das Escolas Alemãs no Exterior	204
6.5 Síntese do capítulo	213
7 A perspectiva da gestão das Escolas Alemãs no Exterior.....	215
7.1 Correlação entre os atores.....	215
7.2 Conflitos e disputas.....	227
7.3 Diversidade de arranjos na direção escolar	237
7.4 Síntese do capítulo	248
8 Considerações finais	249
REFERÊNCIAS.....	254
Declarações de missão das Escolas Alemãs no Exterior:	270
Documentos oficiais do governo alemão:	272
Entrevistas:	275

Lista de figuras

Figura 1. Modo de funcionamento díptico da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas)	38
Figura 2. Quadro de escolas integrantes do programa de Escolas Bilíngues do Município do Rio de Janeiro em 2019	89
Figura 3. Organograma do sistema escola alemão no exterior	146
Figura 4. Organograma da Gestão de Qualidade de Escolas no Exterior	163
Figura 5. Modelos organizacionais existentes nas Escolas Alemãs no Exterior	218
Figura 6. Modelo organizacional com direção escolar subdividida; entidade mantenedora acima do diretor escolar e este acima do diretor administrativo.	246
Figura 7. Modelo organizacional com direção escolar subdividida; entidade mantenedora acima do diretor escolar e do diretor administrativo, que estão no mesmo nível hierárquico.	246
Figura 8. Modelo organizacional com direção escolar subdividida; entidade mantenedora no mesmo nível do diretor escolar, ambos acima do diretor administrativo.	247

Lista de gráficos

Gráfico 1. Evolução do número de institutos culturais entre 2004 e 2015	126
Gráfico 2. Distribuição de institutos culturais no mundo em 2015	128
Gráfico 3. Evolução do número de Escolas Alemãs no Exterior	136
Gráfico 4. Período de fundação das Escolas Alemãs no Exterior em funcionamento em 2021, por região	140
Gráfico 5. Valor médio das anuidades escolares (dados de 2014), por tipos de escola	156
Gráfico 6. Valor médio das anuidades escolares (dados de 2019) por região	157
Gráfico 7. Quantidade de Escolas Alemãs no Exterior em cidades de diferente porte	169
Gráfico 8. Quantidade de Escolas Alemãs no Exterior, por categoria e região	170
Gráfico 9. Total de alunos das Escolas Alemãs no Exterior (inclusive pré-escola), por região	193
Gráfico 10. Alunos falantes de alemão ou cidadãos alemães	194
Gráfico 11. Diplomas Escolares de Ensino Médio	195
Gráfico 12. Perfis de escolas quanto às relações entre o país anfitrião e a Alemanha, por região	202
Gráfico 13. Correlação entre os perfis de escolas quanto às relações entre o país anfitrião e a Alemanha e o modelo de direção escolar	203
Gráfico 14. Distribuição de professores por língua de instrução e continente	209
Gráfico 15. Distribuição de professores por tipo de contrato e continente	210
Gráfico 16. Representação da direção escolar por continente	241

Lista de quadros

Quadro 1. Lista de entrevistados e suas respectivas organizações	32
Quadro 2. Tipologia de modelos organizacionais.....	36
Quadro 3. Matriz de conflito e ambiguidade na implementação de políticas	44
Quadro 4. Síntese dos modelos de implementação de políticas por Matland (1995) e dos modelos organizacionais propostos por Lima (2001)	58
Quadro 5. Síntese dos planos organizacionais analíticos de Lima (2001), dos níveis de análise da autonomia da escola de Barroso (2004) e do quadro de análise das rotinas organizacionais de Spillane (2012).....	59
Quadro 6. Níveis de análise da educação.....	64
Quadro 7. Características do Poder Militar, do Poder Econômico e do Soft Power	95
Quadro 8. Tipos de governança no âmbito educacional entre países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico	113
Quadro 9. Localização das Escolas Alemãs no Exterior por país e cidade	141

Lista de abreviaturas

- AA - Ministério das Relações Exteriores (*Auswärtiges Amt*)
- ADLK - Professores do Serviço no Exterior (*Auslandsdienstlehrkräfte*)
- AEFE - Agência para o Ensino Francês no Exterior (*Agence pour l'enseignement français à l'étranger*)
- AGAL - Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (*Arbeitsgruppe Auslandslehrer und -lehrerinnen*)
- AKBP - Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*)
- ASchulG - Lei de Escolas no Exterior (*Auslandsschulgesetz*)
- BLAschA - Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (*Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*)
- BLI - Inspeção Federal-Estadual (*Bund-Länder-Inspektion*)
- BMBWF - Ministério Federal da Educação, Ciência e Pesquisa (*Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung*)
- BME - Burocracia de Médio Escalão
- BNR - Burocracia de Nível de Rua
- BPLK - Professores do Programa Federal (*Bundesprogrammlehrkräfte*)
- COBIS - Conselho de Escolas Britânicas Internacionais (*Council of British International Schools*)
- DAAD - Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*)
- GEW - Sindicato de Educação e Ciência (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*)
- IB - Bacharelado Internacional (*International Baccalaureate*)
- KMK - Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*)
- LPLK - Professores do Programa Estadual (*Landesprogrammlehrkräfte*)
- OIF - Organização Internacional da Francofonia (*Organisation internationale de la francophonie*)
- OLK - Professores locais (*Ortslehrkräfte*)
- UAKBP - Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*)
- VDLiA - Associação de Professores Alemães no Exterior (*Verband Deutscher Lehrer im Ausland*)
- WDA - Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior (*Weltverband Deutscher Auslandsschulen*)

ZfA - Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*)

1

Introdução

1.1

Contextualização

Há décadas pode-se constatar um crescente movimento de bens, capitais, informações e pessoas, bem como o surgimento de novas elites globais, para além das fronteiras nacionais. Tais fenômenos trazem consequências profundas para a área educacional, de forma que os processos de internacionalização e transnacionalização da educação ganham relevância na medida em que, por um lado, aumenta o número de famílias com mobilidade global e, por outro lado, cresce o número de famílias locais, sobretudo das classes mais favorecidas, que buscam proporcionar a seus filhos processos educacionais de distinção que, conseqüentemente, potencializem uma melhor inserção no mercado global de trabalho (SCHIPPLING, ABRANTES & LOPES, 2020). Trata-se de um campo que vem ganhando importância, devido à criação de um mercado internacional de ensino e à crescente globalização das políticas educacionais, um processo que vem redefinindo “[...] os parâmetros de composição e seleção das elites dirigentes, orientados cada vez mais para a constituição de um espaço transnacional de relações sociais” (CANTUÁRIA, 2005, p. 4).

Schippling e Abrantes (2018) sinalizam para a expansão das escolas internacionais em nível global desde o término da Segunda Guerra Mundial, impulsionada tanto pela associação que elas permitem à noção de diálogo intercultural, quanto pela expansão das empresas multinacionais e do número de funcionários qualificados e globalmente móveis “[...] para quem a consolidação de um modelo internacionalmente compatível de formação dos seus filhos tem constituído um requisito central” (SCHIPPLING & ABRANTES, 2018, p. 9).

Ainda assim, apesar do número crescente de escolas internacionais em todo o mundo, existe um déficit de estudos empíricos sobre essas escolas, tanto no nível institucional, quanto no nível dos seus atores sociais (SCHIPPLING, 2018).

A pesquisa sobre educação internacional tem sido desenvolvida predominantemente nos países de língua inglesa, onde podem ser encontrados mais estudos empíricos (MÄGDEFRAU & WOLFF, 2018; SCHIPPLING, 2018). Tais pesquisas têm se concentrado, primordialmente, no ensino superior. Embora haja pesquisas sobre escolas internacionais, apenas uma pequena parcela se ocupa diretamente

[...] das relações entre essas escolas internacionais, os sistemas educacionais nacionais e os espaços educacionais locais nos quais elas estão localizadas. No entanto, agora uma mudança de perspectiva é necessária, uma vez que o número de escolas internacionais e os tipos de oferta de educação internacional aumentaram em todo o mundo e os grupos atraídos por tais ofertas se estenderam para além da “classe média global” para um corpo crescente de “residentes”¹ (DEPPE et al, 2018, p. 6, tradução do autor).

No que se refere aos processos de gestão, “[...] apesar da crescente consciência de que os papéis de liderança são dependentes do contexto, existem poucos estudos empíricos acerca da liderança educacional na arena escolar internacional”² (BAILEY & GIBSON, 2019, p. 3, tradução do autor). Essa perspectiva também é defendida por Healey (2018), para quem a investigação sobre os desafios de se gerenciar uma parceria transnacional de educação é uma das questões mais interessantes e, ainda assim, menos pesquisadas até hoje.

É desse campo que trata a presente tese, mais especificamente das experiências de gestão das Escolas Alemãs no Exterior em sua tarefa de implementação da dimensão escolar da Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*, AKBP) do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha. Essas escolas, que visam o contato da Alemanha com a sociedade e a cultura dos diferentes países anfitriões, a garantia e a expansão do

¹ [...] *relations between these international schools and the national education system and local education spaces in which they are located. A shift in perspective is, however, needed now as the number of international schools and types of international education provision have increased worldwide, and the groups attracted to such offers has extended beyond the “global middle class” (Ball and Nikita 2014) to a growing body of “residential”.*

² *Despite this growing awareness that leadership roles are context-dependent, there are few empirical studies of educational leadership in the international school arena.*

serviço escolar para crianças alemãs vivendo no exterior e o ensino da língua alemã no exterior (KLINGEBIEL, 2013), buscam contribuir para a formação de futuros profissionais com forte conexão com a Alemanha e capacitados de forma intercultural (ZFA, 2018). Nesse sentido, o “encontro intercultural” é uma marca constitutiva dessas escolas nos âmbitos mais diversos, perpassando as relações de alunos, professores e gestores de diferentes origens, que aprendem, ensinam e gerenciam as escolas em conjunto, a partir de seus próprios referenciais culturais e nas suas diferentes interseções.

Por um lado, as Escolas Alemãs no Exterior apresentam claras marcas de heterogeneidade organizacional, visto que elas precisam, cada vez mais, atentar para a evolução dos mercados internacionais e compreender os diferentes contextos dos diversos países anfitriões em que estão localizadas, a fim de assegurar sua existência. Por outro lado, elas também demonstram um grau considerável de homogeneidade, pois os órgãos alemães diretamente responsáveis pelo sistema escolar no exterior assumem responsabilidade por diferentes âmbitos da qualidade dessas escolas (ZFA, 2006). Portanto, ao mesmo tempo em que se reconhece que diferentes fatores locais marcam a identidade dessas escolas, também se destaca que uma “cultura de exterior” confere uma identidade comum a todas elas (ZFA, 2018).

1.2

Justificativa

Por cerca de dez anos trabalhei como professor de língua alemã em duas instituições diretamente vinculadas à Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha no Rio de Janeiro: o Instituto Goethe - onde eu mesmo havia aprendido alemão - e a Escola Alemã Corcovado, uma das 138 Escolas Alemãs no Exterior³. No ano de 2015, me tornei o diretor brasileiro dessa escola e, desde então, cresceu meu interesse em compreender, com maior profundidade, as peculiaridades de gestão das suas organizações intermediárias da Política Cultural e Educacional

³ É importante notar que esse número varia ao longo do tempo. No levantamento de WIFOR (2018), o total de escolas em funcionamento era de 140, enquanto no Diretório de Escolas no Exterior (*Auslandsschulverzeichnis*) do ano de 2021, esse número era de 138. No momento de conclusão da tese, em 2023, o número atualizado é de 135 escolas.

Estrangeira da Alemanha. Dessa forma, buscando uma interlocução entre minhas experiências profissionais e minhas indagações e inquietações acadêmicas, decidi me dedicar ao tema no âmbito do meu doutoramento.

Apesar de sua importância para a diplomacia cultural alemã, são muito escassas as pesquisas acerca das Escolas Alemãs no Exterior. Para Adick (2013), essas escolas representam um “ponto cego” nos estudos acadêmicos na Alemanha. Segundo a autora,

[...] as publicações sobre o sistema escolar alemão no exterior são geralmente escassas. Há pouco conhecimento acadêmico sobre o assunto. Quase não há pesquisas empíricas sobre o tema. A pesquisa explícita em ciências educacionais é ainda mais rara. Não há praticamente nenhuma evidência de ciência educacional comparativa que lide com o tema⁴ (ADICK, 2013, p. 109, tradução do autor).

Além disso, “[...] faltam análises sistemáticas e abrangentes das condições do trabalho escolar alemão no exterior e de seus efeitos nos processos e resultados escolares e relacionados ao ensino”⁵ (MERSCH & KÜHN, 2014, p. 127, tradução do autor) e, geralmente, as poucas publicações sobre essas escolas consistem em “[...] observações mais antigas e metodologicamente não sistemáticas, principalmente de caráter narrativo e informativo, que se concentram tanto em aspectos individuais do sistema escolar no exterior [...] quanto na situação local de cada escola”⁶ (KÜHN & MERSCH, 2015, p. 198, tradução do autor). Entretanto, essa escassez de pesquisas não configura uma condição exclusiva do sistema escolar alemão no exterior. No âmbito das pesquisas sobre educação internacional,

[...] muitos dos estudos partem da indicação de que quase não existem pesquisas nessa área e [...] não podem ser derivados achados confiáveis dos estudos existentes, uma vez que - típico de um campo de pesquisa jovem - muitos estudos são de natureza mais exploratória e, às vezes, revelam fragilidades

⁴ Publikationen zum deutschen Auslandsschulwesen sind allgemein Mangelware. Es gibt wenig wissenschaftliches Wissen zum Thema. Empirische Forschungen zum Thema sind kaum vorhanden. Explizit erziehungswissenschaftliche Forschungen sind noch seltener. Eine Beschäftigung speziell der Vergleichenden Erziehungswissenschaft mit dem Thema ist praktisch gar nicht zu erkennen.

⁵ Systematische und umfassende Analysen zu den Bedingungen deutscher Auslandsschularbeit und deren Wirkungen auf schul- und unterrichtsbezogene Prozesse und Ergebnisse fehlen bislang.

⁶ [...] ältere und methodisch unsystematische Betrachtungen, die primär narrativ-informierenden Charakter haben und entweder einzelne Aspekte des Auslandsschulwesens [...] oder die Situation einzelner Schulstandorte fokussieren.

metodológicas⁷ (MÄGDEFRAU & WOLFF, 2018, p. 12, tradução do autor).

O processo de revisão de literatura constatou essa dificuldade. Nele foram identificadas apenas três grandes pesquisas dedicadas a questões organizacionais das Escolas Alemãs no Exterior, todas realizadas em universidades alemãs por pesquisadores que atuavam, paralelamente, em escolas na Alemanha ou no sistema escolar alemão no exterior. A mais recente consiste em uma dissertação de mestrado pela Universidade Técnica de Kaiserslautern e foi publicada em 2019 com o título “*Der Einfluss der Personalfluktuaton auf die Schulentwicklung an Deutschen Auslandsschulen: Ergebnisse einer explorativen qualitativen Untersuchung*”⁸ (BOLLINGER, 2019). A questão central dessa pesquisa se concentrou no impacto da rotatividade de pessoal para o desenvolvimento escolar nas Escolas Alemãs no Exterior. Segundo o autor, nessas escolas, “[...] a transferência de conhecimentos estruturais, os efeitos sobre a cooperação nas equipes e a partilha e busca de objetivos e visões comuns são desafios da rotatividade de pessoal”⁹ (BOLLINGER, 2019, p. 55, tradução do autor). Assim, em virtude da alta rotatividade de pessoal, corre-se o risco de que, nessa transição de pessoas, se percam conhecimentos importantes acerca dos processos nas escolas. Além disso, a frequente mudança na composição das equipes contribui para um contexto em que a cooperação entre seus membros e a definição de seus objetivos também passe por modificações e adaptações.

As duas outras pesquisas são teses de doutorado orientadas pelo Prof. Hans-Günter Rolff na Universidade Técnica de Dortmund, cujos autores já haviam trabalhado em diferentes posições do sistema escolar alemão no exterior. Ambas têm por objeto processos de avaliação integrantes do sistema de gestão da qualidade pedagógica das Escolas Alemãs no Exterior: a Inspeção Federal-Estadual (*Bund-*

⁷ [...] viele der Studien mit dem Hinweise beginnen, dass Forschung in diesem Bereich kaum vorhanden ist. Aber auch von den vorhandenen Studien lassen sich keine gesicherten Erkenntnisse ableiten, da - typisch für ein junges Forschungsfeld - viele Studien eher explorativen Charakter aufweisen und teilweise auch methodische Schwächen erkennen lassen, weshalb die Validität mancher Studien fraglich erscheint.

⁸ A influência da flutuação de pessoal para o desenvolvimento escolar nas Escolas Alemãs no Exterior: resultados de uma investigação qualitativa.

⁹ [...] die Weitergabe des strukturellen Wissens, die Wirkungen auf die Kooperation innerhalb der Kollegien und das Teilen und Verfolgen gemeinsamer Ziele und Visionen, Herausforderungen der Personalfluktuaton darstellen.

Länder-Inspektion, BLI) e a Revisão por Pares (*Peer Review*). O autor da primeira delas, publicada em 2010 e intitulada “*Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland: Struktur- und Wirkungsanalyse*”¹⁰ (BRÜSER-SOMMER, 2010), havia sido, anteriormente, membro do grupo de projeto federal-estadual responsável pelo desenvolvimento e implementação do sistema de Gerenciamento da Qualidade Pedagógica das Escolas Alemãs no Exterior. Em sua investigação, que se debruça sobre a percepção de eficácia das inspeções federais-estaduais no âmbito da gestão da qualidade educacional, ele aponta que as escolas estão em processos intensivos de desenvolvimento e garantia de qualidade, guiadas pelas exigências das instâncias responsáveis pelo sistema escolar no exterior. O autor conclui que as inspeções federais-estaduais possuem um efeito positivo para o desenvolvimento das escolas¹¹ e constituem uma das etapas previstas no sistema de gestão da qualidade das escolas, que inclui ainda outros instrumentos, como o apoio de assessores de desenvolvimento escolar destacados pelos órgãos alemães responsáveis pelas Escolas Alemãs no Exterior, seminários de desenvolvimento escolar, processos de autoavaliação e “Revisões por Pares”.

A “Revisão por Pares” é o tema da segunda tese, publicada em 2013 e intitulada “*Gelingensbedingungen und Bewertung des Einsatzes von Peer Reviews: Untersuchung am Beispiel des deutschen Auslandsschulwesens*”¹² (FÖRSCHNER, 2013). Elas consistem em um modelo de avaliação orientada ao desenvolvimento de áreas de qualidade específicas de uma Escola Alemã no Exterior, geralmente realizadas por membros da direção escolar e por professores de uma outra Escola Alemã no Exterior, que são convidados a atuarem como “amigos críticos”. Nesse formato, a própria escola define os tópicos que considera mais sensíveis e sobre os quais ela deseja um *feedback*. Esses são os aspectos que os “amigos críticos” devem contemplar em sua investigação, por cuja concepção e implementação eles são responsáveis. Dessa forma, os “amigos críticos” contribuem em caráter consultivo

¹⁰ Inspeções Federais-Estaduais no âmbito da Gestão de Qualidade Pedagógica das Escolas Alemãs no Exterior: Análise de estrutura e impacto.

¹¹ As Inspeções Federais-Estaduais não apenas atestam o reconhecimento como “Escola Alemã no Exterior de Excelência”, mas também fazem indicações para o seu desenvolvimento futuro. Tais recomendações devem fazer parte das ênfases de desenvolvimento das escolas para os anos seguintes às inspeções, que ocorrem geralmente a cada cinco ou seis anos.

¹² Condições para o sucesso e avaliação do uso de revisões por pares: Uma investigação a partir do exemplo do sistema escolar alemão no exterior.

para o desenvolvimento futuro dos pontos focais selecionados pela própria escola avaliada. Como resultado, o autor aponta que esse modelo de Revisão por Pares configura um instrumento eficaz para o desenvolvimento da qualidade escolar. Também no caso dessa tese, o autor havia, anteriormente, atuado como professor em uma Escola Alemã no Exterior, onde havia tido, no Egito,

[...] a oportunidade de experimentar e moldar ativamente o processo de desenvolvimento de qualidade, desde a criação da declaração de missão e os primeiros passos da autoavaliação até a implementação da revisão pelos pares e da Inspeção Federal-Estadual (BLI). Isto aconteceu primeiramente como participante no desenvolvimento da declaração de missão e depois como membro do Grupo de Gestão¹³ e de uma equipe com três membros de Sistema de Gestão Pedagógica (PQM)¹⁴ (FÖRSCHNER, 2013, p. 10).

O processo de revisão de literatura não se limitou às questões organizacionais das Escolas Alemãs no Exterior, mas se estendeu para outras ênfases e abordagens correlatas. No que diz respeito à política externa da Alemanha nos âmbitos da cultura e da educação, destacou-se o livro “*Handbuch zur deutschen Außenpolitik*”¹⁵ (SCHMIDT, HELLMANN & WOLF, 2007), que reúne diversos artigos acerca das diferentes propostas, campos políticos, condições estruturais, instituições e atores nacionais e internacionais que atuam em nome da política externa alemã. Especialmente profícuo para a tese foi o artigo intitulado “*Auswärtige Kulturpolitik*”¹⁶ (HARNISCHFEGGER, 2007), em que o autor apresenta o desenvolvimento histórico, a organização e o financiamento dessa política. Outra fonte importante para esse tópico foi o estudo encomendado pelo Ministério Federal das Relações Exteriores da Alemanha, intitulado “*Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands im internationalen Vergleich*”¹⁷ (ANHEIER, 2017). O estudo traça uma comparação sistemática entre

¹³ Trata-se de equipes existentes em todas as Escolas Alemãs no Exterior, geralmente compostas por membros eleitos, provenientes de diferentes grupos da comunidade escolar: entidade mantenedora, pais, alunos, professores, funcionários administrativos e direção escolar. Sua tarefa é apoiar o desenvolvimento escolar mediante avaliações internas e externas.

¹⁴ [...] die Gelegenheit, den dortigen Prozess der Qualitätsentwicklung von der Leitbilderstellung über die ersten Schritte der Selbstevaluation bis hin zur Durchführung des Peer Reviews und der Bund-Länder-Inspektion (BLI) mitzuerleben und aktiv mitzugestalten. Dies geschah zunächst als Teilnehmer an der Leitbildentwicklung und später als Mitglied eines dreiköpfigen PQM-Teams bzw. der Steuergruppe.

¹⁵ Manual sobre a política externa alemã

¹⁶ Política cultural externa

¹⁷ A política cultural e educacional externa da Alemanha na comparação internacional

a política praticada pela Alemanha e por outros países, com ênfase nos pontos fortes e fracos de suas diferentes abordagens, nas oportunidades e desafios na perspectiva da concorrência internacional nesse campo.

A revisão de literatura também se debruçou sobre os processos de internacionalização das escolas. Nesse quesito, foi de especial valor para a pesquisa o livro “*Introduction to International Education: International Schools and their Communities*”¹⁸ (HAYDEN, 2006), que explora as origens, definições e classificações da educação internacional e confere atenção aos diferentes públicos diretamente envolvidos com elas, incluindo-se estudantes, professores, pais e administradores. Também foram de grande importância para a tese o livro “*International schools: growth and influence*”¹⁹ (HAYDEN & THOMPSON, 2008), que fornece uma visão acerca das origens e características das escolas internacionais, dos seus currículos e modelos de avaliação e governança, chamando a atenção para as implicações do processo crescente de globalização, e o livro “*The SAGE Handbook of Research in International Education*”²⁰ (HAYDEN, LEVY & THOMPSON, 2015), que analisa as origens e o desenvolvimento da educação internacional, explorando esse campo no que se refere aos estudantes, aos currículos, à pedagogia e à organização formal das escolas.

Outro viés da revisão de literatura sobre os processos de internacionalização diz respeito à perspectiva da educação das elites e das desigualdades sociais e educacionais. Nesse âmbito cabe destacar o livro “A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa” (ALMEIDA & NOGUEIRA, 2002), que reúne artigos que abordam as experiências escolares de crianças e jovens oriundos das classes sociais mais privilegiadas em sistemas de ensino de diversos países. A educação das elites e sua correlação com os processos de internacionalização também são objeto do livro “*Elite Education and Internationalisation: From the Early Years into Higher Education*”²¹ (MAXWELL et al., 2018), que explora as diversas manifestações da internacionalização da educação e suas implicações para

¹⁸ Introdução à Educação Internacional: As Escolas Internacionais e suas Comunidades

¹⁹ Escolas internacionais: crescimento e influência.

²⁰ O Manual SAGE de Pesquisa em Educação Internacional.

²¹ Educação de Elite e Internacionalização: Dos Primeiros Anos ao Ensino Superior.

os sistemas nacionais de educação, com atenção para as formas de educação das elites e para os efeitos em termos das desigualdades sociais.

Dentre as publicações em língua alemã, teve grande importância para a pesquisa o livro “*Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*”²² (HORNBERG, 2010), que trata de modelos escolares internacionais até então negligenciados pela literatura educacional de língua alemã, a partir da abordagem da política mundial neo-institucionalista, e mostra que tais escolas possuem características que correspondem ao conceito dos “espaços transnacionais de educação”. Outra referência importante foi o livro “*Jenseits des Nationalen? Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen*”²³ (MACHOLD, MESSERSCHMIDT & HORNBERG, 2020), que reúne diversas contribuições que exploram a dissolução das fronteiras nacionais na educação e, diante do crescimento dos processos de internacionalização e transnacionalização em diversas áreas, examinam criticamente o foco nacional na pesquisa educacional.

1.3 Objetivos

Um olhar cuidadoso sobre a gestão das Escolas Alemãs no Exterior representa uma contribuição para o entendimento mais aprofundado acerca das condições organizacionais das experiências internacionais de escolarização, que configuram uma nova e importante dimensão da realidade educacional contemporânea, à qual ainda não vem sendo dada a devida atenção, a despeito de sua crescente importância (NOGUEIRA, AGUIAR & RAMOS, 2008). Como aponta Klingebiel (2013), as Escolas Alemãs no Exterior preveem modelos de cooperação entre instâncias governamentais alemãs e entidades privadas mantenedoras locais ao redor do mundo, em uma relação de relativa autonomia, por um lado, e de relativa interdependência entre ambas as partes, por outro lado. Assim, diante dessa característica de cooperação entre atores estatais e atores não estatais, torna-se

²² A escola no processo de internacionalização da educação.

²³ Para além do nacional? Educação na Tensão entre a Dissolução das Fronteiras e a Limitação das Ordens Nacionais.

importante compreender como se estrutura o modelo de governança dessas escolas frente ao seu compromisso de implementar a vertente escolar da Política Cultural e Educacional Estrangeira do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, sem perder de vista os respectivos contextos e os interesses dos atores locais.

A pesquisa busca compreender as especificidades da gestão dessas escolas, identificando as aproximações e os distanciamentos entre os pressupostos e expectativas estabelecidos pelos órgãos oficiais alemães e os contextos locais envolvidos com a implementação da política. Em especial, a investigação se debruça sobre o caráter duplo da identidade dessas escolas, que, via de regra, se definem, simultaneamente, como alemãs e nacionais dos países anfitriões. Para isso, procura-se compreender o papel das diferentes interfaces culturais e organizacionais existentes nesse contexto. A pesquisa busca verificar em que medida a diversidade de arranjos organizacionais locais encontra respaldo no discurso oficial dos órgãos alemães sobre a gestão dessas escolas e os modelos de governança de fato praticados, bem como as implicações das eventuais variações desses modelos.

Para isso, a pesquisa persegue os seguintes objetivos específicos:

- Traçar um panorama da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha (*Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*, AKBP) e das Escolas Alemãs no Exterior;
- Apresentar os arranjos com que se organizam as Escolas Alemãs no Exterior, em sua condição de parceria entre órgãos governamentais alemães e entidades mantenedoras locais;
- Investigar as implicações, possibilidades e tensões que emanam do encontro intercultural como elemento constitutivo da gestão dessas escolas;
- Investigar as relações entre os órgãos centrais alemães e as instâncias locais de gestão das escolas, examinando seu impacto na autonomia da gestão local;
- Analisar as relações entre atores nacionais, dos países anfitriões, e alemães expatriados no âmbito da gestão das escolas em nível local;
- Compreender, no âmbito da autonomia organizacional dessas escolas, as estratégias para lidar com a diversidade de contextos de implementação da

dimensão escolar da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha.

1.4 Metodologia

A pesquisa se estruturou em duas grandes etapas. A primeira consistiu em um estudo exploratório a respeito da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha e das Escolas Alemãs no Exterior, examinando, com base na análise de conteúdo (BARDIN, 1995), um vasto leque de documentos dos diferentes órgãos envolvidos com essa temática. Nesse sentido, destacam-se:

- Páginas de *internet* das 138 Escolas Alemãs no Exterior em funcionamento, com ênfase em sua representação da direção escolar e em suas declarações de missão;
- Memorandos e relatórios do Ministério de Relações Exteriores da Alemanha (*Auswärtiges Amt*);
- Leis, consultas, requerimentos e relatórios estenográficos de sessões plenárias do Parlamento Alemão (*Bundestag*), que tratavam do tema;
- Relatórios e demais publicações de órgãos ligados às Escolas Alemãs no Exterior: o Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (*Arbeitsgruppe Auslandslehrer und -lehrerinnen*, AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, GEW), a Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, KMK) e a Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior (*Weltverband Deutscher Auslandsschulen*, WDA);
- Prospectos, revistas, anuários, relatórios e documentos de referência da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, ZfA) para as escolas, em especial a “Gestão da Qualidade Escolar no Exterior - AQM: Gestão da Qualidade das Escolas Alemãs no Exterior” (*Auslandsschulqualitätsmanagement - AQM: Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland*), o Quadro de Orientação de Qualidade da Federação e dos Estados para Escolas Alemãs

no Exterior (*Orientierungsrahmen Qualität des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland*) e o Diretório de Escolas no Exterior (*Auslandsschulverzeichnis*) do ano de 2021, com informações gerais sobre todas as escolas, incluindo-se as respectivas representações diplomáticas (embaixadas ou consulados) responsáveis, estatísticas sobre professores e alunos, além dos diplomas escolares ofertados. Isso possibilitou a geração de uma base de dados com informações sobre:

- Regiões em que estão localizadas as escolas;
- Ano de fundação das escolas;
- Declarações de missão das escolas;
- Diplomas escolares alemães, internacionais e nacionais dos países anfitriões, ofertados pelas escolas;
- Composição do corpo discente (números absolutos, bem como proporções de alunos falantes de alemão como língua materna ou como língua estrangeira, de cidadãos alemães e nacionais dos países anfitriões);
- Composição do corpo docente (números absolutos, bem como proporções de professores nacionais e alemães, enviados pelo governo alemão ou com contratos locais);
- Composição da direção escolar (diretores alemães com ou sem pares nacionais).

A segunda etapa da pesquisa consistiu no levantamento de dados qualitativos e em sua respectiva análise. Para isso, foi de importância fundamental o Estágio Doutoral de Curta Duração no Exterior apoiado pelo programa CAPES PROEX / PPGE PUC-Rio, que envolveu duas grandes fases: a primeira dedicada à realização de entrevistas semipadronizadas presenciais (FLICK, 2009), em diferentes cidades na Alemanha, com os representantes dos órgãos responsáveis pelo sistema escolar alemão no exterior; a segunda dedicada à posterior análise dessas entrevistas, usando como referência o método documentário de interpretação (BOHNSACK & WELLER, 2013; BOHNSACK, 2020), sob a orientação da Dra. Anne Schippling no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa. Os principais tópicos abordados nas entrevistas foram:

- Missão das Escolas Alemãs no Exterior;

- Conceito de “encontro” nas Escolas Alemãs no Exterior;
- Alunos das Escolas Alemãs no Exterior;
- Papéis dos professores alemães e dos professores nacionais, oriundos dos países anfitriões, bem como as relações entre eles;
- Governança e gestão nas Escolas Alemãs no Exterior, com especial interesse nos papéis e nas relações entre os membros dos conselhos executivos das entidades mantenedoras, os diretores administrativos, os diretores escolares expatriados alemães e, eventualmente, os (vice)diretores nacionais, oriundos dos países anfitriões.

As entrevistas foram conduzidas em língua alemã e geraram aproximadamente dez horas de gravação. Sua transcrição se deu em duas etapas: primeiramente, elas foram transcritas automaticamente através do programa *Transkriptor* (2021), com posterior revisão e correção pelo autor. Uma vez em posse das transcrições, teve início a tradução desses textos do alemão para o português. Também a tradução foi realizada em duas etapas: primeiramente, o texto completo da transcrição em alemão foi traduzido para o português de forma automática através da ferramenta *DeepL Translate* (2018); em seguida, esses textos traduzidos foram revisados e corrigidos pelo autor. A fim de preservar as identidades dos entrevistados, os dados são apresentados ao longo da tese de forma anônima. Dessa forma, será feita menção a esses entrevistados, sem sinalização de gênero, unicamente como “representantes” das organizações, independentemente dos cargos que ocupam: chefes, diretores, presidentes etc.

No âmbito diplomático foi entrevistado um representante da seção 605 (Escolas Alemãs no Exterior) no Ministério das Relações Exteriores (*Auswärtiges Amt*, AA), instância responsável pela Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha, identificado ao longo da tese como “Entrevistado 1”. No âmbito político foi entrevistado um representante do Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*, UAKBP) no Parlamento Alemão (*Deutscher Bundestag*), identificado ao longo da tese como “Entrevistado 2”. Mais especificamente no âmbito da política educacional, foram realizadas entrevistas com um representante nacional do Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (*Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*, BLASchA), identificado ao

longo da tese como “Entrevistado 3”, e com um representante de um dos estados alemães no mesmo comitê, identificado ao longo da tese como “Entrevistado 4”. Esse comitê é o órgão responsável por coordenar, no que tange às Escolas Alemãs no Exterior, a cooperação entre a Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, KMK), e o Ministério das Relações Exteriores. Também foram realizadas entrevistas com um representante da seção “Escolas no Exterior” na KMK, identificado ao longo da tese como “Entrevistado 5”, e com um representante da Agência Central para Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, ZfA), identificado ao longo da tese como “Entrevistado 6”.

Foram realizadas ainda entrevistas no âmbito das organizações que atuam em nome dos interesses das entidades mantenedoras das escolas e dos professores que lecionam no exterior. Assim foi entrevistado um representante da Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior (*Weltverband Deutscher Auslandsschulen*, WDA), que atua em nome das entidades mantenedoras das escolas, identificado ao longo da tese como “Entrevistado 7”. Quanto aos professores, foram entrevistados um representante da Associação de Professores Alemães no Exterior (*Verband Deutscher Lehrer im Ausland*, VDLiA), identificado ao longo da tese como “Entrevistado 8”, e um representante do Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (*Arbeitsgruppe Auslandslehrer und -lehrerinnen*, AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, GEW), identificado ao longo da tese como “Entrevistado 9”. O Quadro 1, a seguir, sintetiza a lista dos entrevistados e suas organizações:

Quadro 1. Lista de entrevistados e suas respectivas organizações

	Organização representada
Entrevistado 1	Ministério das Relações Exteriores (<i>Auswärtiges Amt</i> , AA)
Entrevistado 2	Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (<i>Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik</i> , UAKBP) no Parlamento Alemão (<i>Deutscher Bundestag</i>)
Entrevistado 3	Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (<i>Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland</i> , BLAschA): representação nacional

	Organização representada
Entrevistado 4	Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (<i>Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland</i> , BLAschA): representação de um dos estados
Entrevistado 5	Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (<i>Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland</i> , KMK)
Entrevistado 6	Agência Central para Escolas no Exterior (<i>Zentralstelle für das Auslandsschulwesen</i> , ZfA)
Entrevistado 7	Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior (<i>Weltverband Deutscher Auslandsschulen</i> , WDA)
Entrevistado 8	Associação de Professores Alemães no Exterior (<i>Verband Deutscher Lehrer im Ausland</i> , VDLiA)
Entrevistado 9	Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (<i>Arbeitsgruppe Auslandslehrer und -lehrerinnen</i> , AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (<i>Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft</i> , GEW)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

1.5

Estrutura da tese

A tese se estrutura em oito capítulos, incluindo a presente introdução ao tema, que apresenta a relevância da pesquisa e a literatura já produzida sobre as Escolas Alemãs no Exterior e seu contexto no campo da educação internacional, bem como os objetivos da tese. O segundo capítulo se concentra nos referenciais teóricos que fundamentam a pesquisa. O terceiro capítulo apresenta um panorama da educação internacional em suas diferentes expressões, desatacando ainda suas características organizacionais mais significativas. O quarto capítulo aborda alguns aspectos da política educacional alemã fundamentais para uma compreensão mais aprofundada da Política Cultural e Educacional Estrangeira e, portanto, das Escolas Alemãs no Exterior. O quinto capítulo se debruça sobre o nível macro ou de contexto do sistema escolar alemão no exterior, com ênfase nas instituições que, direta ou indiretamente, influenciam a orientação estratégica e operacional das Escolas Alemãs no Exterior. O sexto capítulo aborda o nível médio ou organizacional dessas escolas, explorando suas declarações de missão e buscando compreender os diferentes papéis atribuídos aos alunos e professores em nível local. O sétimo

capítulo apresenta as estruturas previstas, as experiências e os desafios da gestão das Escolas Alemãs no Exterior, bem como os diferentes arranjos da direção escolar, propondo um refinamento das tipologias existentes quanto à composição da gestão das Escolas Alemãs em termos nacionais. Por fim, o oitavo capítulo apresenta as considerações finais do trabalho e uma reflexão acerca de suas limitações bem como de seus possíveis desdobramentos futuros.

2

Referenciais teórico-metodológicos

O presente capítulo trata dos referenciais teóricos adotados na pesquisa. Considerando o caráter das Escolas Alemãs no Exterior como um modelo de empreendimento conjunto entre órgãos governamentais na Alemanha e entidades privadas mantenedoras em nível local (KLINGEBIEL, 2013), as discussões acerca das noções de autonomia e discricionariedade (BARROSO, 1996; 2004; LOTTA & SANTIAGO, 2017) e os estudos sobre implementação de políticas públicas (MATLAND, 1995; LOTTA, 2019) constituem um campo relevante para o desenvolvimento da investigação. Como a formulação e a implementação da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha envolvem diferentes atores públicos e privados, o conceito de governança (AMOS, 2010; BARROSO, 2018) também ganha importância nesta análise.

No que diz respeito à gestão, busca-se verificar como se dão as relações entre o “plano das orientações para a ação organizacional”, marcado pelo discurso oficial dos órgãos alemães sobre o sistema escolar no exterior, e o “plano da ação organizacional”, identificado pela forma como esse processo ocorre, de fato, nas Escolas Alemãs no Exterior, nos diferentes contextos locais. Para isso se faz importante a análise do papel dos diretores escolares na perspectiva da burocracia (CAVALCANTE, LOTTA & OLIVEIRA, 2015; MOTA, 2018; LIMA, 2019) e das rotinas organizacionais (SPILLANE, PARISE & SHERER, 2011; SPILLANE, 2012). O capítulo faz referência à abordagem da política mundial (HORNBERG, 2010) como ponto de partida para a investigação do processo de internacionalização das escolas e ao modelo multinível (SCHRIEWER, 1982) para a estruturação da análise da pesquisa.

O capítulo trata ainda das declarações de missão de escolas como instrumentos para se compreender seu propósito educacional, fazendo referência ao modelo de codificação de Bebell, Stemler e Heimler (2020) e à análise de conteúdo (BARDIN, 1995). Por fim, o capítulo aborda o emprego de entrevistas semipadronizadas (FLICK, 2009) como instrumento para acessar a teoria subjetiva de representantes de diferentes órgãos direta e indiretamente vinculados ao sistema escolar alemão no exterior acerca das escolas e de sua gestão, bem como do método documentário de interpretação (BOHNSACK & WELLER, 2013; BOHNSACK, 2020) para a análise de entrevistas.

2.1

A escola como organização

No âmbito dos estudos da escola como organização, Licínio Lima (2001) aponta para a dificuldade em se distinguir com clareza entre os modelos normativos, por um lado, e os modelos teórico-explicativos, por outro. O autor propõe quatro modelos de organização, considerando tanto os objetivos e preferências organizacionais quanto as tecnologias e processos organizacionais, como demonstra o Quadro 2.

Quadro 2. Tipologia de modelos organizacionais

		Objetivos e preferências organizacionais	
		Claros e partilhados (consenso)	Não claros e não partilhados (conflito)
Tecnologias e processos organizacionais	Certos e transparentes	Modelo racional	Modelo político
	Incertos e ambíguos	Modelo sistema social	Modelo anárquico

Fonte: Adaptado de Lima, 2001.

O primeiro modelo é o racional, que pressupõe a existência de objetivos claros e consensuais e tecnologia clara e transparente, na perspectiva de que a ação organizacional é proveniente de decisões bem definidas. Já o segundo modelo é o

político, aquele no qual há clareza das tecnologias e processos organizacionais, porém os objetivos estão em conflito e os interesses ideológicos são diversos. O terceiro é o modelo de sistema social, onde os objetivos são consensuais, mas a tecnologia é ambígua. Esse modelo é marcado pela espontaneidade dos processos educacionais com maior ênfase no caráter de consenso e na adaptação ao ambiente. Por fim, o quarto modelo é o anárquico, no qual os objetivos são pouco claros e conflituosos e as tecnologias são ambíguas e incertas.

Ainda para Lima (2001), é necessário que a estrutura racional, burocrática, seja confrontada com outros tipos de racionalidades e poderes. Assim, ele destaca dois modelos teóricos para as organizações escolares: um essencialmente burocrático, com um enfoque estrutural, formal e de imposição de regras; outro essencialmente anárquico, em “[...] uma perspectiva que pudesse contemplar a organização e os actores, a acção organizacional, outro tipo de estruturas e de regras, em suma, uma esfera de autonomia relativa ao nível da organização” (LIMA, 2001, p. 45). Lima denomina essa segunda perspectiva de “anarquia organizada” e, a partir da constatação de que a escola vive entre esses dois polos, não sendo comandada exclusivamente por um ou por outro, chama esse fenômeno de modo de “funcionamento díptico da escola como organização”, no sentido em que o modelo é

[...] dobrado em dois a partir de um eixo constituído pelo plano da acção e por referência ao plano das orientações para a acção, ora exibindo mais um lado, ou face (por exemplo a face burocrática-racional, ou de sistema social), ou outra face (a metaforicamente representada como anárquica, ou ainda aquelas mais associadas aos modelos políticos, ou culturais e subjectivos), ora ainda apresentando as duas faces em simultâneo, ainda que em graus variados de abertura ou de fechamento, ou de presença/ausência face ao observador (LIMA, 2001, p. 47).

Esse funcionamento é representado por um eixo da ação, onde a escola como organização opera simultaneamente na ordem da burocracia racional e na ordem da anarquia organizada, conforme mostra a Figura 1:

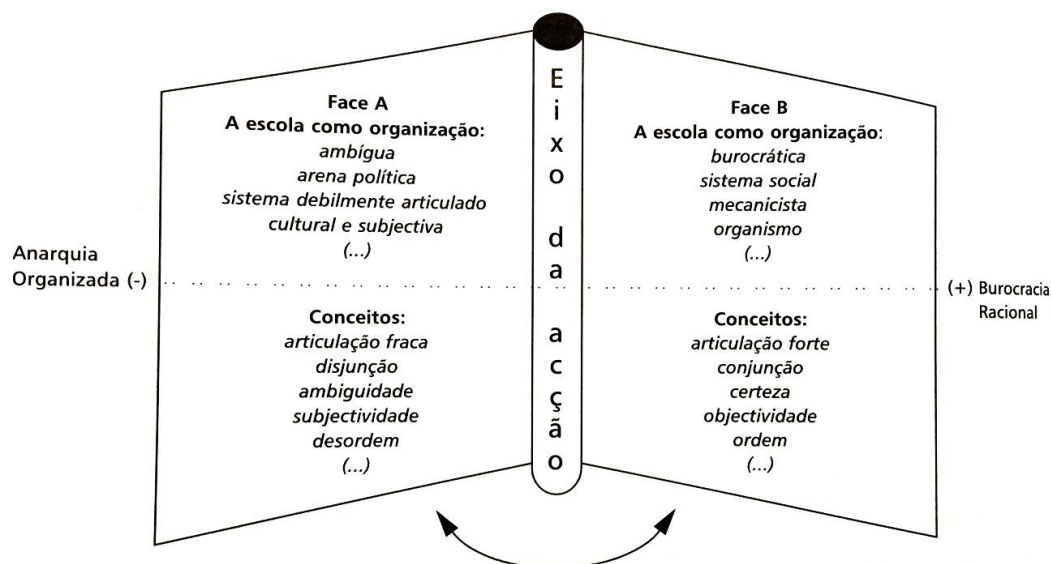


Figura 1. Modo de funcionamento dúplice da escola como organização (da anarquia organizada à burocracia racional, entre outras metáforas)
Fonte: Lima, 2001, p. 48.

Lima (2001) propõe dois planos organizacionais analíticos que sustentam a coexistência de modos de funcionamento organizacional aparentemente antagônicos. O primeiro é o “plano das orientações para a ação organizacional”, determinado pelo poder central e estabelecido pela estrutura formal, com normas e regras do modelo burocrático. Uma análise pautada nessas estruturas pressupõe uma focalização normativa, mais centrada no estudo daquilo que deve ser, na perspectiva da administração central, e menos no estudo daquilo que os demais atores entendem que deve ser ou do que de fato é. O segundo é o “plano da ação organizacional”, estabelecido pelas estruturas ocultas, que requerem um estudo de focalização interpretativa, visto que “[...] são produzidas no âmbito da organização e não determinadas formalmente por uma instância supra organizacional” (LIMA, 2001, p. 52).

O autor acrescenta ainda a noção da escola como um [...] *locus* de reprodução de regras formais, uma instância (hetero)organizada para a reprodução normativa” (LIMA, 2001, p. 59) de instruções oficiais produzidas fora da escola, pelo poder legislativo, através de leis, decretos e portarias. De um ponto de vista teórico, isso pressupõe a possibilidade de uma “[...] reprodução perfeita, integral e em plena conformidade”; de um ponto de vista empírico, pressupõe que essa reprodução opera “[...] por referência exclusiva a um único padrão normativo constituído por

regras formais” (LIMA, 2001, p. 59). Entretanto, Lima aponta que, na realidade, também dentro da própria escola como organização ocorre a produção de regras,

[...] quer como simples resposta alternativa, quer como forma de preencher eventuais espaços não regulados normativamente. Nesse sentido, a escola não será apenas um *locus* de reprodução, mas também um *locus* de produção, admitindo-se que possa constituir-se também como uma instância (auto)organizada para a produção de regras (não-formais e informais) (LIMA, 2001, pp. 63-64).

O autor recorre assim ao conceito de “infidelidade normativa”, que não se resume a um mero desvio de caráter excepcional, mas sim constitui um fenômeno típico, que caracteriza os atores educacionais e a ação organizacional escolar em oposição à conformidade normativo-burocrática. Para o autor, ao ser “[...] realçada a *infidelidade normativa* como contraponto ao normativismo, parte-se do pressuposto de que as duas orientações coexistirão” (LIMA, 2001, p. 65).

Segundo Barroso (1996), uma interpretação normativa de diversos estudos sobre a escola legitimou, em vários países, medidas de políticas educacionais que visavam, pela via administrativa, generalizar determinadas características identificadas nas chamadas “escolas eficazes”²⁴. Entre essas medidas, que em alguns países anglo-saxônicos se integraram a reformas globais da administração e gestão das escolas sob a denominação de “*school based management*”, se destacam aquelas que procuravam incrementar a autonomia das escolas na alocação e distribuição de recursos, aumentar a participação local e desenvolver dispositivos de avaliação externa. As pesquisas realizadas sobre as políticas em torno dessa reforma deram lugar ao surgimento de uma corrente crítica dos princípios e critérios de racionalidade subjacentes às medidas de gestão centrada na escola. Essa crítica possibilitou uma ruptura teórica e metodológica com o paradigma científico-racional, de forma que as escolas passaram a ser vistas como construções sociais, com a valorização do papel dos indivíduos e do contexto social e histórico.

Ao partirem do princípio de que cada escola e sua comunidade configuram um contexto singular e que seu propósito é moldado pelas condições, objetivos e

²⁴ Barroso (1996) destaca que, com base nos resultados obtidos em diversas pesquisas, pode-se concluir que há uma variação significativa entre as escolas quanto aos resultados escolares obtidos pelos alunos e que existem determinadas características próprias das “escolas eficazes”. Nessa perspectiva, não apenas as questões referentes ao meio familiar, mas também as características da escola e o trabalho dos professores têm um papel na aprendizagem dos alunos.

aspirações dessas comunidades, Bebell, Stemler e Heimler (2020) consideram necessário respeitar a natureza distinta de cada escola e dar a elas “[...] a confiança e o apoio necessários para determinar a melhor forma de formular e alcançar um propósito bem elaborado e um conjunto de metas. Precisamos acolher e incentivar - e não procurar eliminar - as diferenças locais em nossa abordagem para educar os alunos”²⁵ (BEBELL, STEMLER, HEIMLER, 2020, p. 1, tradução do autor).

Para Barroso (2004), essa perspectiva que compreende as escolas como construções sociais e enfatiza o papel dos indivíduos, além do contexto social e histórico, levou os estudos acerca da autonomia da escola a dois níveis de análise. O primeiro nível, denominado “autonomia decretada”, se refere ao fato de que, no modelo de gestão centrado na escola, o poder público confere às escolas um determinado grau de autonomia. Em outras palavras, trata-se da perspectiva segundo a qual as escolas meramente recebem a autonomia que lhes é concedida pelo poder público. Entretanto, a autonomia, “[...] enquanto expressão da unidade social que é a escola, não pré-existe à acção dos indivíduos”. A consequência é, para o autor, que não se pode decretar a autonomia, mas sim determinar “[...] as normas e regras formais que regulam a partilha de poderes e a distribuição de competências entre os diferentes níveis de administração, incluindo o estabelecimento de ensino” (BARROSO, 2004, p. 71).

O segundo nível, a “autonomia construída”, reconhece que “[...] as escolas desenvolvem (e sempre desenvolveram) formas autônomas de tomada de decisão, em diferentes domínios”, e diz respeito ao “[...] jogo de dependências e de interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente e que permitem estruturar a sua acção organizada em função de objectivos colectivos próprios” (BARROSO, 1996, p. 10). Para o autor, a autonomia da escola “[...] é um conceito construído social e politicamente, pela interacção dos diferentes actores organizacionais, numa determinada escola” (BARROSO, 2004, p. 71). Enquanto a “autonomia decretada” é compreendida a partir dos discursos legitimadores das políticas de descentralização, a “autonomia

²⁵ [...] *the trust and support to determine how best to formulate and achieve a well-thought-out purpose and set of goals. We need to embrace and encourage- not seek to eliminate- local differences in our approach to educating students.*

construída” reflete o processo de desenvolvimento das estratégias e das ações concretas próprias das escolas.

A “autonomia da escola” resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos) que é preciso saber articular, através de uma abordagem que podemos designar de “caleidoscópica”. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a autonomia dos pais, ou a autonomia dos gestores. A autonomia, neste caso, é o resultado do equilíbrio de forças, numa determinada escola, entre diferentes detentores de influência (externa e interna), dos quais se destacam: o governo e os seus representantes, os professores, os alunos, os pais e outros membros da sociedade local (BARROSO, 1996, p. 10).

2.2

A implementação de políticas e governança

Os estudos sobre a implementação de políticas públicas constituem, desde os anos 1970, um campo de análise que se debruça sobre a atuação do Estado e a materialização das políticas, valorizando o olhar sobre os processos e ações que dão concretude à atividade governamental em perspectiva processual, em um ciclo composto por quatro grandes etapas: agenda, formulação, implementação e avaliação. Ainda que tais etapas, isoladamente, não correspondam necessariamente à realidade, elas constituem uma ferramenta útil de análise para compreender os processos constituintes das políticas públicas. Na primeira etapa, a agenda, são definidos os temas prioritários que merecem a atenção do Estado. Já a segunda etapa, a formulação, diz respeito aos processos de planejamento e decisão sobre os modelos e objetivos das políticas. A etapa da implementação refere-se ao momento de concretização dos planos formulados, quando há uma forte dependência da ação de burocratas (agentes implementadores) e dos instrumentos de ação estatal. A quarta e última etapa é a da avaliação, que compreende a mensuração dos resultados das políticas (LOTTA, 2019).

A primeira geração de estudos no campo da ciência política e da gestão pública, na década de 1970, buscava compreender em que medida as políticas públicas eram colocadas em prática de acordo com as decisões dos políticos democraticamente eleitos, responsáveis por seu desenho. Isso se desenvolveu em uma perspectiva fortemente normativa, segundo a qual a implementação das

políticas deveria se dar com absoluta fidelidade aos objetivos previamente estabelecidos. Uma tomada de decisão durante a etapa de implementação que alterasse os objetivos previamente desenhados na etapa de formulação representaria uma subversão às normas e um risco para a democracia. Isso decorreria, em uma perspectiva *weberiana*, da falta de legitimidade decisória dos agentes responsáveis pela implementação, atores burocráticos e não eleitos. Com foco na legitimidade da decisão em um viés prescritivo e normativo, as análises dessa primeira geração de estudos se propunham a encontrar e corrigir erros de implementação, em um olhar de cima para baixo, naquilo que se cristalizou como a análise *top down* pautada na ideia do déficit de implementação (HILL & HUPE, 2003; LOTTA, 2019).

A segunda geração de estudos, nos anos de 1970 e 1980, propunha uma inversão nessa análise, partindo de baixo para cima, em uma perspectiva denominada *bottom up*, segundo a qual se entende que as políticas públicas se constituem através de múltiplos processos e configuram atividades contínuas, que pressupõem a tomada de decisão em seus diversos momentos, o que valeria também para a etapa de sua implementação (LOTTA, 2019). Trata-se de uma abordagem cujo foco não está nas questões de legitimidade ou conformidade, mas sim naquilo que, de fato, acontece, considerando as diferenças entre a formulação e a implementação não como falhas, mas como partes que compõem, necessariamente, os processos, já que nem tudo pode ser previsto, controlado ou normatizado. Nessa perspectiva, destacam-se os estudos acerca da atuação dos burocratas de nível de rua (LIPSKY, 2010), os agentes estatais que trabalham diretamente no atendimento aos usuários dos serviços públicos.

Já a década de 1990 é marcada por modelos alternativos de análise que buscavam transpor a dicotomia *bottom up* e *top down*, propondo outros modelos analíticos que superassem a contraposição entre formulação e implementação. Trata-se da terceira geração de estudos, cuja preocupação central envolvia o desenvolvimento de modelos sintéticos de análise da implementação, como o de Richard Matland (1995), pautado em duas variáveis centrais: a ambiguidade e o conflito. Para o autor, diferentes graus de conflito e ambiguidade marcam todos os contextos de políticas públicas e a interdependência entre eles gera contextos mais ou menos propícios à sua implementação efetiva. O conflito se relaciona à interdependência entre os atores e pode dizer respeito aos fins da política, quando

os atores discordam de seus objetivos, ou aos meios da política, quando os atores discordam das estratégias adotadas para se atingir os objetivos.

Certos tipos de conflito são manipuláveis. É possível tornar as políticas mais palatáveis, limitando as mudanças que elas provocam, por meio de cláusulas de isenção de danos, ou fornecendo incentivos compensatórios para a adesão de atores essenciais. Por outro lado, há claros limites para isso. Algumas políticas são inevitavelmente controversas e não é possível ajustá-las para evitar conflitos²⁶ (MATLAND, 1995, p. 157, tradução do autor).

Já a ambiguidade relaciona-se ao espaço dado pela política para interpretação e adaptação com relação aos meios e aos fins. Enquanto alguns especialistas consideram a ambiguidade um elemento prejudicial, visto que ela diminui a capacidade de controle, de imposição de ações e de padronização de resultados, outros consideram que ela pode ter efeitos positivos, porque permite aprendizado, experimentação e adaptação. A ambiguidade pode tanto representar um erro na formulação do desenho da política, quanto ser proposital, nas situações em que os formuladores procuram minimizar os riscos ou não possuem condições políticas para a sua aprovação da forma como, de fato, desejariam (LOTTA et al., 2021). Segundo Matland (1995), uma linguagem suficientemente ambígua pode ser um pré-requisito para que atores diversos possam interpretar o mesmo texto de maneiras diferentes e que novas políticas sejam aprovadas. Nesse sentido, a ambiguidade seria um resultado natural e inevitável do processo político.

Embora frequentemente seja atribuída a ela a culpa pelo fracasso da implementação, a ambiguidade pode ser útil. A ambiguidade pode facilitar o acordo, tanto na fase de legitimação quanto na fase de formulação. Ela proporciona uma oportunidade de aprender novos métodos, tecnologias e objetivos. A variação generalizada proporciona uma abundância de conhecimento que deve ser ativamente cultivada. A ambiguidade não deve ser vista nem como um mal nem como um bem. Deve ser vista como uma característica de uma política, sem que seja imbuída de qualquer valor normativo²⁷ (MATLAND, 1995, p. 171, tradução do autor).

²⁶ *Certain types of conflict are manipulable. It is possible to make policies more palatable by limiting the changes they bring about, by means such as hold-harmless clauses, or by providing remunerative incentives for essential actors to join. On the other hand, there are clear limits to this. Some policies are inevitably controversial and it is not possible to adjust them to avoid conflict.*

²⁷ *Despite its being blamed often for implementation failure, ambiguity can be useful. Ambiguity can ease agreement both at the legitimation and the formulation stage. It provides an opportunity to learn new methods, technologies, and goals. Widespread variation provides an abundance of knowledge which should be actively nurtured. Ambiguity should be viewed neither as an evil nor as a good. It should be seen as a characteristic of a policy, without imbuing it with any normative value.*

A partir das relações entre conflito e ambiguidade, Matland (1995) propõe uma matriz de análise de implementação de políticas, que apresentamos no Quadro 3 a seguir. Quando há clareza sobre os objetivos das políticas e os meios para alcançá-los, tanto o conflito quanto a ambiguidade são baixos e ocorre a implementação administrativa, na qual as políticas “[...] tenderão a ser executadas de maneira padronizada, por atores com baixo grau de discricionariedade e cujos resultados/entregas serão bastante parecidos e previsíveis” (LOTTA et al., 2019, p. 2). Já quando há consenso sobre a necessidade de uma determinada política, mas há divergências sobre como ela deve se dar, o conflito é baixo e a ambiguidade é alta. Nesse caso tem-se o que o autor denomina de implementação experimental, na qual as condições contextuais dominam o processo. Nos contextos de alto conflito e baixa ambiguidade acontece a implementação política, quando os atores possuem objetivos claramente definidos, mas o dissenso ocorre porque esses objetivos claramente definidos são incompatíveis. Por fim, em contextos complexos, marcados por alto conflito e alta ambiguidade, acontece a implementação simbólica, na qual o curso da política é determinado no nível local, pela coalizão de atores que controlam os recursos disponíveis (MATLAND, 1995).

Quadro 3. Matriz de conflito e ambiguidade na implementação de políticas

		Conflito	
		Baixo	Alto
Ambiguidade	baixa	Implementação administrativa	Implementação política
	alta	Implementação experimental	Implementação simbólica

Fonte: Adaptado de Matland, 1995, p. 160.

Segundo Lotta (2019), experimentamos hoje a quarta geração de estudos sobre implementação, caracterizada por múltiplos modelos de análise, com maior influência de outros campos de estudos, especialmente a Sociologia, priorizando a análise de temas relacionados à complexificação da ação estatal devido às reformas do Estado. Dessa forma, questões em torno da noção de

[...] governança, de instrumentos de ação pública, a relação entre atores estatais e não estatais, os novos arranjos institucionais, os

processos multinível, sistemas de coordenação, capacidades estatais na implementação entre outros são algumas das temáticas que ganham espaço nessa nova agenda (LOTTA, 2019, p. 17).

Ferreira, Aranda e Pereira (2020) defendem que o estudo das políticas públicas deve se debruçar sobre os conflitos e arranjos construídos pelos atores envolvidos em um processo composto por uma multiplicidade de ações públicas e privadas. O exame dos processos concretos de implementação das políticas possibilita a compreensão de como se relacionam os mecanismos de controle e participação política e as burocracias do Poder Executivo. Isso confere importância ao enfoque analítico dos arranjos institucionais de implementação, entendendo-se os arranjos como o “[...] conjunto de regras, mecanismos e processos que definem a forma particular como se coordenam atores e interesses na implementação de uma política pública específica” (GOMIDE & PIRES, 2014, pp. 19-20). Tais arranjos dotam o Estado de capacidade para executar seus objetivos e pressupõem dois componentes: o primeiro, de ordem técnico-administrativa, originado no “[...] conceito *weberiano* de burocracia, contemplando as competências dos agentes do Estado para levar a efeito suas políticas, produzindo ações coordenadas e orientadas para a produção de resultados”; o segundo, vinculado à dimensão política, com referência às “[...] habilidades da burocracia do Executivo em expandir os canais de interlocução, negociação com os diversos atores sociais, processando conflitos e prevenindo a captura por interesses específicos” (GOMIDE & PIRES, 2014, p. 20).

Dessa forma, um ambiente institucional marcado pela existência de instituições representativas, participativas e de controle requer não apenas uma burocracia profissional, coesa e meritocrática, mas também “[...] capacidades políticas para a inclusão de múltiplos atores, o processamento dos conflitos decorrentes e a formação de coalizões políticas de suporte para os objetivos e as estratégias a serem adotadas” (PIRES, 2016, p. 198). Em suma, a abordagem dos arranjos institucionais considera “[...] a natureza indeterminada dos processos de implementação, as características específicas do contexto político-institucional e a necessidade de articulação e coordenação dos múltiplos atores envolvidos (burocráticos, sociais e políticos)” (BONAMINO et al., 2019, p. 195).

O conceito de governança é central nesse contexto. Suas raízes teóricas são diversas, perpassando a economia, as relações internacionais, os estudos organizacionais, a ciência política e a administração pública, com trabalhos precursores no âmbito do corporativismo, da comunidade política e das análises sobre a evolução dos sistemas econômicos (VEIGA DOS SANTOS et al., 2016). A despeito dos diferentes usos e emprego em diferentes áreas, podem-se enumerar algumas características comuns da governança:

a) interdependência entre organizações (a alteração das fronteiras do Estado significa que as fronteiras entre os setores público, privado e voluntário tornaram-se incertas e difusas); b) interações contínuas entre os atores da rede motivadas pela necessidade da troca de recursos e da negociação de propósitos compartilhados; c) as interações em jogo estão enraizadas na confiança e reguladas por regras negociadas e acordadas pelos participantes da rede; d) há um grau significativo de autonomia em relação ao Estado (VEIGA DOS SANTOS et al., 2016, p. 648).

Para a Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OCDE), a governança corporativa implica o “[...] sistema pelo qual as organizações públicas e privadas são geridas e a sua estrutura especifica a distribuição dos direitos e responsabilidades entre os diversos agentes da empresa, como o conselho administrativo, o presidente e os diretores” (DAVID, SANÁBIO & FABRI, 2012, p. 145). A governança pode ainda ser compreendida como o conjunto composto por “[...] atores estatais e não estatais interconectados por laços formais e informais, dentro do processo de elaboração de políticas e inseridos em cenários institucionais específicos”²⁸ (MARQUES, 2013, p. 31, tradução do autor), com ênfase nas mudanças ligadas às novas constelações de relações do Estado com os interesses sociais, tanto no contexto interno de um Estado-nação, quanto no âmbito das relações internacionais (AMOS, 2010). Ainda que o conceito de governança seja polissêmico e também polêmico, em virtude da produção multidisciplinar do campo de análise de políticas públicas, Bichir (2018) destaca a utilidade desse conceito em um contexto no qual a formulação e a implementação de políticas compreendem uma ampla diversidade de atores públicos e privados. Essa perspectiva tem como pressuposto que o Estado e a sociedade civil são mutuamente construídos, o que realça a importância do caráter de interdependência

²⁸ [...] *State and non-State actors interconnected by formal and informal ties operating within the policy-making process and embedded in specific institutional settings.*

entre as organizações, visto que “[...] as fronteiras entre os setores público, privado e voluntário tornaram-se incertas e difusas” (VEIGA DOS SANTOS et al., 2016, p. 648). Também Lotta (2019) chama a atenção para o fato de que

[...] o processo de implementação de políticas públicas é altamente interativo. Muitos atores são envolvidos nos processos decisórios que levam à materialização das políticas. Esses atores podem estar dentro ou fora das organizações, podem ser estatais ou não estatais, podem ser formais ou informais (LOTTA, 2019, p. 19).

Dessa forma, levando-se em conta que é crescente a participação de organizações não estatais na produção de políticas públicas, faz-se necessário incorporar esses atores nos modelos analíticos, pois, sobretudo a partir da década de 1990,

[...] a provisão direta de serviços públicos deixou de ser um monopólio das burocracias estatais. Convênios com organizações não governamentais sem e com fins lucrativos, convênios com empresas privadas, o estabelecimento de parcerias público-privadas, a governança metropolitana e a coprodução de políticas passaram a adentrar no rol de possíveis formas de provisão de políticas e serviços públicos (CAVALCANTI, LOTTA & PIRES, 2018, p. 234).

Na perspectiva da governança, em vez de exercer controle direto, o Estado substitui essa faculdade por uma capacidade de influência, através de um processo contínuo de negociação entre atores governamentais e membros relevantes de suas redes. Nesse contexto, “[...] as organizações governamentais continuam fazendo parte das redes nesses modelos emergentes de governança, mas elas são conceituadas como dependentes dos outros atores na mesma medida em que esses atores dependem do governo”²⁹ (PETERS & PIERRE, 1998, p. 226, tradução do autor). A governança implica, portanto, a gestão de redes interorganizacionais complexas que substituem as unidades tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos, em um contexto no qual os limites entre os setores público e privado são menos marcados (VEIGA DOS SANTOS et al., 2016). Para Hooghe e Marks (2003), a governança pode ser entendida como eficiente, quando consegue equilibrar as virtudes e os vícios da centralização.

²⁹ *Government organizations remain a part of the networks in these emerging models of governance, but they are conceptualized as dependent on the other actors to the same extent that those actors are dependent on government.*

Grandes jurisdições (isto é, territorialmente extensas) têm a virtude de explorar economias de escala no fornecimento de bens públicos, internalizando externalidades políticas, permitindo uma tributação mais eficiente, facilitando uma redistribuição mais eficiente, e ampliando o escopo territorial da segurança e do intercâmbio de mercado. Grandes jurisdições são ruins quando impõem uma política única em diversos sistemas ecológicos ou populações territorialmente heterogêneas³⁰ (HOOGHE & MARKS, 2003, pp. 5-6, tradução do autor).

Amos (2010) afirma que o conceito de governança ganhou importância na política e na pesquisa educacional devido às profundas mudanças na área da educação, que envolvem os instrumentos e os meios de direcionamento, as novas formas de proporcionar e organizar os serviços educacionais e o surgimento de novos atores na política educacional. Para a autora, no campo educacional, o conceito pode ser empregado para designar o conjunto de medidas para garantir a qualidade nas escolas. Ela destaca que a pesquisa sobre governança no campo da educação se preocupa com os atores, as constelações e os modos de coordenação entre os níveis local, nacional e internacional de análise, bem como com as formas da oferta educacional. Já Barroso parte da definição de governança como a “[...] forma de governar baseada no equilíbrio entre o Estado, a sociedade civil e o mercado, ao nível local, nacional e internacional” (BARROSO, 2018, p. 1095) para destacar a intensificação da descentralização administrativa e da autonomia dos estabelecimentos de ensino. Para ele, a complexidade crescente dos sistemas de ensino precisa levar em conta a interdependência entre os diversos atores e as redes em que se situam, de forma que a delegação de poderes não pode mais ser vista de maneira linear.

O conceito de discricionariedade também é central nos estudos sobre a implementação de políticas públicas, com atenção para os processos decisórios em nível local, visto que diversos estudos apontam a atuação dos burocratas como um elemento essencial para que se compreendam os resultados das políticas públicas. É necessário verificar como os atores constroem suas ações, não apenas em conformidade com normas e regras institucionais, mas também de acordo com suas

³⁰ *Large (i.e. territorially extensive) jurisdictions have the virtue of exploiting economies of scale in the provision of public goods, internalizing policy externalities, allowing for more efficient taxation, facilitating more efficient redistribution, and enlarging the territorial scope of security and market exchange. Large jurisdictions are bad when they impose a single policy on diverse ecological systems or territorially heterogeneous populations.*

crenças e valores individuais. Isso é relevante porque os burocratas possuem certo grau de autonomia para tomar decisões sobre como aplicar as normas e regras institucionais nos processos de implementação. Ganha projeção, nesse contexto, o conceito de discricionariedade, ou seja, a medida em que os burocratas determinam a natureza, a quantidade e a qualidade dos benefícios e/ou das sanções (LIMA, 2019).

Lotta e Santiago sistematizam em quatro formas as possibilidades de se compreender a discricionariedade e a autonomia da burocracia. Partindo do nível organizacional para o individual, a primeira forma diz respeito à autonomia das organizações e está “[...] relacionada à habilidade da burocracia, como coletivo, de realizar objetivos criados internamente ao Estado, permitindo que ele exerça poder de coerção e dominação de forma legítima”, enquanto a segunda forma entende a discricionariedade “[...] como uma liberdade do indivíduo limitada pelos contextos da atuação burocrática, ou seja, como um elemento contratual” (LOTTA & SANTIAGO, 2017, p. 36). Trata-se, nesse caso, da discricionariedade enquanto espaço para ação, perspectiva cujo estudo envolve a análise da estrutura das regras, dos parâmetros organizacionais e da atuação dos superiores. Já a terceira forma consiste na discricionariedade enquanto ação, relacionada “[...] à variação de comportamentos dos burocratas, explicada pelos elementos que influenciam a forma como os burocratas interpretam as regras e implementam políticas públicas”, enquanto a quarta forma trata da autonomia dos indivíduos e relaciona-se “[...] aos impactos da ação dos burocratas – influencia na mentalidade e no comportamento de outros atores –, que variam conforme suas capacidades e seu reconhecimento” (LOTTA & SANTIAGO, 2017, p. 36). Os autores destacam ainda a importância de se diferenciarem as abordagens que enfatizam a análise dos indivíduos e das organizações. Embora reconheçam a importância das organizações para que se compreendam as variações de comportamento, os estudos sobre a discricionariedade têm a ação dos indivíduos, os atores, como foco, e não a organização. Por outro lado, a literatura sobre o conceito de autonomia, ainda que não despreze as dimensões individuais e organizacionais, dedica pouca atenção aos comportamentos individuais, concentrando-se no caráter coletivo da burocracia, com ênfase em temáticas como insulamento, legitimidade estatal e construção institucional.

Cavalcante, Lotta e Oliveira (2015) destacam o crescente interesse pelo papel da burocracia nos processos de tomada de decisão e de execução das políticas por parte de diferentes estudos acadêmicos. Apontam, entretanto, que a maior parte deles ainda se concentra na burocracia de alto escalão, ou seja, naqueles que ocupam altos cargos, ou na Burocracia de Nível de Rua (BNR), ou seja, naqueles que interagem diretamente com o público beneficiário das políticas públicas. Dessa forma, não seria dada a devida importância à Burocracia de Médio Escalão (BME), responsável pela conexão entre os burocratas de alto escalão e a BNR, lidando com as categorias extremas da burocracia e estabelecendo a conexão entre as fases de formulação e de implementação das políticas. Em outras palavras, a responsabilidade do médio escalão consiste em traduzir as decisões do alto escalão em ações no nível de rua.

Apenas mais recentemente alguns estudos têm se ocupado da importância do exercício da discricionariedade desses burocratas, que detêm conhecimento técnico e habilidade de diálogo técnico e político com a burocracia formuladora, configurando-se como atores essenciais para a implementação de políticas públicas (CAVALCANTE, LOTTA & OLIVEIRA, 2015; LIMA, 2019). No caso dos estudos de organizações privadas, os funcionários de médio escalão são definidos como aqueles de cargos de gerência, “[...] situados entre o grupo de dirigentes estratégicos do topo (por exemplo, os CEOs³¹) e a primeira linha de supervisão (chefes de divisão, coordenadores de projetos etc.), acima dos empregados encarregados diretamente com a produção” (CAVALCANTE, LOTTA & OLIVEIRA, 2015, p. 30).

No contexto educacional, atribui-se geralmente aos diretores escolares o papel da BME. Isso se explica por eles possuírem a responsabilidade de gerenciar equipes e definir como os burocratas de nível de rua – nesse caso, os professores que medeiam os processos de ensino e aprendizagem em sala de aula em contato direto com os alunos – devem agir. “Esse papel dos diretores se reforça ainda mais a partir dos processos de descentralização das políticas sociais vivenciados por vários países nas últimas décadas, que tiveram como consequência a autonomização

³¹ *Chief Executive Officer*, termo que designa o cargo no topo da hierarquia operacional de uma empresa.

de uma série de serviços públicos” (CAVALCANTE, LOTTA & OLIVEIRA, 2015, p. 46).

Já Mota (2018) apresenta uma perspectiva do diretor escolar como um agente implementador híbrido entre o médio escalão e o nível de rua. Ela argumenta que o diretor, por um lado, atua como um burocrata de médio escalão, pois proporciona aos professores as condições para a implementação da política na sala de aula. Entretanto, por outro, ele também executa tarefas que o colocam diretamente em contato com os beneficiários da política, os alunos e seus responsáveis, aspectos característicos da BNR. Para Souza (2007), a direção escolar consiste na coordenação do trabalho geral da escola através de um conjunto de ações e processos político-pedagógicos. A função do diretor, o executivo central da gestão escolar, é, para este autor, lidar com os conflitos e com as relações de poder em nome do desenvolvimento do trabalho pedagógico. O autor qualifica o diretor de escola, na sua condição de servidor público, como um burocrata cujo papel consiste na interlocução entre o Estado e a comunidade escolar.

2.3

A gestão da escola

Como Soares destaca, “[...] dentro da escola há dois importantes processos que interagem para a produção do desempenho dos alunos: a gestão escolar e o ensino” (SOARES, 2007, p. 153). Também Libâneo (2008) afirma que as práticas de organização e gestão da escola fazem diferença em relação aos resultados escolares de seus alunos. Isso ocorre porque é no âmbito da gestão que são traçados os objetivos educacionais, que guiam as ações de desenvolvimento do ensino. Nesse sentido, compreende-se o caráter da gestão escolar como um “[...] processo político-administrativo contextualizado, através do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada” (BORDIGNON & GRACINDO, 2006, p. 147). Aprofundar as reflexões e experiências sobre a gestão escolar significa, portanto, contribuir para a ampliação de suas possibilidades de eficácia e, nesse sentido, de sua potencialidade para influenciar os resultados educacionais dos alunos.

Esse campo é permeado por algumas peculiaridades, visto que o próprio entendimento da natureza da gestão escolar situou-se, ao longo do século XX, entre

duas concepções opostas, “[...] uma que advogava que esta era decorrente da Teoria Geral da Administração a partir da premissa de que administrar uma escola não difere de administrar uma empresa; e, outra, que defendia a especificidade da administração escolar” (MILITÃO, 2015, p. 26). A defesa da especificidade da gestão escolar se constrói em uma perspectiva que rejeita a mera transposição de modelos gerenciais de outras formas organizacionais, sobretudo empresariais, para a educação (ABRUCIO, 2018), mesmo no que tange à função técnico-administrativa, organizacional ou burocrática da gestão escolar.

O caráter multidimensional é uma marca importante da gestão escolar. Sander (2002) faz referência a três dimensões distintas: a primeira diz respeito aos processos de ensino e aprendizagem; a segunda à estrutura e ao funcionamento da instituição educacional; e a terceira às relações entre a escola e a comunidade que ela atende, com suas forças e relações econômicas, políticas e culturais. A atuação do diretor escolar, em suas dimensões gerenciais, instrucionais e políticas é um elemento importante para se compreender a escola (SPILLANE & LEE, 2013). Os estudos de eficácia escolar mostram a liderança do diretor como um fator-chave no âmbito intraescolar para os resultados dos alunos e, portanto, para a eficácia da ação escolar no sentido de assegurar a aprendizagem dos alunos (SAMMONS, 2008), pois “[...] a mobilização dos demais profissionais em direção a um ensino-aprendizagem mais eficaz, por meio da articulação do planejamento, organização e acompanhamento/avaliação, influenciam indiretamente o desempenho escolar dos alunos” (OLIVEIRA & PAES DE CARVALHO, 2018, p. 5). Entretanto é necessário atentar para o fato de que essa liderança do diretor é sensível ao contexto e aos padrões de organização da escola, já que ela não se restringe às qualidades individuais dos líderes, mas se estende ao papel que eles desempenham na escola, aos seus estilos de gestão, à relação que estabelecem com a visão, os valores e os objetivos da escola (SAMMONS, 2008). Para Spillane (2015), a liderança envolve as

[...] atividades ligadas ao trabalho principal de uma organização, que são projetadas para influenciar a motivação, o conhecimento, o afeto ou a prática dos membros da organização, ou que são compreendidas pelos membros da organização como destinadas

a influenciar sua motivação, conhecimento, afeto ou prática³²
(SPILLANE, 2015, p. 280, tradução do autor).

Oliveira e Paes de Carvalho (2018) destacam três conceitos referentes ao exercício da liderança escolar e seu impacto sobre o desempenho dos alunos e sobre o clima escolar. O primeiro é a liderança instrucional, focada nas questões pedagógicas; o segundo é a liderança transformacional, pautada na mobilização e na participação docente; o terceiro é a liderança integrada, que reúne características dos dois primeiros conceitos e que tem como objetivo principal “[...] combinar diferentes práticas observadas em escolas eficazes para melhorar a medida dos efeitos de liderança escolar nos resultados de aprendizagem dos alunos” (OLIVEIRA & PAES DE CARVALHO, 2018, p. 6). Segundo Urick e Bowers (2014), nas últimas décadas vem ocorrendo uma mudança de foco nos estudos sobre a liderança escolar, abdicando das formas tradicionais de liderança de cima para baixo, em prol de uma visão de liderança mais coletiva ou distribuída, compartilhada com os professores, e que tem maiores efeitos no desenvolvimento acadêmico dos alunos. Nessa perspectiva, o diretor deixa de ser o único responsável por liderar as escolas e assume uma função mais vinculada à orientação e ao apoio aos professores, com quem passa a compartilhar essa responsabilidade. Assim se rearranjam os papéis tradicionalmente estabelecidos na relação entre esses atores.

Por um lado, essa perspectiva reconhece a existência, além do diretor escolar, de outros indivíduos em posições formalmente designadas de liderança ou de gestão, como diretores assistentes, coordenadores, professores mentores e especialistas em currículo, bem como de pessoas sem designações formais de liderança que assumem a responsabilidade por esse trabalho. Por outro lado, com base em uma perspectiva distribuída, ainda que as ações individuais dos líderes sejam claramente relevantes, o foco consiste fundamentalmente nas “[...] interações entre líderes, seguidores e aspectos de sua situação. Nesse enquadramento, o pessoal da escola – seja o diretor, especialista em currículo ou professor em sala de aula – pode entrar e sair das funções de liderança e gestão, dependendo da atividade

³² [...] activities tied to the core work of an organization that are designed to influence the motivation, knowledge, affect, or practice of organizational members or that are understood by organizational members as intended to influence their motivation, knowledge, affect, or practice.

ou da situação”³³ (SPILLANE & HEALEY, 2010, p. 256, tradução do autor). Portanto, reconhecem-se tanto os aspectos formais e informais da organização da escola, bem como a relação entre eles.

Para Diamond e Spillane (2016) a liderança distribuída pode se dar de três formas distintas. A primeira é a distribuição colaborativa, que ocorre quando duas ou mais pessoas desempenham uma determinada atividade em conjunto, ao mesmo tempo e no mesmo lugar; a segunda é a distribuição coletiva, que acontece quando duas ou mais pessoas trabalham separadamente, mas em uma relação de interdependência; a terceira é a distribuição coordenada, que diz respeito às situações em que as tarefas interdependentes são realizadas em uma determinada sequência, uma após a outra. Tulowitzki, Pietsch & Spillane (2021) destacam que pesquisas recentes vêm abordando a liderança, o ensino e a aprendizagem em termos das relações entre essas práticas e que estudiosos das práticas humanas de várias tradições disciplinares defendem a atenção aos sistemas de atividade que levam em conta como as pessoas interagem entre si, usando aspectos de seu ambiente. Essa compreensão é importante, pois é recorrente a concepção de que “liderar” é aquilo que o líder faz, ou seja, seu comportamento. No entanto, esses estudiosos argumentam que “[...] a prática não se refere às ações dos indivíduos, mas às interações - trata-se do que as pessoas fazem juntas usando aspectos-chave de sua situação e não o que fazem por conta própria”³⁴ (TULOWITZKI, PIETSCH & SPILLANE, 2021, p. 64, tradução do autor).

Outro importante viés de análise sobre a gestão escolar diz respeito à perspectiva das rotinas organizacionais, que configuram um padrão repetitivo e reconhecível pelos membros da organização de ações interdependentes, que envolvem múltiplos atores e são um aspecto da estrutura organizacional formal que enquadra e focaliza as interações. Assim, tais rotinas dão forma à prática do dia a dia na escola (SPILLANE, PARISE & SHERER, 2011; SPILLANE, 2012), incluindo-se nesse rol o planejamento de melhoria escolar, a contratação de

³³ [...] *interactions among leaders, followers, and aspects of their situation. In this framing, school staff—be they the principal, curriculum specialist, or classroom teacher—can move in and out of leadership and management roles de-pending on the activity or situation.*

³⁴ [...] *scholars of human activity argue that practice is not about the actions of individuals but about interactions – it is about what people do together using key aspects of their situation rather than what they do on their own.*

professores, as avaliações de professores e as reuniões de equipes. Tais rotinas podem “[...] permitir uma ação coordenada eficiente, reduzir o conflito sobre como fazer o trabalho organizacional e armazenar experiências organizacionais”³⁵, mas podem também “[...] contribuir para ações irracionais, desqualificação, desmotivação e respostas inadequadas aos problemas”³⁶ (SPILLANE, PARISE & SHERER, 2011, p. 591, tradução do autor). Por essa razão, elas têm, geralmente, uma má reputação, sendo retratadas como inibidoras da mudança e preservadoras do *status quo* nas organizações. Entretanto, Spillane (2012) destaca que “[...] mudanças nessas rotinas podem ser consideradas evidências de aprendizagem organizacional”³⁷ e que elas também podem ser “[...] mecanismos para romper e transformar formas padronizadas de trabalhar nas escolas”³⁸ (SPILLANE, 2012, p. 116, tradução do autor). Nesse sentido, seria mais adequado conceber as rotinas organizacionais como instrumentos tanto de mudança quanto de preservação nas escolas.

Em termos conceituais, as rotinas organizacionais têm diversas possibilidades no que diz respeito ao estudo das práticas organizacionais, direcionando a atenção para além dos comportamentos e ações individuais dos funcionários da escola e focando nos padrões de interações entre eles, que, em vez de serem considerados ocorrências únicas, passam a ser examinados como expressões de relações dialéticas entre a estrutura social e a agência. Assim, “[...] usando um quadro de rotina organizacional, temos menos probabilidade de atribuir mudança ou constância na prática inteiramente às decisões proativas dos heróis e heroínas da escola ou à sua reação a estruturas sociais e organizacionais”³⁹ (SPILLANE, 2012, p. 117, tradução do autor). Spillane (2012) constrói seu quadro de análise considerando dois aspectos distintos das rotinas organizacionais. O primeiro consiste no aspecto ostensivo, que se refere a uma ideia abstrata, esquemática e generalizada da rotina, como um roteiro idealizado, a partir do qual as rotinas

³⁵ [...] *enabling efficient coordinated action, reducing conflict about how to do organizational work, and storing organizational experiences.*

³⁶ [...] *contribute to mindless action, deskilling, demotivation, and inappropriate responses to problems.*

³⁷ [...] *shifts in these routines can be thought of as evidence of organizational learning.*

³⁸ [...] *disrupting and transforming standard, taken-for-granted ways of working in schools.*

³⁹ [...] *using an organizational routine frame, we are less likely to attribute change or constancy in practice entirely either to the proactive decisions of school heroes and heroines or to their reaction to social and organizational structures.*

organizacionais são vistas como parte da estrutura formal da organização. Nesse sentido, as rotinas organizacionais podem ser entendidas como meios que organizam as interações. O autor destaca que esses meios, concebidos localmente nas escolas,

[...] devem ser analisados como parte de um sistema mais amplo que se estende para além da escola, para o setor educacional composto de outras escolas, escritórios distritais, agências de educação estaduais e federais, bem como uma série de agências extras do sistema, incluindo editoras, agências de teste e universidades⁴⁰ (SPILLANE, 2012, p. 123, tradução do autor).

O segundo é o aspecto performativo das rotinas organizacionais, que se refere à rotina posta em prática, através de ações específicas realizadas por pessoas específicas em lugares específicos e em momentos específicos. Essa perspectiva reitera um olhar sobre as práticas como uma preocupação central nas pesquisas, não apenas em termos de ações individuais, mas em termos de interações. Para além dos atores, são essenciais também os aspectos da situação, enquadrados não como um mero “[...] pano de fundo, mas como o meio para as interações entre as pessoas e, portanto, um aspecto definidor essencial da prática”⁴¹ (SPILLANE, 2012, p. 124, tradução do autor). Isso se deve à compreensão, presente em tradições como a teoria da atividade e da cognição distribuída e situada, de que o foco de análise deve estar nos sistemas de atividade, que levam em consideração os indivíduos interagindo uns com os outros e também com o ambiente.

Essa perspectiva é defendida por Hutchins (apud SPILLANE, 2015), que a ilustra argumentando que a melhor maneira de se compreender a tarefa de pousar um avião é tomando-se como unidade de análise não a mente do piloto ou do copiloto, mas sim o *cockpit* da aeronave. Isso decorre do fato de que o *cockpit* constitui, para Hutchins, o “sistema sociotécnico”, que engloba o piloto, o copiloto e também os diversos instrumentos e ferramentas envolvidos no processo. O exemplo evidencia que as características da situação não se limitam à cognição do piloto e do copiloto, pois eles percebem e interpretam informações e dados não apenas em função dos seus roteiros mentais individuais, mas também em função

⁴⁰ [...] *have to be analyzed as part of a wider system that extends beyond the school to the educational sector made up of other schools, district offices, state and federal education agencies, as well as an array of extra system agencies including publishers, testing agencies, and universities.*

⁴¹ [...] *backdrop but as the medium for interactions among people and thus an essential defining aspect of practice.*

das ferramentas com as quais operam e em função de suas interações com elas. De forma análoga, ao estudar as práticas escolares de gestão, o autor sugere que se deve atentar tanto para os comportamentos e modelos “intramentais” dos líderes escolares, quanto para os modelos “intermentais”, ou seja, os “[...] modelos ou representações de aprendizagem, ensino e realização contidos nas ferramentas materiais e abstratas que os funcionários da escola usam para interagir uns com os outros”⁴² (SPILLANE, 2015, p. 281, tradução do autor). É importante notar que não apenas os aspectos tecnológicos ou materiais da situação são relevantes, mas também a linguagem e os esquemas interpretativos servem como intermediários para a transformação da atividade social intelectual.

Spillane, Halverson e Diamond (2008) apontam um *continuum* de artefatos, no qual em uma extremidade estão “[...] ferramentas, artefatos materiais - notas de serviço, agendas de reuniões, programas de computador para analisar dados de teste, políticas distritais, protocolos de avaliação de professores”⁴³ e na outra extremidade estão “[...] os símbolos - sistemas de linguagem, estratégias retóricas, vocabulários - cujas origens e efeitos são difíceis de definir”⁴⁴ (SPILLANE, HALVERSON & DIAMOND, 2008, p. 140, tradução do autor). Em virtude de sua profunda articulação ao contexto, incluindo-se aí os sujeitos, os instrumentos e a interação entre eles, a abordagem das rotinas organizacionais configura uma perspectiva privilegiada de análise da gestão para esta tese, pois possibilita uma investigação da governança, na interseção entre a política alemã e os processos de implementação nos diferentes contextos locais.

É interessante notar as diferenças e as semelhanças de abordagem de diferentes perspectivas quanto ao estudo das organizações escolares e à implementação de políticas educacionais. Nesse sentido, chama a atenção a proximidade entre os modelos de implementação de políticas desenvolvidos por Matland (1995) e os modelos organizacionais propostos por Lima (2001), tal como mostra o Quadro 4 a seguir.

⁴² [...] *models or representations of learning, teaching, and achievement contained in the material and abstract tools that school staff use to interact with one another.*

⁴³ [...] *artefacts matériels – notes de service, ordre du jour des réunions, programmes informatiques d’analyse des données de tests, politiques des districts, protocole d’évaluation des enseignants.*

⁴⁴ [...] *les symboles – systèmes langagiers, stratégies rhétoriques, vocabulaires – dont les origines et effets sont difficiles à définir.*

Quadro 4. Síntese dos modelos de implementação de políticas por Matland (1995) e dos modelos organizacionais propostos por Lima (2001)

MATLAND (1995)	LIMA (2001)	MATLAND (1995)	LIMA (2001)
Implementação administrativa baixo conflito baixa ambiguidade	Modelo racional objetivos claros e consensuais tecnologia clara e transparente	Implementação política alto conflito baixa ambiguidade	Modelo político objetivos em conflito tecnologias e processos claros
Implementação experimental baixo conflito alta ambiguidade	Modelo de sistema social objetivos consensuais tecnologia ambígua	Implementação simbólica alto conflito alta ambiguidade	Modelo anárquico objetivos pouco claros e conflituosos tecnologias ambíguas e incertas

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Matland (1995) se pauta nos conceitos de conflito e ambiguidade como as variáveis centrais para sua matriz de análise de implementação de políticas. Essa matriz prevê quatro modelos: a implementação administrativa (baixo conflito e baixa ambiguidade), a implementação política (alto conflito e baixa ambiguidade), a implementação experimental (baixo conflito e alta ambiguidade) e a implementação simbólica (alto conflito e alta ambiguidade). Já Lima (2001) se pauta nos objetivos e preferências, bem como nas tecnologias e processos, para propor quatro modelos organizacionais: o modelo racional (objetivos claros e consensuais, tecnologia clara e transparente), o modelo político (tecnologias e processos claros, porém objetivos em conflito), o modelo de sistema social (objetivos consensuais, porém tecnologia ambígua) e o modelo anárquico (objetivos pouco claros e conflituosos, tecnologias ambíguas e incertas). Ainda que a abordagem de Matland (1995) se proponha à análise das diferentes formas de implementação de políticas e a abordagem de Lima (2001) se destine à análise de modelos organizacionais, ambas se apoiam, basicamente, na mesma perspectiva: as diferentes combinações possíveis de maiores ou menores conflitos ou consensos, por um lado, e maiores ou menores graus de clareza ou ambiguidade, por outro.

Algo semelhante ocorre quando são colocados frente a frente os modelos organizacionais analíticos propostos por Lima (2001), os níveis de análise da

autonomia da escola estabelecidos por Barroso (2004) e o quadro de análise das rotinas organizacionais construído por Spillane (2012). Como apresenta o Quadro 5, em sua análise da escola enquanto organização, Lima (2001) aborda a existência tanto do “plano das orientações para a ação organizacional” – uma focalização normativa, caracterizada pela estrutura formal, pelas regras oriundas do poder central – quanto do “plano da ação organizacional” – uma focalização interpretativa, caracterizada pelas ações produzidas no próprio âmbito da organização, ou seja, que pressupõe escolas não somente como um *locus* de reprodução, mas também de produção de regras. Já Barroso (2004) faz referência ao nível da “autonomia decretada” – perspectiva segundo a qual o poder público confere autonomia às escolas – e ao nível da “autonomia construída” – perspectiva segundo a qual o poder público pode, apenas, estabelecer normas mais ou menos favoráveis à autonomia das escolas, o que não muda o fato de serem elas, as próprias escolas, que desenvolvem suas formas de tomada de decisão e ação organizada. Por fim, Spillane (2012) constrói seu quadro de análise a partir do aspecto ostensivo das rotinas organizacionais – de caráter esquemático e generalizado, que considera as rotinas como roteiros idealizados – e do aspecto performativo das rotinas organizacionais – de cunho prático, pautado nas interações estabelecidas entre os indivíduos uns com os outros e com o seu ambiente.

Quadro 5. Síntese dos planos organizacionais analíticos de Lima (2001), dos níveis de análise da autonomia da escola de Barroso (2004) e do quadro de análise das rotinas organizacionais de Spillane (2012)

LIMA (2001)	BARROSO (2004)	SPILLANE (2012)
<p>plano das orientações para a ação organizacional</p> <p>focalização normativa e formal, escolas como um <i>locus</i> de reprodução de regras</p>	<p>autonomia decretada</p> <p>escolas como receptoras de maior ou menor autonomia conferida pelo poder público</p>	<p>aspecto ostensivo das rotinas organizacionais</p> <p>rotinas como roteiros idealizados, de caráter formal e esquemático</p>
<p>plano da ação organizacional</p> <p>focalização interpretativa, escolas como um <i>locus</i> de produção de regras</p>	<p>autonomia construída</p> <p>escolas como espaços de produção de decisão e de ação organizada</p>	<p>aspecto performativo das rotinas organizacionais</p> <p>rotinas como interações dos indivíduos entre si e com o ambiente</p>

Fonte: Elaborado pelo autor, 2023.

Nesses casos, os três autores pautam suas abordagens em um contraponto entre a forma com que as regras, normas e rotinas organizacionais são elaboradas pelos formuladores das políticas e a forma com que as regras, normas e rotinas organizacionais são ressignificadas ou mesmo produzidas nas próprias escolas. Assim, o plano das orientações para a ação organizacional, a autonomia decretada e o aspecto ostensivo das rotinas organizacionais fazem referência essencialmente à forma como os elaboradores entendem que as políticas devem ocorrer, enquanto o plano da ação organizacional, a autonomia construída e o aspecto performativo das rotinas organizacionais fazem referência à forma como as políticas, de fato, ocorrem.

2.4

A perspectiva metodológica da análise multinível das escolas

Em seu livro *“Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung”*⁴⁵, Hornberg (2010) se debruça sobre os objetivos educacionais, as formas de organização e o conteúdo pedagógico de diferentes modelos de escolas com referências europeias ou internacionais, fazendo referência às suas características como “espaços educacionais transnacionais”. Para isso, a autora emprega um modelo de análise multinível (SCHRIEWER, 1982) e adota a abordagem neo-institucionalista da política mundial. Ela justifica essa abordagem pelo fato de que

[...] os modelos escolares internacionais implicam uma interconexão da pesquisa educacional comparativa com a ciência educacional internacional, devido a seus objetivos educacionais normativamente derivados e suas condições estruturais de organização escolar. É aqui que a abordagem da política mundial pode ter um papel importante; pois o fator “internacionalidade” funciona nessa abordagem como uma variável central para explicar e compreender os desenvolvimentos educacionais mundiais, tanto em termos teóricos como em termos de pesquisa e metodologia⁴⁶ (HORNBERG, 2010, p. 44, tradução do autor).

⁴⁵ A escola no processo de internacionalização da educação.

⁴⁶ *Die internationalen Schulmodelle implizieren aufgrund ihrer normativ hergeleiteten Bildungsziele und ihrer schulorganisatorischen Rahmenbedingungen eine Verschränkung der komparatistischen Bildungsforschung mit der internationalen Erziehungswissenschaft. Hier kann der worldpolity-Ansatz greifen; denn der Faktor ‚Internationalität‘ fungiert in diesem Ansatz als zentrale Variable zur Erklärung und zum Verständnis weltweiter Bildungsentwicklungen, und zwar in theoretischer wie auch in forschungsmethodologischer Hinsicht.*

Para a autora, a conexão entre a teoria e o empirismo é a característica central e a força particular dessa abordagem, cujas premissas teóricas foram estabelecidas por John Meyer e Brian Rowan em um ensaio conjunto na década de 1970. Nesse trabalho, os autores retomam o modelo de burocracia de Max Weber, porém postulam que a legitimação da burocracia se dá em função de suas estruturas formais-rationais desenvolvidas pelas organizações em si, e não pelo grau de eficiência dessas estruturas para a solução dos problemas (HORNBERG, 2010). Essa abordagem tem indicado a importância de “racionalizar e legitimar mitos” para a formação de modelos da realidade. Segundo Meyer e Rowan (1977), a legitimidade dos mitos gerados por determinadas práticas organizacionais decorre da suposição de que eles são racionalmente eficazes. Além disso, mitos também podem ter sua legitimidade pautada em mandatos legais, pois “[...] as sociedades que desenvolveram ordens racionais-legais através da construção da nação e da formação do Estado são especialmente propensas a dar autoridade coletiva (legal) a instituições que legitimam estruturas organizacionais em particular”⁴⁷ (MEYER & ROWAN, 1977, p. 347, tradução do autor). No sentido neo-institucionalista, os mitos moldam as instituições e são interpretados de forma ritualística, tendendo a parecer evidentes para os atores individuais. Assim,

[...] o mito da pessoa individual está inicialmente ligado a outros mitos, a saber: (i) o mito da nação como agregação de indivíduos; (ii) o mito da socialização infantil e da continuidade ao longo da vida; (iii) o mito do progresso; e (iv) o mito do Estado como protetor da nação. A escolaridade para todos só faz sentido quando se acredita amplamente que o que se aprende na escola se soma às competências dos adultos e que a soma dessas competências, por sua vez, contribui para uma sociedade melhor⁴⁸ (RAMIREZ, 2012, p. 30, tradução do autor).

Os mitos não representam, portanto, “falsidades”, mas sim “[...] relatos simbólicos que nos dizem quem somos”⁴⁹ (RAMIREZ, 2012, p. 429, tradução do

⁴⁷ *Societies that, through nation building and state formation, have developed rational-legal orders are especially prone to give collective (legal) authority to institutions which legitimate particular organizational structures.*

⁴⁸ [...] *the myth of the individual person is initially linked to other myths, namely: (i) the myth of the nation as an aggregation of individuals; (ii) the myth of childhood socialisation and continuity over the life course; (iii) the myth of progress; and (iv) the myth of the state as the protector of the nation. Schooling for all makes sense only if it is widely believed that what one learns in school adds up to adult competencies and that the sum of these competencies in turn adds up to a better society.*

⁴⁹ [...] *symbolic accounts that tell us who we are.*

autor). Eles são prescrições impessoais que conferem a propósitos sociais o caráter de racionalidade, moldando estruturas organizacionais formais. Os mitos são “[...] altamente institucionalizados e, portanto, em alguma medida, estão além da discrição de qualquer participante individual ou organização. Eles devem, portanto, ser considerados como legítimos, independentemente das avaliações de seu impacto nos resultados do trabalho”⁵⁰ (MEYER & ROWAN, 1977, p. 344, tradução do autor).

Hornberg (2010) estrutura a sua análise das escolas com referências europeias ou internacionais através de um modelo multinível, uma abordagem empírico-paradigmática proposta por Jürgen Schriewer (1982) para a análise dos sistemas educacionais no campo da educação comparada. O autor distingue três níveis nesse processo: a) o nível macro ou de contexto, b) o nível médio ou organizacional e c) o nível micro, ou de interação ou individual. Esses três níveis dialogam com

a) as variáveis (políticas, econômicas, socio-estruturais, étnicas, ideológicas, etc.) localizadas no nível de uma “cultura” (uma nação, um sistema, uma sociedade, etc.) (*system-level-variables*), que são assumidas como fatores condicionais para a variação observável no campo da educação, b) os padrões específicos de ação e institucionalização, formas de organização e reflexão no campo da educação (*within-system-variables*), bem como entre estes, e c) os efeitos produzidos intencionalmente ou não intencionalmente pelos sistemas educacionais, suas funções manifestas e latentes, incluindo suas implicações para o contexto cultural como um todo, mediados retroativamente através da agregação de processos individuais de aprendizagem⁵¹ (SCHRIEWER, 1982, p. 216, tradução do autor).

Para Schriewer (1982), a maneira pela qual os três níveis de análise podem ser divididos em termos analíticos depende da abordagem escolhida e da questão de cada investigação. Dependendo da questão e do plano de pesquisa, essa

⁵⁰ [...] *highly institutionalized and thus in some measure beyond the discretion of any individual participant or organization. They must, therefore, be taken for granted as legitimate, apart from evaluations of their impact on work outcomes.*

⁵¹ a) *den auf der Ebene einer „Kultur“ (einer Nation, eines Systems, einer Gesellschaft etc.) angesiedelten (politischen, ökonomischen, sozial-strukturellen, ethnischen, ideologischen etc.) Variablen (system-level-variables), welche als Bedingungsfaktoren für die beobachtbare Variation im Erziehungsbereich angenommen werden, und b) den durch die bedingten spezifischen Handlungs- und Institutionalisierungsmustern, Organisations- und Reflektionsformen im Erziehungsbereich (within-system-variables), sowie zwischen diesen und c) den durch Erziehungssysteme absichtlich oder unabsichtlich produzierten Wirkungen, ihren manifesten und latenten Funktionen, einschließlich ihrer – über die Aggregation individueller Lernprozesse rückwirkend vermittelten – Implikationen für die den kulturellen Kontext als Ganzen.*

perspectiva permite “[...] compreender e analisar o sistema educacional ou elementos individuais dele, seja como uma variável dependente (de condições ‘culturais’ ou contextuais variáveis) ou como uma variável independente para efeitos e funções individuais, sociais e/ou políticas”⁵² (SCHRIEWER, 1982, p. 217, tradução do autor). Em sua análise, Hornberg (2010) enquadra no nível macro ou contextual a diferenciação das escolas em termos legais (estatais *versus* privados) e tipológicos (internacionais, supranacionais e transnacionais), e identifica

[...] as condições estruturais sociais da internacionalização, as diferentes orientações geopolíticas dos modelos escolares (europeu *versus* internacional), as organizações que representam essas orientações (a UE e a ONU), e - seguindo a abordagem da política mundial - as legitimações sociais (mitos) adaptadas por essas organizações⁵³ (HORNBERG, 2010, p. 86, tradução do autor).

Já no nível médio ou organizacional, a autora considera os atores que influenciam os modelos escolares, bem como os órgãos que os coordenam, atentando para suas formas de financiamento e para os certificados concedidos por eles. Por fim, no nível micro, de interação ou individual, ela focaliza os currículos e as línguas de ensino, bem como as nacionalidades de alunos e professores.

Essa perspectiva de recortes em diferentes níveis de análise também foi adotada por Barroso (2006) em sua descrição, análise e comparação de diferentes modos de regulação de políticas educacionais em cinco países da União Europeia: Bélgica, França, Hungria, Portugal e Reino Unido. O nível macro envolveu a análise das tendências globais dos sistemas educacionais desses países e dos seus modos de regulação. “O objetivo consistiu em comparar os arranjos institucionais que contribuem para orientar, coordenar e controlar a acção no interior de cada sistema educativo, com o fim de pôr em evidência as especificidades nacionais e as tendências convergentes” (BARROSO, 2006a, p. 29). Já o nível médio envolveu a “[...] análise da concretização efectiva dos novos modos de regulação nos ‘territórios’ seleccionados. O trabalho consistiu em analisar, numa perspectiva

⁵² [...] *einzelne seiner Elemente entweder als (von variierenden „kulturellen“ oder Kontext-Bedingungen) abhängige oder als unabhängige Variable für individuelle, soziale und/oder politische Auswirkungen und Funktionen begreif- und analysierbar.*

⁵³ [...] *die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von Internationalisierung, die unterschiedlichen geopolitischen Ausrichtungen der Schulmodelle (europäisch vs. international), die diese Ausrichtungen repräsentierenden Organisationen (die EU und die UN), sowie – im Anschluss an den world polity-Ansatz – die von diesen Organisationen adaptierten gesellschaftlichen Legitimationen (Mythen).*

comparada, a execução e os efeitos operativos destes modos de regulação ao nível de cada um dos territórios nos diferentes países” (BARROSO, 2006a, p. 30). Por fim, no nível micro, ocorreram estudos de caso em escolas, a partir da “[...] análise das lógicas internas de dois tipos de escolas igualmente ‘atractivas’ (e bem posicionadas na hierarquia local), mas com estratégias distintas de integração de públicos escolares (mais ou menos concorrenciais e selectivas)” (BARROSO, 2006a, p. 30). Essa abordagem corresponde à compreensão de que as políticas educacionais são influenciadas por decisões tomadas em diferentes níveis político-administrativos, que podem ser identificados como

[...] transnacional, nacional e local, distinguindo, neste caso, os municípios (e freguesias) por um lado e as escolas por outro. A variação do poder de influência de cada um desses níveis, em cada momento, determina as características mais peculiares da administração educativa. Por isso, quando analisamos retrospectivamente a política educativa levada a cabo no território nacional não basta ter em conta as normas oriundas do ministério (nível nacional), mas igualmente o modo como elas incorporam abordagens de instâncias (países, agências ou investigadores) internacionais (nível transnacional), ou estão sujeitas a derivas locais, resultantes do poder formal ou informal dos municípios (nível municipal) e das escolas (nível escola) (BARROSO, 2018, p. 1082).

Já a análise comparativa acerca de espaços escolarização na Alemanha e nos Estados Unidos desenvolvida por Hummrich e Terstegen (2018) se estruturou em uma análise de quatro níveis distintos, como pode se verificar no Quadro 6.

Quadro 6. Níveis de análise da educação

Nível	Estados Unidos	Alemanha
Nível social (Disposições legais, fundamentos e regulamentos nacionais/globais)	<i>No Child Left Behind</i> ⁵⁴	Diretrizes da KMK ⁵⁵
Nível regional (Regulamentos regionais/locais específicos, constelações e	Declarações de Missão a nível regional	Lei Escolar de Schleswig-Holstein ⁵⁶

⁵⁴ “Nenhuma Criança Deixada para Trás”. Trata-se de uma lei do Congresso dos EUA do ano de 2001, que apoiou reformas educacionais direcionadas a melhorar os resultados educacionais de alunos carentes.

⁵⁵ Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*).

⁵⁶ Cada estado federado possui leis próprias sobre a educação escolar na Alemanha. Schleswig-Holstein é um dos 16 estados alemães.

condições estruturais que enquadram as ações dos atores coletivos)		
Nível institucional (Projetos imaginários dominantes, ordens culturais, orientações coletivas, hábitos coletivos)	Declaração de Missão, programas escolares, <i>homepages</i> , entrevistas com diretores escolares, discussões em grupo com professoras e professores	Programas escolares, homepages, entrevistas com diretores escolares, discussões em grupo com professoras e professores
Nível interacional (Estruturas dos processos de negociação, interações e práticas)	Observações de aulas e audiografias em turmas do 9º ano (<i>Highschools</i>) ⁵⁷	Observações de aulas e audiografias em turmas do 9º ano (<i>Gemeinschaftsschulen</i>) ⁵⁸

Fonte: Adaptado de Hummrich e Terstegen, 2018, pp. 7-8, tradução do autor.

O primeiro nível foi o social, no qual incluíam-se as leis nacionais de educação; o segundo foi o nível regional, que tratava das legislações regionais e também de uma amostra de declarações de missão de escolas dos EUA; o terceiro nível foi o da cultura escolar, onde eram analisados os projetos institucionais com base nas *homepages*, em entrevistas com diretores escolares e discussões em grupo com professores; o quarto e último nível foi o interacional, no qual foi feito um levantamento a partir de visitas às aulas.

Na pesquisa desta tese, a perspectiva em níveis distintos será adotada para estruturar a relação entre o nível macro ou de contexto do sistema escolar alemão, através da análise de documentos de referência e de entrevistas com representantes dos órgãos governamentais responsáveis pelas Escolas Alemãs no Exterior, e o nível médio ou organizacional das escolas propriamente ditas, através da análise de dados compilados pela ZfA, das declarações de missão das escolas e das diferentes formas que elas representam a direção escolar.

⁵⁷ Escola secundária nos Estados Unidos.

⁵⁸ Tipo de escola na Alemanha que se estende do 1º ano ao 10º ano (equivalente ao 1º ano do Ensino Médio). Mais informações no Capítulo 4.

2.4.1

As declarações de missão das escolas e a análise de conteúdo

Chapple (2015) destaca que as declarações de missão começaram a alcançar destaque no contexto empresarial nas décadas de 1970 e 1980 e são hoje parte integrante de qualquer processo de planejamento estratégico institucional. O processo de elaboração e desenvolvimento de uma declaração de missão promove a comunicação e o compromisso com uma visão, um propósito organizacional compartilhado. Ainda assim, geralmente as declarações de missão têm sido ignoradas como fonte de dados para a pesquisa educacional empírica. Para o autor, a essa escassez de pesquisas se deve a uma postura crítica por parte de pesquisadores que encaram as declarações de missão como meras generalizações, demasiadamente distantes das realidades institucionais e, por consequência, com poucas consequências objetivas.

As declarações de missão não abordam, de fato, as reais ações cotidianas das escolas e tampouco expressam práticas de ensino e aprendizagem. Em vez disso, elas podem ser consideradas como aproximações quanto às aspirações e aos propósitos almejados por uma dada comunidade escolar. Várias pesquisas sugerem que a declaração de missão da escola fornece um indicador direto e acessível sobre seus valores culturais e que ela serve para representar sua filosofia central e sua ética de trabalho (STEMLER, BEBELL & SONNABEND, 2011; BEBELL, STEMLER & HEIMLER, 2020). As declarações de missão expressam as prioridades pedagógicas e, geralmente, refletem os desafios específicos de uma escola ou servem para criar um perfil que a diferencia de outras (MERSCH & KÜHN, 2014). Nesse sentido elas “[...] podem ser um artefato significativo e uma fonte de dados para definir e quantificar como as escolas, como organizações, definem seu propósito educacional”, por apresentarem “[...] publicamente a visão local e o atual pacto entre a comunidade e a organização escolar”⁵⁹ (BEBELL, STEMLER & HEIMLER, 2020, p. 2, tradução do autor).

Isso ocorre por diferentes razões: primeiro, porque uma declaração de missão das escolas frequentemente é uma exigência de diversos órgãos de credenciamento

⁵⁹ [...] *school mission statements can be a meaningful artifact and data source to define and quantify how schools, as organizations, define their educational purpose. [...] statement publicly reflects the local vision and current compact between the community and school organization.*

escolar; segundo, porque as declarações de missão estão disponíveis, na maioria das vezes, publicamente e são facilmente acessíveis para estudos; terceiro, porque as pesquisas mostraram que as declarações de missão podem ser codificadas de forma sistemática e confiável através de técnicas de análise de conteúdo; por último, diversas pesquisas sobre eficácia escolar têm mostrado que o compromisso com uma declaração de missão compartilhada é um dos principais fatores característicos das escolas mais eficazes (STEMLER, BEBELL & SONNABEND, 2011).

Rubricas de codificação da declaração de missão têm sido usadas por pesquisadores em estudos que buscam quantificar os temas e características privilegiados pelas escolas. Nesse sentido, o modelo proposto por Bebell, Stemler e Heimler (2020) examina doze dos temas mais comumente encontrados nas declarações de missão escolar. Segundo os autores, seis desses temas consistem em características dos alunos: desenvolvimento cognitivo e acadêmico; desenvolvimento social; desenvolvimento emocional; desenvolvimento cívico; desenvolvimento físico; preparação para a carreira. Os outros seis temas fazem referência a características das escolas: ambiente seguro e acolhedor; ambiente desafiador; ambiente de dados e tecnologia; integração na comunidade local; integração na comunidade global; integração na comunidade espiritual. Finalmente, para os autores, cada um desses temas se divide em um total de 64 subtemas, em um procedimento que permite quantificar a presença ou a ausência de um amplo espectro de características escolares.

Inspirada nestas reflexões e resultados de pesquisa, a presente tese se debruça sobre as declarações de missão das Escolas Alemãs no Exterior com uma abordagem pautada na *análise de conteúdo*, um vasto conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto. “Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações” (BARDIN, 1995, p. 31). Segundo Bardin (1995), a análise de conteúdo se organiza em torno de três etapas fundamentais. A primeira é a pré-análise do material, uma etapa de organização, cujo objetivo é “[...] tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira

a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise” (BARDIN, 1995, p. 95).

Geralmente, isso envolve uma “leitura flutuante”, destinada a estabelecer contato com os documentos que serão analisados e obter primeiras impressões a seu respeito. Essa fase permite a formulação de hipóteses e objetivos, bem como a elaboração dos indicadores que orientam a interpretação e a preparação formal do material. A escolha dos documentos a serem analisados precisa respeitar algumas regras: *exaustividade* (deve-se esgotar a totalidade do texto, sem omitir nada); *representatividade* (a amostra selecionada precisa ser representativa do universo pesquisado); *homogeneidade* (a obtenção de diferentes dados com referência a um mesmo tema deve ocorrer de forma semelhante); *pertinência* (os textos devem corresponder ao objetivo da pesquisa) e *exclusividade* (cada elemento deve ser classificado em uma categoria) (BARDIN, 1995). As declarações de missão das 138 escolas alemãs no exterior atendem a todos estes critérios.

A exploração do material é a segunda etapa, que envolve a análise propriamente dita, a “[...] administração sistemática das decisões tomadas. [...] Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 1995, p. 101). A terceira etapa diz respeito ao tratamento dos resultados e sua interpretação. A partir dos resultados brutos, cabe ao pesquisador tratá-los para que se tornem significativos e válidos, possibilitando uma interpretação para além do conteúdo manifesto dos documentos analisados.

2.4.2

As entrevistas e o método documentário de interpretação

Entrevistas configuram uma das principais estratégias para a coleta de dados para pesquisas. Para Duarte (2004), elas são fundamentais quando se pretende um mapeamento de “[...] práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados” (DUARTE, 2004, p. 215). Elas têm o potencial de fazer emergir aquilo que Flick (2009) denomina a teoria subjetiva dos entrevistados, ou seja, a “[...] reserva complexa de conhecimento

sobre o tópico em estudo [que] inclui suposições que são explícitas e imediatas, que podem ser expressas pelos entrevistados de forma espontânea ao responderem a uma pergunta aberta, sendo estas complementadas por suposições implícitas” (FLICK, 2009, p. 149). O pesquisador deve, então, articular tais conhecimentos explícitos e implícitos dos entrevistados através de recursos metodológicos adequados. Isso pode ser feito, por exemplo, através do uso de entrevistas semipadronizadas, estratégia adotada na presente tese para acessar tais conhecimentos por parte de atores políticos que representam as diferentes organizações diretamente envolvidas com a Política Cultural e Educacional Estrangeira e as Escolas Alemãs no Exterior.

Entrevistas semipadronizadas preveem o emprego de diferentes tipos de questões. As perguntas abertas são aquelas que o entrevistado pode responder de imediato, com base no seu conhecimento prévio. Já as perguntas controladas pela teoria e direcionadas para as hipóteses se baseiam nas pressuposições teóricas do pesquisador e se propõem a “[...] tornar mais explícito o conhecimento implícito do entrevistado. As suposições nessas questões são planejadas como algo oferecido ao entrevistado, podendo este adotar ou recusar, conforme elas corresponderem ou não a suas teorias subjetivas” (FLICK, 2009, p. 149). Por fim, as questões confrontativas possuem a finalidade de possibilitar que se reexaminem criticamente as noções apresentadas à luz de alternativas concorrentes em oposição temática à fala do entrevistado, de forma que o autor recomenda a formulação de diversas versões alternativas dessas questões, pois a “[...] definição sobre qual delas utilizar de forma concreta depende da forma como o assunto foi desenvolvido na entrevista até aquele ponto” (FLICK, 2009, p. 150). Mais do que apenas estabelecer o uso de questões de diferentes tipos, a entrevista semipadronizada pressupõe uma postura segundo a qual o entrevistador precisa “[...] estar aberto ao modo particular do entrevistado de falar sobre esses tópicos e outros que ele considera relevantes” (FLICK, 2009, p. 160), de forma que, ainda que haja tópicos previamente estabelecidos em seu guia de entrevista, ele deve decidir quando é mais recomendável seguir ou se distanciar desse roteiro.

Essas decisões, que somente podem ser tomadas na própria situação de entrevista, exigem um alto grau de sensibilidade para o andamento concreto da entrevista e do entrevistado. Além disso, requerem uma boa visão geral daquilo que já foi dito e de

sua relevância para a questão de pesquisa do estudo (FLICK, 2009, pp. 160-161).

Na presente tese, tal abordagem na condução de entrevistas foi complementada pelo emprego do método documentário de interpretação, desenvolvido por Ralf Bohnsack a partir de duas bases teóricas fundamentais. Uma delas é a Etnometodologia de Harold Garfinkel, que é a “[...] investigação das propriedades racionais de expressões indexicais e outras ações práticas como realizações contínuas contingentes de práticas artísticas organizadas da vida cotidiana”⁶⁰ (GARFINKEL, 1967, p. 11, tradução do autor). Segundo o autor,

[...] o método consiste em tratar uma aparência real como "o documento de", como "apontando para", como "representando" um padrão subjacente pressuposto. Não apenas o padrão subjacente é derivado de suas evidências documentais individuais, mas as evidências documentais individuais, por sua vez, são interpretadas com base no "que é conhecido" sobre o padrão subjacente. Cada uma é usada para elaborar a outra⁶¹ (GARFINKEL, 1967, p. 78, tradução do autor).

A outra base fundamental para Bohnsack é Karl Mannheim e sua Sociologia do Conhecimento, que representa tanto uma teoria quanto um método histórico-sociológico de pesquisa.

Como teoria, ela pode assumir duas formas. Em primeiro lugar, é uma investigação puramente empírica por meio de descrição e análise estrutural das maneiras pelas quais as relações sociais, de fato, influenciam o pensamento. Em segundo lugar, pode se transformar em uma investigação epistemológica preocupada com a influência dessa inter-relação sobre o problema da validade. É importante notar que esses dois tipos de pesquisa não estão necessariamente conectados e pode-se aceitar os resultados empíricos sem tirar as conclusões epistemológicas⁶² (MANNHEIM, 1979, p. 239, tradução do autor).

⁶⁰ [...] investigation of the rational properties of indexical expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishments of organized artful practices of everyday life.

⁶¹ The method consists of treating an actual appearance as "the document of," as "pointing to," as "standing on behalf of" a presupposed underlying pattern. Not only is the underlying pattern derived from its individual documentary evidences, but the individual documentary evidences, in their turn, are interpreted on the basis of "what is known" about the underlying pattern. Each is used to elaborate the other.

⁶² As theory it may take two forms. In the first place it is a purely empirical investigation through description and structural analysis of the ways in which social relationships, in fact, influence thought. This may pass, in the second place, into an epistemological inquiry concerned with the bearing of this interrelationship upon the problem of validity. It is important to notice that these two types of inquiry are not necessarily connected and one can accept the empirical results without drawing the epistemological conclusions.

O método documentário tem como principal objetivo a reconstrução do conhecimento implícito subjacente à prática diária, dando orientação para ações habituais independentemente das intenções e motivos individuais, e “[...] contribui para superar um dilema clássico de pesquisa qualitativa, que se mantém no nível de conhecimento de senso comum ou afirma oferecer um acesso privilegiado a informações sobre a estrutura social além do conhecimento dos próprios atores”⁶³ (BOHNSACK, PFAFF & WELLER, 2010, p. 20, tradução do autor). O método envolve, assim, reconstruir o *modus operandi* dos atores sociais e, com isso, acessar o conhecimento implícito ou atóxico do grupo pesquisado, explicitá-lo e defini-lo teoricamente. Isso ocorre pois “[...] a explicação teórica do conhecimento atóxico é praticamente impossível para o indivíduo ou grupo vinculado ao contexto em que se construiu esse saber” (BOHNSACK & WELLER, 2013, p. 68). Para isso, os “padrões de orientação”, que examinam como o conhecimento implícito pode estar relacionado às práticas sociais, são um conceito chave, que oferece uma visão tanto do indivíduo como também do *habitus* institucional (SCHIPPLING, 2018).

Mannheim apresenta um método para a indiciabilidade dos espaços sociais e a compreensão da visão de mundo (*Weltanschauung*) de um determinado grupo. Essa visão de mundo é construída a partir das ações práticas e pertencente ao campo que o autor definiu como “conhecimento atóxico” e resulta de “[...] uma série de vivências ou de experiências ligadas a uma mesma estrutura, que por sua vez constitui-se como base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos” (MANNHEIM, 1980, p. 101, apud BOHNSACK & WELLER, 2013, p. 68). Mannheim faz referência a três “níveis de sentido” distintos no processo de interpretação.

Um nível objetivo ou imanente, dado naturalmente (por exemplo, num gesto, num símbolo ou ainda na forma de uma obra de arte); um nível expressivo, que é transmitido através das palavras ou das ações (por exemplo, como expressão de ou como reação a algo); e um nível documentário, ou seja, como documento de uma ação prática (BOHNSACK & WELLER, 2013, p. 69).

Foi com base na diferenciação entre esses três níveis de sentido que Bohnsack atualizou a interpretação documentária e a transformou em um instrumento de

⁶³ [...] contributes to overcoming a classical dilemma of qualitative research, which either remains on the level of commonsense knowledge or claims to offer a privileged access to information on social structure beyond the knowledge of the actors themselves.

análise para a pesquisa social empírica de caráter reconstrutivo, de forma que a análise se dá no nível documentário, ou seja, recai na reconstrução do sentido das ações no contexto social em que elas estão inseridas (WELLER, 2005). O autor propõe diferentes fases de reconstrução ou interpretação, em um procedimento aplicável à interpretação de diferentes textos, como entrevistas abertas e narrativas, textos especializados, textos históricos, relatórios de observação e imagens.

No caso das entrevistas, sua transcrição deve ser guiada por uma série de diretrizes que registram não apenas as palavras proferidas pelos entrevistados, mas também suas pausas, ênfases e hesitações (NOHL, 2012). Dessa forma, as pausas no discurso são sinalizadas por números de segundos entre parênteses, as expressões de riso são sinalizadas pelo símbolo “☺”, palavras ditas de forma mais enfática são sublinhadas e palavras pronunciadas em maior volume de voz são grifadas em negrito. Assim, a título de exemplo, em uma frase como “A escola é (3) muito distante da minha casa ☺ , por isso prefiro ir **de carro**”, o entrevistado faz uma pausa de três segundos em sua fala após “A escola é”, dá ênfase à expressão “muito distante da minha casa”, ri em seguida e, por fim, pronuncia “de carro” em volume mais alto que o restante da frase. Entretanto, ainda que, para efeito de análise, a transcrição em alemão das entrevistas realizadas com atores políticos vinculados ao sistema escolar alemão no exterior tenha sido feita conforme essas diretrizes, a opção na presente tese foi pela adoção de um modelo simplificado de transcrição na versão traduzida, no intuito de tornar mais fluido o processo de leitura.

A primeira etapa de interpretação é denominada “interpretação formulada”, dedicada à identificação dos temas e subtemas articulados no decorrer do discurso como um todo. Nessa fase, o tema não é transcendido ou explicitado. São selecionadas as passagens que possuem relevância para a pergunta de pesquisa, que possuem uma densidade interativa e metafórica especial e que apontam para a comparabilidade temática com passagens de outras discussões, que serão incluídas na análise comparativa subjacente tanto à segunda etapa, a “interpretação refletida”. Esta se debruça sobre a reconstrução e a explicação dos quadros de orientação dentro dos quais o tema é tratado (NOHL, 2012). Esse processo envolve a identificação dos horizontes opostos positivos e negativos, que constituem o quadro

do espaço de experiência do grupo⁶⁴. Michalek (2008) destaca que o conhecimento do pesquisador também forma o horizonte de comparação com o conhecimento ateuórico do(s) indivíduo(s) investigados e que a criação de horizontes opostos é um procedimento útil para a reconstrução da especificidade de um caso. Tais horizontes positivos e negativos se expressam com maior nitidez “[...] naquelas passagens que se destacam com uma densidade interativa e metafórica especial, as chamadas *metáforas de foco*” (BOHNSACK, 2020, p. 173). Elas configuram

[...] pontos culminantes na dramaturgia do discurso [...] e remetem os centros da experiência comuns dos membros do grupo, aos centros que Mannheim (1980) denominou como espaço de experiências conjuntivas (*Konjunktive Erfahrungsräume*). Aqueles que possuem experiências biográficas parecidas ou histórias de socialização semelhantes e que, dessa forma, dispõem de um espaço de experiências comuns, entendem-se imediatamente quando essas experiências biográficas comuns são relevantes (BOHNSACK & WELLER, 2013, pp. 75-76).

Uma “experiência conjuntiva” é algo que, necessariamente, se compartilha com os outros. Dessa forma, quando alguém “[...] quer relatar a própria experiência conjuntiva àqueles que não compartilham essa experiência (por exemplo, pessoas de outras religiões), é preciso explicar seu significado com precisão. Teoricamente, explica-se o significado da liturgia do culto”⁶⁵ (NOHL, 2012, p. 5, tradução do autor). Como o método pressupõe o pesquisador na posição de intérprete, o processo se torna metodicamente mais controlável, quanto mais os seus horizontes de comparação possam ser fundamentados empiricamente e verificados intersubjetivamente. Por isso, a análise comparativa é tão importante para os procedimentos reconstrutivos.

A ampliação da validade da análise de um caso não depende apenas da fundamentação empírica crescente do caso em si, mas também da fundamentação empírica crescente dos horizontes de comparação, onde os horizontes de comparação com base em experimentos mentais são substituídos por outras análises de casos empíricos (BOHNSACK, 2020, p. 174).

A construção de tipos, etapa final do processo, pressupõe que o pesquisador busque ultrapassar a mera interpretação das orientações, ou seja, sua explicação de

⁶⁴ “*konjunktiver Erfahrungsraum*” (MANNHEIM, 1980)

⁶⁵ *Sobald man gegenüber denjenigen, die diese Erfahrung nicht teilen (z. B. Andersgläubigen), über die eigene konjunktive Erfahrung berichten möchte, muss man deren Sinn genau erläutern. Man expliziert theoretisch den Sinngehalt der Gottesdienstliturgie.*

modo teórico e conceitual. Para isso, é necessário que se busque também identificar o contexto de vivências, o espaço específico de experiências, nos quais se encontra a gênese dessas orientações. Para Bohnsack, “[...] a precondition para uma construção de tipos válida é a identificação dos espaços de experiência que constituem o caso, a partir dos quais os diferentes tipos são gerados tanto em relação às diferenças entre eles quanto em relação às suas referências uns aos outros” (BOHNSACK, 2020, p. 182).

2.5

Síntese do capítulo

O capítulo apresentou diferentes abordagens e perspectivas para o estudo das organizações escolares e a implementação de políticas educacionais. Nesse sentido ganharam destaque os conceitos de conflito e ambiguidade na matriz de análise de implementação de políticas (MATLAND, 1995), os modelos organizacionais e os planos organizacionais analíticos (LIMA, 2001), bem como os níveis de análise da autonomia da escola (BARROSO, 2004) e o quadro para a análise de rotinas organizacionais de (SPILLANE, 2012). Ao contrastar tais abordagens, o capítulo propõe novas “chaves de leitura” da organização e dos processos de gestão das escolas, buscando a construção de novas hipóteses e perspectivas de categorização empiricamente relevantes para o objeto da presente pesquisa.

Do ponto de vista metodológico, considerando a organização e análise do material empírico da tese, o capítulo introduziu o conceito de mitos (WALDOW, 2018) e o modelo multinível (SCHRIEWER, 1982; HORNBERG, 2010): o nível macro ou de contexto, o nível médio ou organizacional e o nível micro ou de interação ou individual. Esses conceitos serão, posteriormente, essenciais para a análise das Escolas Alemãs no Exterior e para a própria estruturação da apresentação dos resultados da presente pesquisa. No nível macro ou de contexto será analisada a estrutura do sistema escolar alemão no exterior, caracterizado pelos atores políticos centrais na Alemanha. Já no nível médio ou organizacional serão analisadas as estruturas, sobretudo no âmbito da gestão, das Escolas Alemãs no Exterior. Dessa forma, a pesquisa se limitará a esses dois níveis, sem se estender

para o nível micro ou de interação entre os atores, visto que este âmbito se presta essencialmente à análise de interações individuais e específicas.

Por fim, o capítulo abordou a relevância das declarações de missão das escolas para se compreender seu propósito educacional (BEBELL, STEMLER & HEIMLER, 2020) e introduziu o método documentário de interpretação (BOHNSACK & WELLER, 2013; BOHNSACK, 2020), que constitui a inspiração para a análise das entrevistas realizadas com os atores políticos alemães, no intuito de acessar seu conhecimento implícito e seus padrões de orientação quanto a essas escolas, em especial naquilo que tange à sua gestão.

3

Educação internacional

O presente capítulo apresenta alguns conceitos fundamentais para a compreensão dos processos de internacionalização e transnacionalização da educação (HORNBERG, 2010), sobretudo como estratégia de distinção social das elites (BOURDIEU, 2007). Em seguida, ele aborda a significativa expansão da internacionalização da educação e os contextos sociais que contribuem para a maior atratividade e o consequente crescimento global desse modelo educacional (WAGNER, 2002; AGUIAR, 2009; RESNIK, 2018; 2020). Ele apresenta ainda diferentes tipos de escolas internacionais (HORNBERG, 2010; BUNNELL, FERTIG & JAMES, 2016), com atenção para os sistemas nacionais de educação no exterior. Por fim, o capítulo aborda as principais características organizacionais e os desafios mais recorrentes que essas escolas enfrentam, sobretudo no âmbito da gestão (HAYDEN, 2006; HORNBERG, 2010; CAFFYN, 2015).

3.1

Internacionalização da educação

Os sistemas compulsórios de educação contribuíram significativamente para o processo de homogeneização cultural e constituíram, historicamente, um dos principais mecanismos na consolidação dos Estados-nação, inserindo crianças e jovens naquilo que o Estado desejava fazer valer na sua construção da nacionalidade. Adick (2005) define o surgimento dos Estados-nação como “[...] o projeto de reunir 'culturas' por meio da homogeneização cultural, ou seja, a inclusão e/ou exclusão de 'estrangeiros' e 'daquilo que é estranho' para formar uma 'nação'”

em um 'espaço' físico delimitado, o território do estado”⁶⁶ (ADICK, 2005, p. 244, tradução do autor).

Nesse contexto, desde o século XVIII, a educação se tornou uma preocupação nacional em termos econômicos, sociais e culturais, o que demandou do Estado a criação de grandes aparatos organizacionais e administrativos (YEMINI & FULOP, 2015; AMARAL & FOSSUM, 2021). Nessa perspectiva, diversas expressões culturais se fazem presentes na imagem da cultura de um país, de forma que, assim, imagina-se uma unidade e coerência por trás da qual se enfraquecem a verdadeira heterogeneidade e pluralidade (WEIGEL, 2019). Isso se dá, por exemplo, através da valorização do hábito monolíngue, que força o uso exclusivo da língua nacional e nega as diferentes línguas de origem dos alunos. Assim, a escola fomenta a formação de uma identidade nacional entre os cidadãos e exerce, através do seu papel de transmissão cultural e legitimação política, uma contribuição central para a realização e para a reprodução da “comunidade imaginada” (HORNBERG, 2010), pautada na proposição de que “[...] o nacionalismo não é o despertar das nações para a autoconsciência: ele inventa nações onde elas não existem”⁶⁷ (GELLNER, 1969, p. 169, tradução do autor).

Os Estados-nação têm sido, por muito tempo, as unidades definidoras da investigação, percebidas social e culturalmente como unidades delimitadas, independentes e relativamente homogêneas, pautadas em fronteiras geográficas, instituições e leis. A educação é entendida, refletida e pesquisada sobretudo como uma realidade do Estado-nação, porque os sistemas educacionais, da pré-escola até a universidade, são, em sua maioria, nacionais e estão predominantemente organizados segundo essas diretrizes (KOJIMA, 2020). Dessa forma, o paradigma do Estado-nação estrutura os estudos educacionais de tal maneira que, ainda hoje, a maioria dos estudos comparativos segue o modelo clássico dos “estudos de países”, sob a premissa de que “[...] o nível de agregação do Estado-nação seria o (único) valor de referência significativo para explicar diferenças ou pontos em

⁶⁶ [...] das Projekt des Ineinanderfügens von „Kulturen“ mittels kultureller Homogenisierung, d.h. der Inklusion und / oder Exklusion von „Fremden“ und „Fremdem“ zu einer „Nation“ auf einem abgegrenzten physischen „Raum“, dem Staatsterritorium.

⁶⁷ Nationalism is not the awakening of nations to selfconsciousness: it invents nations where they do not exist.

comum ou como destinatário de recomendações de ação”⁶⁸ (ADICK, 2005, p. 245, tradução do autor).

Entretanto, no contexto atual, tais relações são muito mais complexas, pois perde ênfase a função assimilativa dos sistemas educacionais aplicada a todos os cidadãos de uma nação construída em termo étnicos (AMOS, 2010). Essa maior complexidade se deve a, pelo menos, dois fatores: em primeiro lugar, a instituição da escola precisa lidar com processos dinâmicos de imigração e emigração, dado que eles não podem mais ser considerados como vias de mão única, de “saída e chegada”; em segundo lugar, as discussões sobre cidadania global e a ruptura das fronteiras estão se tornando o padrão almejado, inclusive com os sistemas escolares em diferentes estados nacionais se tornando cada vez mais semelhantes uns aos outros (YEMINI & DVIR, 2016; HINRICHSSEN et al, 2020). Amos (2010) chama a atenção para o fato de que, da mesma forma que o Estado-nação pode ser caracterizado por certas feições universais, os sistemas educacionais também podem ser descritos como modelos bastante padronizados, apresentando uma organização burocrática da educação pública, acesso universal à escolarização, diferenciação das séries e diplomas escolares, material didático e formação dos professores padronizados, sob o controle do Estado (AMOS, 2010). Marcondes (2005) também destaca que, tradicionalmente, princípios semelhantes se aplicam a sistemas educacionais de diferentes países, que são geralmente caracterizados por

[...] estrutura administrativa geral habitualmente fundada, controlada e financiada pelo Estado; sistema escolar internamente diferenciado segundo níveis sucessivos; diversos cursos e correspondentes exames ao final da escolarização; organização dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula segundo grupos de idade, características e unidades de tempo uniformes; regulação governamental ou pública de tais processos de ensino e aprendizagem por meio de exigências mais ou menos detalhadas em forma de programas de estudo, diretrizes, planos e exames; configuração de papéis característicos para professores e alunos e, até certo ponto, profissionalização dos professores e métodos de ensino, além do uso de certificados, diplomas e credenciais para vincular as carreiras escolares com as carreiras profissionais e conectar a seleção nas escolas com a estratificação social (MARCONDES, 2005, pp. 152-153).

⁶⁸ [...] *die nationalstaatliche Aggregationsebene sei diejenige Bezugsgröße, die für die Erklärung von Unterschieden oder Gemeinsamkeiten oder auch als Adressat von Handlungsempfehlungen, die (einzig) bedeutsame sei.*

Tais processos contribuem, portanto, para um quadro de padronização com a implementação em larga escala de indicadores uniformes para níveis e resultados educacionais. A padronização é encarada, portanto, como um processo inevitável diante da necessidade de tornar os currículos e as certificações comparáveis e passíveis de responsabilização (AMARAL & FOSSUM, 2021). Entretanto, com o passar do tempo, os sistemas nacionais de educação passaram a enfrentar mudanças sociais, políticas, ambientais e tecnológicas em um mundo dinâmico e em rápida transformação, de forma que seu papel na provisão de habilidades linguísticas, consciência cultural e mentalidade global está se tornando cada vez mais desafiador (YEMINI & DVIR, 2016). Com a crescente influência de organizações internacionais governamentais e não governamentais desde o fim da Segunda Guerra Mundial, iniciou-se um processo segundo o qual a “sociedade mundial” gradualmente ocupa o espaço anteriormente preenchido pelos Estados-nação como a referência legitimadora dominante para os sistemas nacionais de educação (HORNBERG, 2010).

Nesse contexto surge o questionamento sobre o que acontece “[...] quando este ‘modelo mundial’ de sistemas educacionais nacionais é desafiado por sistemas ‘transnacionais’, ou seja, por práticas e instituições de educação que estão ‘além’, ‘acima’, ‘ao lado’ ou ‘através’ dos Estados-nação”⁶⁹ (ADICK, 2005, p. 245-246, tradução do autor). Para Kojima (2020), devido ao crescente processo de globalização na sociedade contemporânea, o Estado-nação não pode mais se configurar como a única referência para captar e analisar, de maneira adequada, os complexos processos e interdependências dos fenômenos sociais. Uma gama de fenômenos transfronteiriços de internacionalização, globalização e transnacionalização vêm ganhando corpo e impactando a educação, processos que ganham força, sobretudo, na medida em que configuram estratégias de diferenciação ou distinção e de manutenção de fronteiras por parte de grupos sociais detentores de maior capital cultural e econômico frente aos demais. Isso se deve à desvalorização dos títulos ocasionada pela democratização do acesso à educação e pelo correspondente aumento do número de diplomados no mercado de trabalho, o que torna necessárias a criação e a adoção de novas estratégias de escolarização da

⁶⁹ Was aber, wenn dieses ‚Weltmodell‘ nationalstaatlich verfasster Bildungssysteme durch ‚transnationale‘, d.h. durch ‚jenseits‘, ‚über‘, ‚neben‘ oder zu nationalstaatlichen ‚quer liegende‘ Praxen und Institutionen von Erziehung und Bildung herausgefordert wird?

prole com vistas à garantia de certa distinção, como a busca por níveis de ensino cada mais elevados e tipos de escolarização mais raros.

Para garantir sua reprodução, as frações da classe dominante (empresários da indústria e do comércio) e das classes médias (artesãos e comerciantes), mais ricas em capital econômico, tiveram de intensificar fortemente a utilização que faziam do sistema de ensino, [...] intensificar seus investimentos para manter a raridade relativa de seus diplomas e, correlativamente, sua posição na estrutura das classes; assim, o diploma e o sistema escolar que o atribui tornam-se um dos pretextos privilegiados de uma concorrência entre as classes que engendra um aumento geral e contínuo da demanda de educação, assim como uma inflação dos diplomas (BOURDIEU, 2007, p. 124).

O “capital cosmopolita” ou “capital internacional”, que diz respeito a uma posição de abertura frente ao outro e à sua cultura, desempenha um papel relevante nesse processo. Ele compreende as “[...] predisposições e competências corporais e mentais que ajudam as pessoas a se engajarem de forma confiante em arenas globais onde a luta por posições privilegiadas requer comunicação efetiva com pessoas de múltiplas nacionalidades”⁷⁰ (RESNIK, 2018, pp. 3-4, tradução do autor), configurando um tipo específico de capital cultural na perspectiva bourdiana.

Para Bourdieu (2015) o capital cultural pode existir em três formas. A primeira delas diz respeito ao capital cultural incorporado, que pressupõe um processo de assimilação que não ocorre de forma instantânea, mas sim ao longo do tempo. Ele deve ser fruto de investimento pessoal do próprio indivíduo, não podendo ser transmitido por doação, herança, compra ou troca. “Sendo pessoal, o trabalho de aquisição é um trabalho do ‘sujeito’ sobre si mesmo (fala-se em ‘cultivar-se’). O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da ‘pessoa’, um *habitus*” (BOURDIEU, 2015, pp.74-75). A segunda forma faz referência ao capital cultural objetivado, sob a forma de suportes materiais e bens culturais, como pinturas, livros e dicionários, cuja propriedade jurídica é transmissível em sua materialidade. Entretanto, enquanto a mera posse de tais bens culturais pressupõe capital econômico, a sua apropriação simbólica só é configurada pelo capital cultural. A terceira e última forma é o capital cultural institucionalizado, relacionado à legitimação institucional

⁷⁰ [...] *bodily and mental predispositions and competencies which help people engage confidently in global arenas where the struggle for privileged positions require effective communication with people of multiple nationalities.*

do poder simbólico, sobretudo na forma de diplomas escolares. Segundo Bourdieu, em decorrência do fato de os benefícios materiais e simbólicos decorrentes do certificado escolar dependerem também de sua raridade,

[...] as estratégias de reconversão do capital econômico em capital cultural, que estão entre os fatores conjunturais da explosão escolar e da inflação de diplomas, são comandadas pelas transformações da estrutura das oportunidades de lucro asseguradas pelas diferentes espécies de capital (BOURDIEU, 2015, p. 79).

Na perspectiva de que a escolarização desempenha um papel fundamental no processo em que se “[...] adquire a competência, as habilidades, a sensibilidade e as disposições apropriadas para uma determinada participação da sociedade” (ALMEIDA, 2002, p. 136), pode-se considerar que a crescente demanda atual por internacionalização dos estudos corresponde ao investimento em recursos simbólicos internacionais como um componente decisivo das atualizações e reconversões de capitais. Essa interpretação não chega a configurar necessariamente uma novidade, mas cabe ressaltar que, hoje em dia, as estratégias voltadas à acumulação de bens simbólicos internacionais são adotadas por novos grupos sociais, ao longo de todos os níveis de escolarização (AGUIAR, 2009). Em virtude da relevância do capital cosmopolita ou internacional para o sucesso no mundo global, a educação internacional envolve estratégias, por um lado, de famílias que buscam reprodução social ou mobilidade; por outro lado, envolve também estratégias das próprias escolas, visto que a ideologia multicultural em torno do cosmopolitismo nessas escolas é enviesada. “Expatriados de países pobres (grupos étnicos minoritários ou trabalhadores imigrantes) devem ser evitados, enquanto aqueles de países ricos (expatriados) são interessantes e oferecem oportunidades para aprender sobre a riqueza do Outro”⁷¹ (RESNIK, 2018, p. 4, tradução do autor). Em sua análise sobre a diversidade de relações entre os âmbitos nacional e internacional, Wagner (2002) destaca dois fatores primordiais. O primeiro diz respeito ao nível de reconhecimento que cada país recebe do conjunto dos outros países estrangeiros, enquanto o segundo se refere ao nível de reconhecimento que cada país confere à esfera internacional. Dessa forma, o

⁷¹ [...] *expatriates from poor countries (ethnic minority groups or immigrant workers) are to be avoided, while those from rich countries (expatriates) are interesting and provide opportunities to learn about the richness of the Other.*

[...] primeiro diz respeito ao reconhecimento internacional do nacional e opõe nacionalidades dominantes, que podem enfatizar o valor internacional de seus atributos nacionais, aos originários de países dominados do ponto de vista econômico e político que, pelo contrário, devem recalcar os atributos nacionais de sua identidade e assimilarem-se aos modelos dominantes. O segundo fator refere-se ao reconhecimento nacional do internacional e opõe as nacionalidades para as quais os investimentos internacionais vão no sentido das exigências do sistema nacional escolar e social, às nacionalidades para as quais essas escolhas educativas são mais arriscadas na competição nacional (WAGNER, 2002, p. 181).

Um conceito fundamental em todo esse processo é a noção de “internacionalização”, que faz referência a processos que envolvem a troca de matérias-primas, produtos industriais, serviços, dinheiro, ideias e pessoas entre pelo menos dois ou mais Estados-nação, com as suas representações na forma de autoridades estatais no papel de atores centrais (HORNBERG, 2010). No campo educacional, a internacionalização pode apontar para aspectos bastante diversos, como a maior relevância dos aspectos internacionais e interculturais do currículo educacional e o crescimento de organizações educacionais operando, cada vez mais, de forma transnacional ou internacional. A internacionalização pode se referir também aos novos modos de governança, que apontam para a crescente influência do discurso político internacional, das avaliações internacionais e das organizações internacionais sobre a formação das políticas educacionais nacionais (NAUMANN, 2018).

Originalmente, o conceito de “globalização” descreve a troca de ideias, políticas e bens que ocorrem em um nível global. Através do processo de globalização se instituem sistemas de valores e de referências oriundos dos centros hegemônicos, de forma que a sociedade global importa uma “cultura internacionalizada”, em um processo de mundialização de padrões e valores socioculturais e de produtos culturais (MARCONDES, 2005). Por essa razão, “[...] a globalização da educação foi entendida como a tendência ao isomorfismo, observada na provisão escolar e nas políticas educacionais em todo o mundo”⁷² (DEPPE et al, 2018, p. 5, tradução do autor).

⁷² [...] *Globalisation of education was thus understood as the tendency towards isomorphism seen in schooling provision and education policies worldwide, as well as the increasing marketisation of education across the globe.*

Em uma perspectiva educacional que conjugue padrões globais com o contexto e a cultura locais, ganha importância o conceito de “glocalização”. Ele descreve esse processo de interação entre padrões globais e sistemas educacionais locais, como uma força culturalmente híbrida que busca promover a compreensão mútua e fomentar o aprendizado compartilhado entre diferentes contextos, sem assumir ou impor uma hierarquização entre eles.

A glocalização é sustentada pela noção de construção da terceira cultura, na qual comunidades culturalmente diferentes se valem de suas forças para formar um espaço de terceira cultura respeitoso, envolvente e inspirador. O espaço da terceira cultura é onde diversas comunidades culturais se encontram e fazem conexões através do diálogo, negociação e engajamento significativo⁷³ (PATEL & LYNCH, 2013, p. 224, tradução do autor).

Já o conceito de “transnacionalização” apresenta-se, para Adick (2018), como uma variação específica das relações transfronteiriças, de natureza não-governamental e privada, em contraste com o conceito de “internacional” no sentido de “intergovernamental” (ADICK, 2018). A educação transnacional configura qualquer atividade de ensino e aprendizagem, na qual os estudantes estão localizados em um país e a instituição provedora de ensino está localizada em outro (BORDOGNA, 2018). No ensino superior, a educação transnacional pode se concretizar através de diversas práticas, como o ensino à distância – quando pessoas de um país estudam em uma universidade de outro país sem que nenhuma das partes atravesse fisicamente as fronteiras –, o modelo de filiais – quando uma universidade estabelece um *campus* satélite em outro país para atender estudantes locais – ou ainda o modelo de licenciamento – quando uma universidade licencia um provedor localizado em outro país, para que este atenda os estudantes locais por meio da prática de *franchising* (HEALEY, 2018). Já no âmbito escolar, Adick (2018) aponta a existência de três principais variantes da educação transnacional, tendo como critério de distinção entre elas a relação estabelecida com o currículo e os certificados nacionais. A primeira consiste nas escolas internacionais que oferecem currículos e certificados totalmente internacionais como o do *International Baccalaureate* (IB). Isso ocorre porque o currículo e os certificados são concebidos,

⁷³ *Glocalization is underpinned by the notion of third culture building in which culturally different communities draw on their strength to form a respectful, engaging, and inspiring third culture space. The third culture space is where diverse cultural communities meet and make connections through dialogue, negotiation, and meaningful engagement.*

emitidos e comercializados através do *International Baccalaureate Office*, uma organização privada não governamental sediada na Suíça, que emite seu próprio diploma de conclusão de estudo secundário, sem uma chancela estatal, ou seja, sem representar nenhum sistema educacional nacional específico⁷⁴. A segunda variante envolve as escolas com currículos e certificados duplos, ou seja, estrangeiros e nacionais do país anfitrião, como é tipicamente o caso das escolas que países como o Reino Unido, os Estados Unidos, a França e a Alemanha oferecem fora de seus respectivos territórios como parte de sua política cultural estrangeira. A terceira variante, mais frequente em países em desenvolvimento, é constituída por atores não estatais, como igrejas, fundações e ONGs, que operam currículos e certificados nacionais de um determinado país no lugar das autoridades do estado anfitrião.

Adick (2012) destaca ainda que a educação organizada de forma transnacional surge através da iniciativa privada e pode ser financiada por taxas, doações ou subsídios. O interesse privado em empresas educacionais transnacionais pode ser a obtenção de lucros ou simplesmente a oferta do serviço cobrindo-se os custos, ou ainda a realização de projetos escolares no exterior de forma gratuita para os alunos, sustentada apenas através de doações. Segundo Hornberg (2010), os termos “transnacionalismo” e “transnacional” são utilizados na ciência política para abordar relações que transcendem as fronteiras nacionais e se dão entre atores estatais e atores não estatais, além do nível de governo. Para a autora, a educação transnacional é uma área ainda pouco pesquisada, para a qual não há entendimento, definição ou abordagem comuns, descrevendo

[...] ofertas educacionais que vêm aparecendo há alguns anos nos setores de educação superior e de aperfeiçoamento continuado, entre outras coisas na forma de ofertas virtuais de ensino-aprendizagem por organizações educacionais que operam internacionalmente, tais como faculdades de ciências aplicadas, universidades e empresas privadas de serviços. Elas são rotuladas pela UNESCO e pelo Conselho da Europa como ofertas educacionais “transnacionais” e são classificadas por Weber como uma das manifestações mais avançadas de desregulamentação no setor da educação terciária⁷⁵ (HORNBERG, 2010, p. 74, tradução do autor).

⁷⁴ Maiores detalhes acerca desse modelo na terceira parte deste capítulo, dedicada aos tipos de Escolas Internacionais.

⁷⁵ [...] werden Bildungsangebote gefasst, die seit einigen Jahren im Hochschul- und im Weiterbildungsbereich u. a. in Gestalt von virtuellen Lehr-Lernangeboten in Erscheinung treten, wo sie von international operierenden Bildungsorganisationen wie Fachhochschulen, Hochschulen und privaten Dienstleistungsunternehmen angeboten werden. Sie werden von der UNESCO und dem

Barroso (2006) diferencia os conceitos de regulação nacional e de regulação transnacional. Para o autor, a regulação nacional equivale à noção de regulação institucional, ou seja, à forma com que as “[...] autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e seus resultados” (BARROSO, 2006b, p. 50). Já a regulação transnacional consiste no conjunto de normas, discursos e instrumentos que são produzidos e circulam em fóruns de decisão e consultas internacionais no domínio da educação, que são tomados como obrigação no nível do sistema educativo (BARROSO, 2006b), ainda que a incorporação dessas orientações internacionais nas políticas nacionais seja, por vezes, somente discursiva e tenha como maior finalidade satisfazer a opinião pública como garantia de racionalidade. Segundo o autor, a transferência de conhecimentos e práticas de um país para outro, ou de agências internacionais para diferentes países, não consiste em um processo linear e automático, mas sim influenciado, ou até mesmo condicionado, pelo contexto histórico e político de cada país (BARROSO, 2018).

Frequentemente, a regulação transnacional é originada nos países centrais e integra o sistema de dependências dos países periféricos como efeitos do processo de globalização ou resulta da existência de estruturas supranacionais (como a União Europeia) que, apesar de não possuírem poder decisório formal em questões educacionais, controlam e coordenam a execução de políticas através das regras e dos sistemas de financiamento (BARROSO, 2006b). Dessa forma,

[...] as agências transnacionais não atuam por meio de um poder soberano (por falta de fundamento e legitimidade democrática), mas sim por programas técnicos que sugerem (impõem) diagnósticos, metodologias, práticas, soluções (muitas vezes de maneira uniforme) que acabam por constituir uma espécie de “pronto-a-vestir” a que recorrem os especialistas dos diferentes países sempre que são solicitados (pelas autoridades ou opinião pública nacionais) a pronunciarem-se sobre os mais diversos problemas ou a apresentarem soluções (BARROSO, 2018, pp. 1083-1084).

Europarat als ‚transnationale‘ Bildungsangebote etikettiert und von Weber (2004) als eine der fortgeschrittensten Erscheinungsformen von Deregulierung im Tertiären Bildungsbereich eingeordnet.

A pesquisa educacional tem se concentrado, cada vez mais, no impacto da globalização sobre o caráter nacional da educação, sobretudo na diminuição da importância e da capacidade de o Estado controlar e dirigir a educação (AMARAL & FOSSUM, 2021). Assim, o chamado “nacionalismo metodológico” sofre críticas na medida em que as realidades sociais não podem ser reduzidas a forças dentro de “contêineres” ou “caixas” nacionais, pois elas não se limitam mais às fronteiras nacionais.

No curso da globalização, os contêineres, por exemplo, os estados nacionais, não se tornaram completamente obsoletos, mas o conteúdo e as formas de regulação política e de intercâmbio econômico e cultural etc., mudaram e as fronteiras entre as dimensões global e nacional se tornaram menos nítidas. Assim, o Estado nacional deve ser visto como uma entidade porosa⁷⁶ (KOSMÜTZKY, 2017, p. 38, tradução do autor).

No âmbito da investigação científica sobre a educação, Keßler e Szakács-Behling (2020) sugerem que sejam repensados os desenhos das pesquisas e que as práticas de coleta e interpretação de dados se deem em equipes de múltiplos pesquisadores, pois “[...] a pesquisa sobre o transnacional na educação (‘transnacionalismo empírico’) é desenvolvida de maneira melhor se ‘transnacionalizarmos’ simultaneamente nossas práticas de pesquisa (‘transnacionalismo metodológico’)”⁷⁷ (KEßLER & SZAKÁCS-BEHLING, 2020, p. 183, tradução do autor). As autoras argumentam que essas estratégias não impedem a observação de fenômenos nacionais, mas permitem que eles sejam investigados em sua construção e interconexões com outros quadros de experiência, o que enriquece a compreensão dos fenômenos para além de perspectivas unilaterais.

⁷⁶ *Im Zuge der Globalisierung sind die Container, beispielsweise Nationalstaaten, nicht völlig obsolet geworden, aber die Inhalte und Formen politischer Regulierung und wirtschaftlichen und kulturellen Austauschs etc. haben sich verändert und die Grenzen zwischen der globalen und der nationalen Dimension verschwimmen. Entsprechend ist der Nationalstaat als poröse Einheit anzusehen.*

⁷⁷ [...] *researching the transnational in education (‘empirical transnationalism’) is better served if we simultaneously transnationalize our research practices (‘methodological transnationalism’).*

3.2

A expansão das Escolas Internacionais

As escolas internacionais encontram-se em constante expansão. Em apenas cinco anos, entre 2010 e 2015, o número de alunos que frequentavam essas escolas passou de aproximadamente 2,5 milhões para cerca de 4,2 milhões, um crescimento de quase 70%, e as estimativas são que esse número chegue a mais de 8 milhões até 2025 (BUNNELL, FERTIG & JAMES, 2016). As escolas internacionais respondem à crescente demanda por qualificações educacionais transferíveis não apenas entre escolas, mas também entre sistemas educacionais. Esse processo reforça a disseminação de padrões globais através de mecanismos de credenciamento como garantias de qualidade. Dessa forma, alunos de escolas geograficamente dispersas compartilham experiências semelhantes, mediadas por currículos comuns, independentemente do país em que se encontram atualmente, em um fenômeno vinculado aos processos de globalização econômica e cultural (RESNIK, 2012a).

Apesar de sua expressiva expansão, não há uma definição comumente aceita sobre o que qualifica uma escola como internacional. Essas escolas existem “[...] no cruzamento do diálogo cultural e das forças globalizantes [...] [e] não podem ser consideradas através de alguma fórmula normalizada ou modelo de identificação comportamental”⁷⁸ (CAFFYN, 2015, p. 436, tradução do autor). Segundo Murphy, “[...] até agora, ninguém apresentou uma definição de ‘escola internacional’ que não exclua algumas escolas que se autoconsideram internacionais e que não inclua outras que podem não o ser” (MURPHY apud SCHIPPLING & ABRANTES, 2018, p. 13).

Um fenômeno que merece atenção diz respeito às iniciativas de internacionalização nos sistemas públicos de educação⁷⁹. Resnik (2020) destaca a rápida expansão das escolas IB sobretudo desde os anos 2000 em virtude, entre outros fatores, da implementação de políticas educacionais neoliberais. O resultado é que, diferentemente do que ocorria no passado, quando a maioria das escolas IB eram escolas privadas, mais da metade das cerca de suas 5 mil escolas no mundo

⁷⁸ [...] *at the crossroads of cultural dialogue and globalizing forces [...] cannot be regarded through some normalized formula or model of behavioural identification.*

⁷⁹ Para experiências no ensino público na Alemanha, ver Zipp-Timmer e Hornberg, 2020.

eram públicas, localizadas majoritariamente nos Estados Unidos e no Canadá (dados de 2018). Para Yemini e Dvir (2016), a adoção do programa IB por parte dessas escolas públicas visa a criação de uma aura de educação elitista, para atender crianças cujos pais possuem altos padrões acadêmicos (YEMINI & DVIR, 2016). No Canadá, as escolas públicas que adotaram o IB passaram a atrair alunos que frequentavam, anteriormente, escolas privadas, pois, nas palavras do coordenador de uma dessas escolas, “[...] em uma escola particular, os pais pagam cerca de 20.000 dólares canadenses por ano e ficam entusiasmados quando descobrem que podem ter a mesma educação (em uma escola pública) por 300 dólares canadenses por ano”⁸⁰ (RESNIK, 2020, p. 13, tradução do autor). Esse processo se deve às tentativas sistemáticas, por parte da organização responsável pelo IB, de incorporar escolas públicas à sua rede, “[...] em um esforço para dissipar as acusações de elitismo do programa, o que, juntamente com o eurocentrismo, tem sido uma crítica ao programa desde o seu início”⁸¹ (RESNIK, 2012b, p. 13, tradução do autor), chegando a organizar seminários para os ministros da educação na América Latina, a fim de propagar as vantagens do programa.

Iniciativas que refletem essa tendência pela internacionalização também são identificáveis na educação pública brasileira. No Rio de Janeiro, a título de exemplo, o programa de Escolas Bilíngues da Rede Municipal de Educação e o programa de Ensino Médio Intercultural da Rede Estadual de Educação são exemplos de processos impactados por tendências de internacionalização da educação (BOLACIO FILHO et al., 2020; GODIVA, 2020; FERREIRA, MARQUES-SCHÄFER & BOLACIO FILHO, 2022). O programa de Escolas Bilíngues do Município do Rio de Janeiro é um desdobramento das experiências no programa “Rio Criança Global”, cujo objetivo consistia em intensificar e estender o ensino da língua inglesa a todas as escolas de sua rede. Como se pode ver na Figura 2, em 2019, o programa de Escolas Bilíngues contava com 28 escolas e atendia, no total, 8.171 alunos. Dessas escolas, 13 eram dedicadas à língua inglesa e atendiam 4.336 estudantes; 11 escolas eram voltadas à língua espanhola e atendiam 2.512 estudantes; três escolas eram dedicadas à língua alemã e atendiam

⁸⁰ *In a private school parents pay about Can\$20,000 per year, parents are thrilled to find out they can get the same education for Can\$300 a year’.*

⁸¹ *[...] in an effort to diffuse accusations of the program’s elitism, which, along with Eurocentrism, has been a criticism of the program from its inception.*

1.103 estudantes; e uma escola era dedicada à língua francesa e atendia 220 estudantes.

Quadro geral em 2019:



Total de escolas bilíngues	28
Língua Alemã	3
Língua Espanhola	11
Língua Francesa	1
Língua Inglesa	13
Total de estudantes no Programa Bilingue (valores aproximados em 2019)	8.171
Língua Alemã	1.103
Língua Espanhola	2.512
Língua Francesa	220
Língua Inglesa	4.336

Prefeitura do Rio de Janeiro - Secretaria Municipal de Educação – Coordenadoria de Educação Básica – Programa Bilingue

Figura 2. Quadro de escolas integrantes do programa de Escolas Bilíngues do Município do Rio de Janeiro em 2019

Fonte: Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, 2020.

Já no caso do Estado do Rio de Janeiro, o programa Ensino Médio Intercultural consiste em um desdobramento do projeto Dupla Escola do Governo do Estado do Rio de Janeiro, que oferece educação em período integral e visa a inserção dos alunos no mercado de trabalho (GODIVA, 2020). O programa tem como objetivos a proficiência em língua estrangeira e o intercâmbio cultural (MOELECHK, 2018). Através das parcerias público-privadas, foram constituídas escolas binacionais com a França, a Turquia, a Espanha, os Estados Unidos, a China, a Alemanha e a Rússia.

O foco da presente pesquisa está nas Escolas Alemãs no Exterior, um modelo privado de educação internacional, ainda que diretamente vinculado à Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha e aos órgãos oficiais alemães de educação no exterior. Nesse sentido, será dada especial atenção aos processos de internacionalização na educação privada, onde se faz notar um crescimento expressivo, diretamente ligado ao fato de que a internacionalidade é considerada,

atualmente, um importante fator para a formação das elites (KOJIMA, 2020). Assim, conforme a estratégia de distinção e manutenção de fronteiras por parte de grupos sociais detentores de maior capital cultural e econômico frente aos demais, a internacionalização dos estudos em diferentes níveis de escolarização, com foco na cultura produzida nos países ditos desenvolvidos, expressa a

[...] crença quase absoluta de pais e filhos nos efeitos positivos da internacionalização e a sua ânsia nos recursos internacionais [...] mais rentáveis e possíveis, capazes de proporcionar aos filhos disposições que eles próprios não possuem: certa desenvoltura diante do internacional, que reconhecem e cobiçam (AGUIAR, 2009, p. 77).

3.3

Tipos de Escolas Internacionais

Hill (2015) atribui a Knight e Leach (1964) a primeira tipologia de escolas internacionais, que estabelecia sete categorias distintas. A primeira consistia nas Escolas do Mercado Comum, base para a União Europeia; a segunda era composta pelas escolas patrocinadas pelos governos francês e alemão, em seus próprios territórios, para os filhos de funcionários da Organização do Tratado do Atlântico Norte (OTAN) e de agências da Organização das Nações Unidas (ONU); a terceira era composta por escolas membros da Associação Internacional de Escolas com apoio dos governos de diferentes países; a quarta envolvia escolas membros da Associação Internacional de Escolas sem apoio governamental; a quinta consistia em escolas elegíveis para a Associação Internacional de Escolas; a sexta era composta tanto por escolas ultramarinas binacionais, “[...] propriedade dos pais, [onde se] fala inglês, são centradas no programa americano e são encontradas na América Latina”⁸² (HILL, 2015, p. 1, tradução do autor), quanto por escolas francesas, alemãs, britânicas e de outras nações no exterior; a sétima, por fim, compunha-se por escolas de caráter internacional, privadas e com fins lucrativos.

Já Hornberg (2010) faz distinção entre quatro tipos de escolas internacionais: o primeiro são as escolas no exterior, fundadas por um país em outro e com o currículo e diplomas do país fundador; o segundo são escolas privadas que

⁸² [...] *parent owned, English-speaking, and American-programme-centred, and are found in Latin America.*

oferecem o currículo e o diploma do país anfitrião e que também um ou vários currículos ou diplomas estrangeiros; o terceiro consiste nas escolas privadas com currículos ou diplomas internacionais ou estrangeiros, como o *International Baccalaureate* (IB); o quarto e último trata das escolas estatais que oferecem aos seus alunos ramificações internacionais para além dos currículos e diplomas nacionais.

Para Bunnell, Fertig e James (2016), até muito recentemente, as escolas internacionais podiam ser classificadas basicamente pelos dois grandes tipos. O primeiro é denominado “tradicional” e se refere às escolas estabelecidas para oferecer educação aos filhos de pais com mobilidade global. Geralmente trata-se de escolas privadas, sem fins lucrativos, financiadas por mensalidades escolares e administradas como cooperativas de pais. A maioria dos alunos são expatriados, normalmente oriundos de países ocidentais e não do respectivo país de acolhimento. O segundo tipo, pequeno em número, denominado “ideológico”, é composto por escolas comprometidas com a educação para a paz global e o internacionalismo, que buscam garantir uma perspectiva internacional aos alunos por meio de seus currículos. No entanto, segundo os autores, esse cenário está sendo reconfigurado pelo rápido crescimento de um terceiro tipo de escola internacional, categorizado como “não tradicional”. Trata-se de escolas privadas, com fins lucrativos, que surgiram à medida que investidores identificaram nelas um bom nicho para negócios. Essas escolas tendem a receber seus alunos da população local, atendendo crianças de famílias com aspiração à ascensão de classe social ou filhos de pais ricos.

Benson (2011) também aponta essas mudanças do perfil e no modelo de governança das escolas internacionais, pois cresce consideravelmente a proporção de escolas geridas com fins lucrativos, que estão sendo compradas ou construídas por grupos bem financiados para atender aos grupos mais ricos de habitantes locais. Esse processo se faz presente, sobretudo “[...] em países que adotam uma atitude de *laissez-faire* com relação à construção dessas escolas”⁸³ (BENSON, 2011, p. 88, tradução do autor), geralmente com intuito de “[...] desenvolver sua economia nacional para se tornar mais competitiva globalmente”⁸⁴ (RESNIK, 2012a, p. 295,

⁸³ [...] in countries that adopt a *laissez-faire* attitude to the construction of such schools.

⁸⁴ [...] developing their national economy to become more competitive globally.

tradução do autor). Dessa forma, as crianças locais passaram a ocupar aproximadamente 80% das vagas em escolas internacionais, o inverso do que ocorria na década de 1980, quando cerca de 80% das vagas eram ocupadas por crianças expatriadas (BUNNELL, FERTIG & JAMES, 2016). Dessa forma, cada vez mais, as escolas internacionais são frequentadas por crianças de famílias locais de classe média ou alta. Essas famílias “não móveis” escolhem tais escolas que oferecem um diploma internacional, buscando assegurar aos filhos uma vantagem em sua trajetória educacional, com vistas a melhores oportunidades no ensino superior de elite e a melhores oportunidades de inserção profissional no mercado global, na busca por capital cultural cosmopolita (RESNIK, 2018; SCHIPPLING, 2018; SCHIPPLING & ABRANTES, 2018).

A internacionalização das escolas pode dizer respeito ao vínculo que elas estabelecem com os sistemas educacionais de países estrangeiros, à sua conexão com organizações privadas internacionais ou ainda à combinação desses dois fatores. O exemplo mais emblemático de educação internacional desvinculada de Estados nacionais é o IB, conduzido por uma organização educacional privada, sem fins lucrativos, fundada no final da década de 1960 em Genebra, na Suíça, com o objetivo de “[...] prover um currículo pré-universitário reconhecido por instituições em todo o mundo para os filhos de homens e mulheres de negócios móveis e a elite diplomática”⁸⁵ (YEMINI & DVIR, 2016, p. 312, tradução do autor). Essa organização presta um amplo leque de serviços, que incluem a organização, o aconselhamento e a certificação de escolas, a organização de congressos para escolas e professores, bem como de cursos de formação docente, o desenvolvimento e o provimento de currículos e de materiais didáticos. Porém a característica mais impactante é que ela emite seu próprio diploma de conclusão de estudo secundário, o *International Baccalaureat* (Bacharelado Internacional, IB), sem uma chancela estatal. Dessa forma, mediante pagamento em uma relação privada, ela “[...] fornece serviços para um mercado educacional internacional, cujos equivalentes nos sistemas educacionais nacionais estão sob a autoridade do Estado”⁸⁶ (HORNBERG, 2021, p. 313, tradução do autor).

⁸⁵ [...] *providing a preuniversity curriculum recognized by institutions around the world for the children of mobile businessmen/women, and the diplomatic elite.*

⁸⁶ [...] *provides services for an international educational market, whose equivalents in national education systems falling under the authority of the state.*

Segundo Resnik (2012a), a implementação do IB nos EUA fomentou o debate político acerca de um currículo internacional e atraiu certa oposição nacionalista, especialmente quando as escolas passaram a receber financiamento federal ou estadual. Nesses casos, o ataque ao programa se pautou no fato de o IB promover valores universais e, portanto, não americanos (*un-American*). O IB transcende as fronteiras nacionais e se propõe a oferecer vantagens aos alunos na competição por posições de poder na ordem mundial. Esse fenômeno leva ao questionamento de que, “[...] se o aparelho escolar é considerado tradicionalmente como o aparelho de Estado por excelência, a constituição desses sistemas educativos, formalmente independentes dos Estados nacionais, parece ser a cabal confirmação da consolidação de uma cultura transnacional” (WAGNER, 2002, p. 173).

No caso das escolas internacionais diretamente ligadas aos Estados nacionais, há de se atentar para as posições hierárquicas distintas em função do papel geopolítico das respectivas nações. A busca por diferenciação através da educação internacional visa ao conjunto de capitais linguísticos, culturais, sociais, profissionais e simbólicos, a partir do conhecimento de diferentes idiomas, culturas e modos de vida e da possibilidade de construção de uma carreira profissional em diferentes países (CANTUÁRIA, 2005). Entretanto, essa busca se ancora também no pressuposto de que, como fator de distinção social, o domínio de determinadas línguas estrangeiras é mais rentável do que de outras (AGUIAR, 2009). Valores distintos são atribuídos a línguas distintas, pois elas proporcionam diferentes rentabilidades materiais e simbólicas, pois

[...] nem todos os atributos nacionais proporcionam os mesmos benefícios. As estratégias de bilinguismo ilustram perfeitamente os valores desiguais atribuídos aos idiomas: não é o bilinguismo em si mesmo que define um capital cultural e escolar internacional, mas a aprendizagem de idiomas escolhidos com critério (WAGNER, 2002, p. 176).

Nesse âmbito, a aprendizagem aprofundada da língua inglesa é apontada pelos pais como uma das principais vantagens de uma educação internacional (NOGUEIRA, AGUIAR & RAMOS, 2008). O *status* desigual dos diferentes atributos nacionais na percepção das famílias reflete os diferentes sentidos e a heterogeneidade do valor conferido à cultura internacional em função dos diferentes pontos de partida nacionais, pois a preocupação com as múltiplas competências linguísticas varia em função dos benefícios que elas podem trazer em cada caso.

Tais benefícios são considerados menores para aquelas nacionalidades consideradas dominantes do ponto de vista cultural, e maiores para aquelas nacionalidades compreendidas como de menor prestígio (WAGNER, 2002).

3.4

Sistemas nacionais de educação no exterior

Suppo (2012) aponta que a cultura é uma questão política de primeira grandeza no âmbito das relações internacionais, pois ela “[...] permite controlar e direcionar a distância o comportamento dos outros sem ter que ocupar militarmente o espaço [...]. O campo cultural, onde se forjam os sistemas de valores, é, portanto, um terreno conflitual, em que as relações de força são exercidas em permanência” (SUPPO, 2012, p. 14). Para Harnischfeger (2007), o propósito geral da política cultural estrangeira consiste em influenciar outros países por meio da cultura e em aumentar sua influência e poder através das relações culturais. Isso se dá a partir da compreensão de que as realizações culturais melhoram a reputação de um Estado entre seus parceiros internacionais e, por consequência, aumentam suas possibilidades de exercer influência. Para o autor, essa política assume um significado especial “[...] quando um Estado não apenas quer promover seus interesses no concerto de poderes, mas também persegue uma missão cultural, intelectual ou política. Nesses casos, a política cultural estrangeira não é apenas um meio para um fim, mas um fim em si mesmo”⁸⁷ (HARNISCHFEGER, 2007, p. 713, tradução do autor).

Frequentemente, a política cultural estrangeira é interpretada a partir do conceito de “*Soft Power*” (“poder brando”) desenvolvido por Joseph S. Nye em contraposição às formas de “*Hard Power*” (“poder duro”), ou seja, de poder militar, exercido através da força e de ameaças, bem como de domínio econômico exercido através de sanções e pagamentos (SUPPO, 2012). Como mostra o Quadro 7, esse processo faz referência ao emprego de várias formas de atração e persuasão moral, fazendo-se uso de reputação, cooptação, sedução, convicção, incentivos e outros

⁸⁷ [...] wenn ein Staat nicht nur seine Interessen im Konzert der Mächte einbringen will, sondern zugleich eine kulturelle, geistige oder politische Mission verfolgt. In diesen Fällen ist auswärtige Kulturpolitik nicht nur Mittel zum Zweck, sondern Selbstzweck.

meios “brandos” com a finalidade de influenciar os outros em prol dos próprios interesses, sem que seja necessário o emprego explícito de medidas coercitivas.

Quadro 7. Características do Poder Militar, do Poder Econômico e do Soft Power

	Comportamentos	Meios Fundamentais	Políticas Governamentais
Poder Militar	Coerção Restrições Proteção	Ameaças Forças	Diplomacia coercitiva Guerra Aliança
Poder Econômico	Indução Coerção	Pagamentos Sanções	Ajuda Suborno Sanções
<i>Soft Power</i>	Atração Proposição da agenda	Valores Cultura Políticas Instituições	Diplomacia pública Diplomacia bilateral e multilateral

Fonte: Suppo, 2012, p. 24.

Segundo Adick (2016), o valor especial dos instrumentos de “*Soft Power*” reside no fato de que as organizações que operam no campo da diplomacia pública e cultural geralmente se destinam a atrair futuros altos executivos de todo o mundo e a fortalecer a posição de um país como um importante ator global na educação, ciência e pesquisa. Isso levanta o questionamento acerca dos seus destinatários nos países “receptores”, pois, já que o “*Soft Power*” deve ser entendido como uma forma relacional de poder, a sociedade receptora deve ser levada em consideração. Isso ocorre pelo fato de que “[...] faz diferença se a cultura de um determinado país é atraente para as elites ou para as massas em outro país”⁸⁸ (ADICK, 2016, p. 15, tradução do autor). Na educação básica, as escolas que países como o Reino Unido, os Estados Unidos, a França e a Alemanha mantêm fora de seus respectivos territórios como parte de sua política cultural estrangeira têm sido pesquisadas principalmente “[...] em uma base nacional (e não como instituições de Educação Transnacional), o que significa que ainda faltam comparações entre diferentes tipos

⁸⁸ [...] it makes a difference if the culture of a given country is attractive to the elites or to the masses in another country.

de escolas estrangeiras no exterior e como elas lidam com a soberania educacional nacional dos países anfitriões”⁸⁹ (ADICK, 2018, p. 130, tradução do autor).

No contexto de hegemonia da língua inglesa, há no mundo mais de 3.700 escolas com orientação nacional britânica ou que utilizam elementos do currículo do Reino Unido (COBIS, s.d.). Dentro desse vasto grupo, 121 escolas em 42 países (dados de março de 2016) possuem, através de inspeções voluntárias, a certificação por parte do Departamento de Educação como Escolas Britânicas Ultramarinas⁹⁰ (ANHEIER, 2017), certificação que visa assegurar que as escolas fornecem aos alunos as qualificações necessárias para o ingresso no sistema educacional britânico, ainda que o Departamento de Educação reitere que “[...] não tem jurisdição sobre escolas que operam fora da Inglaterra”⁹¹ (DEPARTMENT FOR EDUCATION, 2020, [s.p.] tradução do autor). Köhler-Fritsch (2013) categoriza dois tipos de Escolas Britânicas no Exterior. O primeiro refere-se às 135 escolas vinculadas ao Conselho de Escolas Britânicas Internacionais⁹², que atendem cerca de cem mil alunos. O segundo tipo é o das Escolas Internacionais desvinculadas de órgãos britânicos, que contavam em 2013 com mais de 3 milhões de alunos (KÖHLER-FRITSCH, 2013).

No caso dos Estados Unidos, o financiamento de escolas privadas americanas no exterior não faz parte da diplomacia pública (ANHEIER, 2017). Segundo Köhler-Fritsch (2013), há três tipos distintos de Escolas Americanas no Exterior: Escolas Americanas Ultramarinas⁹³, Escolas do Departamento de Defesa⁹⁴ e Escolas Internacionais⁹⁵. As 193 Escolas Americanas Ultramarinas atendem a aproximadamente 137 mil alunos (ANHEIER, 2017)⁹⁶. A maioria das escolas não tem fins lucrativos e recebe apoio direto ou indireto do Departamento de Estado Americano e do Escritório das Escolas Ultramarinas, mas as mensalidades escolares são a sua maior fonte de receita, que é complementada através de patrocínios,

⁸⁹ [...] *mostly on a national basis (and not as TNE institutions), which means that comparisons between different types of foreign schools abroad and how they arrange with the national educational sovereignty of the host countries are still lacking.*

⁹⁰ *British Schools Overseas.*

⁹¹ *The Department for Education has no jurisdiction over schools operating outside England.*

⁹² *Council of British International Schools.*

⁹³ *American Schools Overseas.*

⁹⁴ *Department of Defense Schools.*

⁹⁵ *International Schools.*

⁹⁶ Não foi possível identificar dados correspondentes acerca dos outros dois tipos, as Escolas do Departamento de Defesa e as Escolas Internacionais.

doações, programas especiais do Escritório de Escolas Ultramarinas e, eventualmente, subsídios locais. Geralmente, essas escolas são constituídas por associações de pais, que elegem um conselho escolar administrativo e contratam um diretor administrativo. A maioria desses administradores e mais da metade dos professores são cidadãos americanos, formados em universidades americanas. As aulas são baseadas no currículo norte-americano e possibilitam o acesso às universidades norte-americanas através do Diploma do Ensino Médio Americano⁹⁷. As escolas destinam-se primordialmente a estudantes americanos, mas também são abertas a estudantes internacionais. Além do inglês, a língua nacional é, por vezes, ensinada como segunda língua, combinada com a mistura de aspectos culturais do país anfitrião. Na América Latina, as escolas também precisam cumprir o currículo do país anfitrião (KÖHLER-FRITSCH, 2013).

Há, em todo o globo, 126 escolas que oferecem currículos de províncias canadenses: oito na África, 14 na Europa, 15 nas Américas e 89 na Ásia, das quais 67 ficam na China (CANADÁ, 2017). Apesar desse número expressivo de escolas listadas como certificadas pelo Centro Canadense de Informações sobre Credenciais Internacionais⁹⁸, não foi possível identificar dados mais precisos sobre elas.

No caso francês, o caráter de política cultural para o exterior ganha uma dimensão bastante significativa. Steinkamp (2009) destaca que a cultura e a língua sempre desempenharam um papel central na autoimagem da nação francesa, com implicações tanto para a sua política interna quanto externa.

Desde os tempos do Rei Sol Luís XIV e de seu ministro Jean-Baptiste Colbert, a diplomacia francesa usou repetidamente o carisma especial da cultura, da literatura e da língua francesas («rayonnement») para reivindicar o status político especial do país («exception française») na comunidade internacional⁹⁹ (STEINKAMP, 2009, p. 5, tradução do autor).

Entre os principais atores da Política Cultural e Educacional Estrangeira da França, destacam-se os 145 *Instituts français* e *Centres culturels* espalhados por 92 países. Nos dois casos são órgãos diretamente submetidos ao Ministério das

⁹⁷ *American High School Diploma.*

⁹⁸ *Canadian Information Centre for International Credentials.*

⁹⁹ *Seit den Zeiten des Sonnenkönigs Ludwig XIV. und seines Ministers Jean-Baptiste Colbert hat sich die französische Diplomatie immer wieder der besonderen Ausstrahlung der französischen Kultur, Literatur und Sprache («rayonnement») bedient, um hieraus den Anspruch auf eine politische Sonderstellung des Landes («exception française») innerhalb der Staatengemeinschaft abzuleiten.*

Relações Exteriores da França, não dispo de independência que possuem organizações intermediárias comparáveis, como o Instituto Goethe ou o *British Council*. Outra instituição relevante é a *Alliance Française*, fundada em 1883. Trata-se de um órgão independente de direito privado, com um total de 1075 agências em 133 países. Seu objetivo principal é o ensino do idioma francês, mas ela também assume tarefas tradicionais da política cultural, sobretudo em regiões em que não há institutos culturais franceses próprios ou em que eles existem em número muito pequeno (STEINKAMP, 2009).

Para além dos diferentes programas de intercâmbio científico, universitário e tecnológico apoiados por diferentes ministérios e da participação na Organização Internacional da Francofonia¹⁰⁰, um dos pilares da Política Cultural e Educacional Estrangeira da França é o sistema escolar francês no exterior, considerado o maior do mundo, com quase 500 escolas sob a supervisão geral da Agência para o Ensino Francês no Exterior¹⁰¹ (AEFE). A AEFE é uma instituição pública, fundada em 1990, subordinada ao Ministério das Relações Exteriores (HÖRNER, 2013) e responsável pela promoção do modelo educacional francês no exterior, desempenhando um papel central para a difusão da língua e cultura francesas, bem como para a atratividade do ensino superior francês (AEFE, 2016). A rede é composta por 494 Escolas Francesas no Exterior, distribuídas em 135 países e que atendem a 330 mil alunos, dos quais aproximadamente 40% são franceses (WDA, 2017a). Dessas escolas, 74 são estabelecimentos sob gestão direta, 156 estabelecimentos conveniados à AEFE e gerenciados por associações ou fundações, e 264 estabelecimentos parceiros. A missão dessas escolas é

[...] garantir a continuidade do serviço público de educação francesa para crianças de famílias francesas residentes no exterior; contribuir para a cooperação educacional, mediante relações privilegiadas com a cultura, a língua e os estabelecimentos dos países anfitriões; contribuir, graças à escolarização de alunos estrangeiros, para a difusão da língua e cultura francesas; ajudar as famílias a arcar com os custos de educação, buscando, ao mesmo tempo, estabilizar os custos de escolaridade; conceder bolsas de estudo a crianças de nacionalidade francesa matriculadas em estabelecimentos da rede (AEFE, 2016, [s.p.]).

¹⁰⁰ *Organisation internationale de la francophonie.*

¹⁰¹ *Agence pour l'enseignement français à l'étranger.*

Para Hörner (2013), a missão dessas escolas contém a ideia de “missão civilizatória francesa”. Por serem importantes atores para a presença cultural francesa no exterior e visarem o fortalecimento do relacionamento entre o sistema de ensino francês e os diferentes sistemas de ensino no mundo, elas representam um importante fator cultural de influência francesa, sobretudo nas suas antigas colônias. Além disso, a concessão da conclusão escolar que qualifica para o ingresso nas universidades francesas incrementa a atratividade do sistema francês de ensino superior e a atratividade internacional da França de forma geral. As escolas são autorizadas pelo Ministério Francês da Educação, do Ensino Superior e da Pesquisa, o que certifica a sua conformidade de ensino em relação às exigências do sistema educacional francês. Dessa forma, garante-se a todos os alunos a possibilidade de continuidade dos estudos em qualquer outro estabelecimento francês, dispensando-se a necessidade de exames de admissão. As escolas são financiadas por um sistema misto, composto por mensalidades escolares pagas pelas famílias e por subvenções concedidas pelo Ministério de Relações Exteriores e Desenvolvimento Internacional. Existe um sistema de bolsas de estudo para cidadãos franceses a partir dos três anos de idade, desde que cadastrados no registro mundial de franceses residentes no exterior, concedidas a partir de critérios de renda (AEFE, 2016). A AEFE se propõe a praticar uma política pedagógica que concilia o cumprimento dos programas escolares segundo os parâmetros franceses e a abertura à língua e cultura do país anfitrião, o que implica

[...] levar em conta a diversidade do público matriculado nos estabelecimentos; integrar alunos estrangeiros por meio de ensino específico do francês; adaptar determinados programas à realidade do país anfitrião, tirar melhor proveito da integração dos estabelecimentos nos países anfitriões; desenvolvendo atividades esportivas e culturais adaptadas ao cenário local (AEFE, 2016, [s.p.]).

Isso significa concretamente que “[...] o currículo de cada Escola Francesa no Exterior deve representar uma espécie de síntese entre o currículo oficial francês e a abertura para o idioma e à cultura do país anfitrião”¹⁰² (HÖRNER, 2013, p. 94, tradução do autor). No que diz respeito ao ensino de línguas, as escolas se propõem a

¹⁰² [...] dass das jeweilige tatsächliche Curriculum der französischen Auslandsschule eine Art Synthese zwischen dem amtlichen französischen Lehrplan und der Öffnung zur Sprache und Kultur des Sitzlandes darstellen soll.

[...] garantir o aprendizado e domínio da língua francesa segundo métodos inovadores e adaptados à especificidade de cada público; ensinar a língua do país anfitrião a alunos franceses e de outras nacionalidades; promover a prática do inglês em contexto internacional; oferecer aprendizado reforçado de línguas estrangeiras desde os primeiros anos do ensino fundamental (AEFE, 2016, [s.p.]).

A Espanha possui um modelo vinculado ao Ministério da Educação e Formação Profissional, denominado “Ação Educacional Externa”¹⁰³, que conta com diferentes programas de fomento à língua espanhola (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2023). Um desses programas é a rede de 18 escolas públicas espanholas no exterior, abertas tanto a estudantes espanhóis quanto estrangeiros. Onze delas estão localizadas no Marrocos, duas na França e as demais na Itália, no Reino Unido, em Portugal, em Andorra e na Colômbia. Há ainda 13 Escolas Europeias localizadas na Alemanha, na Bélgica, na Itália, em Luxemburgo e nos Países Baixos, vinculadas ao Ministério da Educação da Espanha. Trata-se de escolas “[...] criadas em conjunto pelos governos dos Estados-Membros da União Europeia (UE) para oferecer educação multicultural e multilíngue, com base no aprendizado por competências e com uma dimensão europeia”¹⁰⁴ (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2023, tradução do autor). O programa de seções espanholas existe em 30 escolas localizadas na Alemanha, na França, na Itália, na Holanda, no Reino Unido e nos Estados Unidos. Seu currículo geralmente inclui Língua e Literatura Espanholas e também Geografia e História Espanholas, disciplinas lecionadas por professores indicados pelo Ministério da Educação da Espanha ou, eventualmente, por professores indicados pelas autoridades educacionais do país parceiro. Já o programa de seções bilíngues possibilita o ensino do espanhol como língua estrangeira em 74 escolas secundárias localizadas na Bulgária, na China, na Eslováquia, na Hungria, na Polônia, na República Tcheca, na Romênia e na Rússia. Por fim, um formato que só ocorre em duas escolas localizadas em São Paulo e em Rosário, na Argentina, consiste no modelo de propriedade mista. Elas

[...] são dirigidas por funcionários públicos espanhóis nomeados pelo Ministério da Educação da Espanha. Essas escolas podem ensinar no sistema espanhol ou nos sistemas educacionais dos

¹⁰³ *Acción Educativa Exterior.*

¹⁰⁴ [...] *creados conjuntamente por los gobiernos de los Estados miembros de la Unión Europea (UE) con el fin de ofrecer una educación multicultural y multilingüe, basada en el aprendizaje por competencias y con una dimensión europea.*

respectivos países, com um componente apropriado, nesse caso, de língua e cultura espanholas. Ao final de seus estudos, os alunos obtêm a qualificação nacional e os diplomas espanhóis correspondentes¹⁰⁵ (GOBIERNO DE ESPAÑA, 2023, tradução do autor).

Também a Itália mantém uma rede de escolas em países estrangeiros. Há oito escolas públicas italianas, sendo uma localizada na Eritreia, duas na Espanha, uma na Etiópia, uma na França, uma na Grécia, uma na Suíça e uma na Turquia. Nesses casos, o Ministério das Relações Exteriores e o Ministério da Educação gerenciam em conjunto o processo de seleção e envio de professores italianos ao exterior. Essas escolas têm passado por um processo que, ao longo do tempo, vem resultando em uma maior presença de alunos não italianos, “[...] enriquecendo assim o ambiente com contribuições multiculturais e tornando as escolas não apenas uma ferramenta de apoio às comunidades italianas no exterior, mas também um canal para promover a língua e a cultura italianas”¹⁰⁶ (REPÚBLICA ITALIANA, 2020). Além dessas escolas públicas, há ainda 43 escolas privadas italianas, autorizadas pelo Estado e comprometidas com os objetivos educacionais atribuídos pela constituição italiana: três delas estão localizadas na África Subsaariana, sete no Oriente Médio e Norte da África, 13 na Europa e 20 nas Américas. Elas atendem mais de 16 mil alunos e desempenham um papel importante para a promoção da língua e da cultura italianas, de acordo com as diretrizes da sua política externa. “Embora estejam em conformidade com os modelos das escolas nacionais italianas, as escolas particulares autorizadas pelo Estado apresentam uma relação mais permeável com o sistema educacional estrangeiro” (REPÚBLICA ITALIANA, 2020).

Portugal possui um total de 26 escolas em suas ex-colônias. Há seis escolas públicas portuguesas no exterior, localizadas em Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste. Além delas, há também 20 escolas privadas portuguesas, sendo doze delas localizadas em Angola, duas em Cabo Verde, uma em Guiné Bissau, três em Moçambique e duas em São Tomé e

¹⁰⁵ [...] dirigidos por funcionarios españoles nombrados por el Ministerio de Educación español. Estos centros pueden impartir enseñanzas del sistema español o de los sistemas educativos de los países respectivos, con un componente adecuado, en este supuesto, de lengua y cultura españolas. Al concluir los estudios el alumnado obtiene la titulación nacional y los correspondientes títulos españoles.

¹⁰⁶ [...] enriching the environment with multicultural input and making schools not only a tool to support Italian communities abroad, but also a channel to promote Italian language and culture.

Príncipe (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2023). No total, somando-se a quantidade de alunos de todas as 26 escolas, pouco mais 11 mil alunos, dos quais aproximadamente 35% são cidadãos portugueses, frequentam essas escolas. A rede no exterior está vinculada à Direção de Serviços de Ensino e Escolas Portuguesas no Estrangeiro (DSEEPE), cuja missão consiste em

a) Coordenar a definição estratégica da rede das escolas portuguesas no estrangeiro; b) Coordenar e acompanhar as dotações dos mapas de pessoal e desenvolver os mecanismos necessários para assegurar a mobilidade docente; c) Assegurar a aplicação de medidas com vista à concretização das políticas de gestão, desenvolvimento e formação dos recursos humanos docentes; d) Promover o apoio e a monitorização do funcionamento e gestão das escolas portuguesas no estrangeiro; e) Promover a celebração de contratos de parceria e de interligação com estruturas locais; f) Promover o desenvolvimento das boas práticas de gestão e administração educativa; g) Propor a concessão de apoios financeiros às escolas portuguesas no estrangeiro (REPÚBLICA PORTUGUESA, 2013).

Já o governo suíço apoia, através da organização *educationsuisse*, 18 escolas suíças em dez países, cujo corpo discente é composto em sua maioria por alunos nacionais (80%) e, em menor proporção, por cidadãos suíços (20%) (EDUCATIONSUISSE, 2019). Essas escolas se caracterizam por uma educação multilíngue, com ensino de alemão, inglês e francês, além do respectivo idioma nacional, e levam seus alunos às conclusões escolares *Matura* ou *International Baccalaureat* (IB). As escolas possuem autonomia para o recrutamento, a contratação e a remuneração de seus professores, bem como pela determinação do valor de suas mensalidades escolares. A Suíça não concede o *status* de funcionários públicos aos professores (ZFA, 2017).

Existem oito Escolas Austríacas no Exterior, vinculadas ao Ministério Federal da Educação, Ciência e Pesquisa¹⁰⁷ (BMBWF). Elas se orientam no currículo austríaco, mas também levam em consideração os requisitos curriculares específicos do país anfitrião, de forma que são ofertadas ambas as conclusões escolares, tanto a austríaca quanto a conclusão nacional. Trata-se de escolas particulares, frequentadas por aproximadamente 3.300 alunos, cuja maioria consiste em crianças e jovens do país anfitrião, para quem o alemão é uma língua estrangeira. Duas escolas estão situadas em Budapeste, uma em Praga, uma em

¹⁰⁷ Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung.

Istambul, uma na Cidade da Guatemala, uma em Shkodra (Albânia), uma em Querétaro (México) e uma em Liechtenstein.

Cabe realçar que, com os sistemas nacionais de educação no exterior aqui destacados, não se busca esgotar o tema ou cobrir todas as iniciativas que caracterizam esse modelo, mas sim apresentar um panorama de experiências de outros países, com maiores ou menores graus de semelhança com relação ao modelo de educação internacional praticado pela Alemanha. Não se trata de uma lista exaustiva, sobretudo diante do desafio de se mapearem as inúmeras experiências descentralizadas acerca desse tipo de escola. Há outras escolas e formatos que mereceriam uma investigação mais aprofundada, sobretudo para expandir essa perspectiva para além dos países ocidentais, majoritariamente concentrados na Europa Ocidental e na América do Norte. Não foi possível, no âmbito dessa pesquisa, explorar os formatos praticados por países de outras regiões. Exemplos disso são as escolas libanesas presentes em países como o Qatar¹⁰⁸, os Emirados Árabes Unidos¹⁰⁹, a Austrália¹¹⁰ e Gana¹¹¹, ou as 88 escolas japonesas no exterior, que se propõem a atender as cerca de 76 mil crianças japonesas em idade escolar que vivem fora do seu país. “Como a questão da educação no exterior é muito importante para aqueles que trabalham no exterior e para o futuro do próprio Japão, o governo japonês vem tomando medidas para melhorar os padrões educacionais dessas escolas” (JAPÃO, 2017, s.p.). Com isso, pretende-se mostrar que o sistema escolar alemão no exterior não configura, em hipótese alguma, um fenômeno isolado, mas sim uma das diversas expressões de política cultural e educacional estrangeira.

¹⁰⁸ Outras informações disponíveis em: <<http://lsq.sch.qa/wp/about-us/#history>>. Acesso em: 01/05/2023.

¹⁰⁹ Outras informações disponíveis em: <<https://www.yallaschools.com/uae/schools/French/lycee-libanais-francophone-prive-185.html>>. Acesso em: 01/05/2023.

¹¹⁰ Outras informações disponíveis em: <<https://www.tlas.com.au/index.html>>. Acesso em: 01/05/2023.

¹¹¹ Outras informações disponíveis em: <<https://glis.edu.gh/>>. Acesso em: 01/05/2023.

3.5

Aspectos organizacionais das Escolas Internacionais

A grande maioria das escolas internacionais guarda muitas similaridades às escolas anglo-saxônicas no que diz respeito às suas estruturas organizacionais e administrativas. Geralmente, elas possuem um conselho executivo (*School Board*) eleito, que muda em períodos predeterminados e que tem, como tarefas, o desenvolvimento de uma política estratégica, o exercício da gestão fiduciária e a nomeação do diretor. Assim, “[...] o papel do diretor é executar a política do conselho no nível operacional da escola [e o] papel do presidente do conselho é assegurar que o conselho e o diretor cumpram suas respectivas funções de forma eficiente e eficaz”¹¹² (STOUT, 2015, p. 409, tradução do autor).

Muitas escolas internacionais desenvolveram uma estrutura organizacional tripartite, com um núcleo administrativo de longo prazo e dois agrupamentos de professores: o primeiro é composto pelos professores locais contratados com remunerações mais baixas, que, geralmente, atuam sem prazo determinado, por um longo período; o segundo consiste nos professores expatriados, que recebem altos salários e possuem contratos de curto prazo (HAYDEN, 2006). Já Hornberg (2010) aponta um padrão nas escolas privadas internacionais, segundo o qual a contratação do corpo docente se dá em três grandes grupos. O primeiro é composto por professores nacionais, formados no país em que a escola está localizada; o segundo consiste em professores estrangeiros, formados no exterior, mas que vivem no país onde a escola está localizada no momento de sua contratação; o terceiro abarca os professores expatriados, formados e residentes no exterior, cuja transferência para o país ocorre apenas após seu recrutamento por uma escola internacional.

Geralmente, os professores das escolas internacionais são funcionários da iniciativa privada. As exceções são os professores com *status* de funcionários públicos que atuam nas escolas da Comunidade Europeia, bem como nas escolas francesas e alemãs no exterior, que aliam ênfases nacionais aos aspectos

¹¹² *It is often stated that boards have three roles only: the development of strategic policy; the exercise of fiduciary trusteeship; and the appointment of the head. The head's role is to carry out board policy at the operational level of the school. The chair of the board's role is to ensure that the board and the head fulfil their respective roles efficiently and effectively. [...] A school therefore has only two leaders: the chair, who manages the board, and the head, who manages the school.*

internacionais (HAYDEN, 2006). Os professores nacionais dos países anfitriões e os estrangeiros “contratados localmente” constituem a maior parcela dos professores das escolas privadas internacionais. Segundo Hayden (2006), ainda que esses professores nacionais nem sempre possuam uma formação que corresponda às expectativas das escolas internacionais, geralmente eles são menos onerosos que seus equivalentes estrangeiros. Além disso, eles dominam a língua nacional, possuem maior familiaridade com a cultura local e têm a perspectiva de atuação a longo prazo. Já os professores estrangeiros com contratos locais têm qualificações profissionais e habilidades linguísticas comparáveis, do ponto de vista pedagógico, aos professores expatriados recrutados, que integram o terceiro e último grupo, o de professores estrangeiros com contratos temporários e com custos mais elevados, devido ao reembolso proporcional de suas alocações, aos altos salários e de outros benefícios (HORNBERG, 2010). Para esse último grupo, a atuação nas escolas internacionais traz desafios especiais, pois essa experiência pode ser fortemente impactada pelas dificuldades de inserção em um contexto cultural diverso (HAYDEN, 2006).

Quando o corpo docente empregado localmente se ressentir de suas condições contratuais menos vantajosas do que as de seus pares expatriados, tais diferenças representam um desafio para os gestores (HEALEY, 2018). Entretanto, segundo Bailey e Gibson (2019), os desafios mais recorrentes enfrentados pelas escolas internacionais são o fato de que muitas delas experimentam rápidos processos de crescimento ou de diminuição e a alta rotatividade dos diretores escolares e dos membros dos conselhos executivos das entidades mantenedoras. Outro aspecto relevante é que o corpo docente dessas escolas também tende a ser mais transitório e estar disposto a deixá-las se estiver insatisfeito com as decisões tomadas pelos dirigentes da organização. Esse alto grau de rotatividade de professores, alunos e gestores é uma característica específica com sérias implicações (BUNNELL, 2006). Segundo Hornberg (2010), em casos extremos, até um terço do pessoal chega a ser substituído em um único ano letivo. A autora afirma que esse fenômeno tem origem em uma tendência adotada pelos conselhos executivos das escolas internacionais desde a década de 1960, que, geralmente, estabelecem para os diretores contratos temporários de três anos, renováveis por mais três anos.

Muitas vezes, essas mudanças frequentes não se limitam aos diretores, mas valem também para os membros dos conselhos executivos. Nesse sentido, a rotatividade tende a ser maior nos conselhos executivos predominantemente representados por pais cujos filhos frequentam a escola, e menor nos conselhos compostos principalmente por membros da comunidade e por pais de ex-alunos (HORNBERG, 2010). Segundo Stout (2015), os conselhos executivos de escolas internacionais têm uma notória reputação de má governança e parecem contratar e demitir diretores não por incompetência ou má administração, mas sim em virtude de problemas que surgem nos próprios conselhos executivos e que os diretores não conseguem solucionar. Assim, uma consequência da alta rotatividade dos diretores é que o corpo docente dessas escolas seja, de fato, sua única constante e, que com isso, os professores sigam a máxima de que “[...] já superamos diretores anteriores e sobreviveremos a este”¹¹³ (HORNBERG, 2010, p. 174, tradução do autor).

Para Caffyn (2010; 2015), as escolas internacionais constituem estruturas em ambientes complexos. Por um lado, as pessoas que compõem a comunidade escolar têm grandes dificuldades em criar consenso, por serem demasiadamente transitórias e diversas. Por outro lado, a localização da escola pode ser extremamente complexa e problemática, de forma que o ambiente do país anfitrião desempenha um papel importante. Essas características levam a dois modos distintos de isolamento nas escolas internacionais. O primeiro é o isolamento situacional ou externo das escolas, observável através de diferentes variáveis, como “[...] localização física, currículo, idioma, clientela, história, organização, estrutura e regras, pessoal”¹¹⁴ (CAFFYN, 2015, p. 437, tradução do autor). O segundo é o isolamento organizacional ou interno, vivido pelos indivíduos e grupos dessas escolas, condicionado por variáveis como “[...] experiência, formação, cultura, nacionalidade ou cidadania, história institucional, filiação a grupos informais (como lugar em sociedades expatriadas e locais), posição na escola, objetivos, metas e objetivos, visões educacionais”¹¹⁵ (CAFFYN, 2015, p. 437, tradução do autor).

¹¹³ *We have outlasted previous heads and we will outlive this one.*

¹¹⁴ *This situational or external isolation can be viewed in a number of ways or variables: physical location, curriculum, language, clientele, history, organization, structure and rules, staff.*

¹¹⁵ *[...] experience, background, culture, nationality or citizenship (see James Cambridge's chapter in this volume for a fuller discussion of state and citizenship), institutional history, informal group membership (such as place in expatriate and local societies), position in the school, aims, goals and objectives, educational views.*

Muitas vezes ligadas a embaixadas e representações oficiais dos países estrangeiros, as escolas costumam se limitar ao mínimo de relações com as autoridades educacionais do país anfitrião (WAGNER, 2002). A intensidade das relações sociais e profissionais causadas pelo isolamento local e pela distância com relação à cultura local também podem criar conflitos em torno da diversidade de interesses e objetivos. Um grande desafio nesse sentido é que quem verdadeiramente controla essas escolas e seus professores “[...] não são sistemas estatais, mas uma clientela poderosa, elites transnacionais e aqueles com poder/conhecimento local. Aqui, o poder é mais abertamente contestado e aqueles com poder posicional podem ganhar maior controle”¹¹⁶ (CAFFYN, 2010, p. 325, tradução do autor). Essa situação de isolamento

[...] cria polaridades culturais, exagera as perspectivas culturais e incentiva o desenvolvimento de novas culturas e subculturas dentro das escolas. Isso resulta no posicionamento e no exagero das diferenças culturais, fragmentando assim as culturas escolares em culturas fragmentárias onde as estratégias de sobrevivência e isolamento cultural aprofundam as diferenças¹¹⁷ (CAFFYN, 2015, p. 437, tradução do autor).

No caso do diretor escolar, esse quadro é ainda agravado pelo fato de que, frequentemente, a sua rede de contatos se resume à própria escola, de forma que sua vida social se confunde com sua vida profissional escolar, o que configura a “mentalidade psíquica prisional” característica das escolas internacionais (CAFFYN 2010). As diferenças culturais entre os diferentes atores em uma escola internacional, inclusive entre os diretores e os membros do conselho executivo, representam um grande desafio, pois uma perspectiva de longo prazo, baseada em um desenvolvimento sustentável, requer que se compreendam os “[...] contextos históricos, culturais e sociais da sociedade ou comunidade atendida pela escola, seu propósito, visão e valores”¹¹⁸ (STOUT, 2015, p. 415, tradução do autor).

¹¹⁶ *Those who control international schools and their teachers are not state systems but powerful clientele, transnational elites and those with locational power/knowledge. Here, power is more openly contested and those with positional power can gain greater control.*

¹¹⁷ *Isolation creates cultural polarities, exaggerates cultural perspectives and encourages the development of new cultures and subcultures within schools. This results in positioning and exaggerated cultural differences thus fragmenting school cultures into splinter cultures where survivalist strategies and cultural isolation deepens differences.*

¹¹⁸ *[...] the historical, cultural and social contexts of the society or community served by the school, its purpose, vision and values.*

Práticas como a construção de uma visão, o desenvolvimento de pessoas e o gerenciamento do programa de ensino e aprendizagem caracterizam a eficácia de diretores nos mais contextos variados (BAILEY & GIBSON, 2019). Entretanto, pesquisas recentes reforçaram o valor do uso de dimensões culturais para comparar comportamentos de liderança e para identificar como tais comportamentos podem ser mais ou menos eficazes em diferentes contextos, pois “[...] embora haja alguns traços de liderança universalmente eficazes, outros dependem muito das dimensões culturais nacionais presentes [...] e isso pode ter impacto na efetividade de um diretor escolar, se ele não estiver ciente ou não gerenciar essas diferenças”¹¹⁹ (FISHER, 2015, p. 422, tradução do autor). Essa perspectiva também é apontada por Tulowitzki, Pietsch e Spillane (2021), que definem a liderança como um fenômeno cultural ligado aos valores e costumes de um grupo de pessoas.

Dimmock e Walker (2005) fazem três proposições acerca da liderança no âmbito das escolas internacionais. A primeira é que ela é um processo cultural e indissociável do contexto, da organização, da comunidade local e do ambiente em um sentido mais largo; a segunda é que a influência cultural na liderança é multidimensional; a terceira é que o reconhecimento do nexo entre a liderança e as influências culturais e contextuais pode levar à melhoria de sua prática. O impacto da cultura nacional é uma área ainda pouco pesquisada, mas que impacta os diretores de escolas internacionais diariamente. Isso ocorre porque a probabilidade de pessoas de diferentes origens culturais terem visões distintas e, por consequência, assumirem posições diferentes em situações semelhantes, é maior do que em contextos supostamente “monoculturais”. Isso acontece, por exemplo, no que se refere às expectativas quanto ao comportamento dos alunos e à disciplina escolar, pois as chances de ocorrerem mal-entendidos são maiores em escolas internacionais, onde pessoas de culturas diferentes têm expectativas diferentes umas das outras (HAYDEN, 2006).

¹¹⁹ [...] while there are some universally effective leadership traits, others depend very much on the national cultural dimensions present. [...] it is important simply to recognize that national cultures differ in a variety of ways, and this might impact a school leader's effectiveness if the leader is not aware of, or does not manage, these differences.

3.6

Síntese do capítulo

O capítulo mostrou que os sistemas educacionais são, geralmente, estruturados e pesquisados dentro do viés dos Estados nacionais (KOJIMA, 2020), mas que essa perspectiva não dá conta da crescente complexidade contemporânea, em virtude do maior dinamismo dos processos migratórios e das questões sociais em torno da cidadania global e da dissolução de fronteiras (YEMINI & DVIR, 2016; HINRICHSSEN et al, 2020). Dessa forma, considerando-se que o Estado-nação não pode mais configurar a única referência, põe-se em xeque o paradigma do nacionalismo metodológico na pesquisa educacional (HORNBERG, 2010). O capítulo buscou mostrar que diferentes fatores vêm contribuindo para a expansão dos processos de internacionalização na educação. Para além da crescente mobilidade de pessoas, bens e serviços, a internacionalização desempenha um papel relevante no âmbito das estratégias de distinção de famílias, sobretudo entre as classes média e alta, em sua busca por ascensão ou manutenção de *status*. É nesse contexto que ganha relevância o conceito de “capital cosmopolita” ou “capital internacional” (RESNIK, 2018) enquanto predisposições e competências que possibilitam a interação efetiva com pessoas de nacionalidades diversas.

O capítulo apresentou ainda diferentes tipologias de escolas internacionais, bem como os fatores que impulsionam tanto o crescimento daquelas escolas que possuem fins lucrativos, quanto a maior presença de crianças locais do que expatriadas. Em seguida, foram dados exemplos de diferentes sistemas nacionais de educação que operam em território estrangeiro, em uma análise que buscou contemplar o papel geopolítico e as posições hierárquicas distintas dessas nações no cenário global. Nesse sentido é importante o conceito de “*Soft Power*” (“poder brando”) como os meios de atração e persuasão moral com a finalidade de exercer influência em prol dos próprios interesses.

Por fim, o capítulo demonstrou que as escolas internacionais geralmente possuem estruturas organizacionais e administrativas que contam com a presença de um conselho executivo (*School Board*) eleito, responsável pela gestão estratégica, e de um diretor escolar nomeado por este conselho. Além disso, foram abordados alguns dos desafios mais recorrentes enfrentados por essas escolas, como

a alta rotatividade de pessoal, sua situação de isolamento situacional e organizacional, além das barreiras e conflitos interculturais que ocorrem entre pais, alunos, professores e gestores. Todos estes aspectos serão considerados na análise do material empírico coletado na presente pesquisa.

4

Política cultural e educacional na Alemanha

O capítulo apresenta as principais implicações do modelo federativo alemão para a educação, enfatizando o aspecto da descentralização do sistema educacional e da autonomia dos estados federados (DOSE, 2018). Em seguida há uma breve apresentação das etapas da educação básica e dos diferentes tipos de escola secundária existentes no país e um panorama da política cultural estrangeira da Alemanha ao longo do tempo, desde 1871 até os dias atuais, destacando o contexto de concorrência com outras nações nesse campo (HARNISCHFEGGER, 2007; ANHEIER, 2017; VOERKEL, 2018). Por fim, o capítulo apresenta os principais atores da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha que atuam na Alemanha e ao redor do globo (ADICK, 2016).

4.1

Educação e federalismo alemão

A Alemanha é uma república federativa e seu sistema educacional tem como características fundamentais a descentralização e o compartilhamento de responsabilidades entre as diferentes esferas de governo. Desde a sua reunificação em 1990, a Alemanha possui 16 estados. Três dos quais – Berlim, Bremen e Hamburgo – são, na realidade, cidades-estados, enquanto os outros 13 estados federados abarcam aproximadamente 12 mil municípios, 82 cidades livres (*Kreisfreie Städte*) e 295 governos regionais (*Landkreise*). Carneiro e Dill (2011) destacam que

[...] os municípios e os *Landkreise* alemães têm, em conjunto, a prerrogativa de realizar as políticas públicas de interesse local e regional. Somente quando esgotadas as suas capacidades político-administrativas, as demais esferas de governo, ou seja,

os Estados e a União, podem, e devem entrar em cena, porém de forma subsidiária (CARNEIRO & DILL, 2011, p. 62).

Dose (2018) lista três critérios básicos que caracterizam um Estado federal. O primeiro é que o poder do Estado deve ser dividido em pelo menos dois níveis de governo; o segundo é que os estados-membros devem possuir competências próprias e constitucionalmente garantidas e poder exercê-las com autonomia; o terceiro e último é que as entidades regionais devem ter sua participação garantida no nível federal. O autor aponta que, na Alemanha, a União e os estados (*Länder*) “[...] não assumem todas as obrigações e competências para tomar decisões sozinhos, mas dão lugar a um processo entrelaçado de elaboração de políticas. Contrapõe-se isso a uma percepção ‘simplista’ de descentralização *versus* centralização” (DOSE, 2018, p. 28).

Conforme a Lei Fundamental da República Federal da Alemanha (RFA)¹²⁰, há três diferentes tipos de competências legais distribuídas entre o nível federal e o nível dos estados. O primeiro tipo consiste no poder legislativo exclusivo da União e diz respeito às competências legais no âmbito de “[...] relações internacionais, defesa, cidadania na Federação, liberdade de ir e vir, passaportes, registro de residência, carteiras de identificação, imigração, entre outros; são todos assuntos que devem ser regulamentados de maneira uniforme” (DOSE, 2018, p. 31). O segundo tipo é o poder legislativo concorrente, quando os estados têm o poder de legislar, desde que o nível federal não tenha feito uso de seu poder legislativo nessa área. Elas envolvem o “[...] direito civil, direito criminal, organização judicial, registro de nascimento, falecimento e casamento, a lei de associações, entre outros” (DOSE, 2018, p. 31). Os dois primeiros tipos – poderes legislativos exclusivos e concorrentes – envolvem a maior parte das questões legais. Restam como tópicos para o terceiro tipo, o poder legislativo dos estados, questões como

[...] *assuntos culturais e educacionais*, promoção da arte e da ciência, regulamentação da mídia, polícia estadual, leis sobre construções e água, [...] a regulamentação do sistema penitenciário, o horário de fechamento do comércio, a legislação

¹²⁰ Após o término da Segunda Guerra Mundial, a Alemanha foi dividida em quatro zonas de ocupação. A Lei Fundamental foi promulgada no contexto da fundação da República Federal da Alemanha, a partir das três zonas ocupadas pelos Estados Unidos, pela França e pela Grã-Bretanha, em 1949. O termo “constituição” não foi adotado, pois, em princípio, tratava-se de uma lei com caráter provisório, em função da intenção de que ainda se desse a integração com a quarta zona, administrada pelos soviéticos. Entretanto, a Lei Fundamental permaneceu válida, mesmo após a reunificação do país, em 1990.

da carreira do funcionalismo público e o pagamento de funcionários públicos (DOSE, 2018, p. 32-33, grifo do autor).

A organização da educação básica é, portanto, competência essencialmente dos estados, que articulam ações tanto com o Governo Federal quanto com as autoridades locais. O princípio federativo é cláusula pétrea da Lei Fundamental da República Federal da Alemanha e reproduz uma longa tradição de estruturas cultural e economicamente descentralizadas, de forma que os estados, além de suas funções políticas, representam também identidades marcadamente regionais (BISCHOFF et al., 2018). Tal tradição de descentralização é evidenciada no Quadro 8, desenvolvido pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para representar os diferentes tipos de governança no âmbito educacional entre países da OCDE. O quadro apresenta uma escala que se estende desde um modelo de governança central até um modelo de governança descentralizada, passando por modelos intermediários – governança central e local, governança central e escolas, governança central em concertação com as autoridades regionais.

Quadro 8. Tipos de governança no âmbito educacional entre países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

Governança central	Governança central e local	Governança central e escolas	Governança central em concertação com as autoridades regionais	Governança descentralizada
<p>França Grécia Hungria Israel Itália Luxemburgo Portugal República Tcheca Turquia</p>	<p>Chile Coreia do Sul Dinamarca Estônia Finlândia Islândia Japão Noruega Polônia Eslováquia Eslovênia Suécia</p>	<p>Irlanda Nova Zelândia Países Baixos</p>	<p>Espanha México</p>	<p>Alemanha Áustria Bélgica Canadá Estados Unidos Reino Unido Suíça</p>

Fonte: Barroso, 2018, p. 1080.

No contexto europeu, deve-se atentar ainda para o fato de que a União Europeia (UE) só pode intervir de forma complementar em termos de política educacional, pois sua atuação nesse campo é pautada nos princípios de subsidiariedade e proporcionalidade. A UE deve contribuir

[...] para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, incentivando a cooperação entre os Estados-Membros e, se necessário, apoiando e complementando sua ação, respeitando plenamente a responsabilidade dos Estados-Membros pelo conteúdo do ensino e pela organização dos sistemas educacionais e sua diversidade cultural e linguística ¹²¹ (KOTTHOFF & SYMEONIDIS, 2021, p. 10, tradução do autor).

Morduchowiez e Arango (2010) apresentam uma classificação dos sistemas educacionais em quatro categorias, com base em sua organização e forma de tomadas as decisões. A primeira consiste nos sistemas centralizados, em que o Estado central define as regras pedagógicas e assume responsabilidade pelo desenho, funcionamento, gestão e controle do sistema educacional. A segunda categoria consiste em sistemas de colaboração entre o Estado e os poderes locais, que intervêm em alguns aspectos. Já a terceira é aquela dos sistemas fortemente descentralizados, em que as competências do Estado central se limitam às tarefas de regulamentação e controle, enquanto a gestão é delegada aos atores locais e às próprias escolas. Por último, a quarta categoria refere-se aos sistemas federativos, como é o caso alemão, nos quais as províncias ou estados federados são o verdadeiro eixo do sistema educacional, definindo os programas, dirigindo, avaliando e controlando o sistema.

Na Alemanha, de maneira simplificada, cabe ao Governo Federal, no âmbito educacional, fiscalizar e distribuir os recursos tributários aos governos subnacionais, para que eles operem seus sistemas educacionais (GONSALVES, 2013). Assim, cada estado pode regulamentar seu próprio currículo escolar e definir como será a oferta de disciplinas e a transição entre as diferentes etapas escolares e tipos de escola (SCHÜTTLER-HANSPER, 2018). Embora haja grande autonomia dos estados na oferta de serviços educacionais, a estrutura curricular para a etapa

¹²¹ [...] *to the development of quality education by encouraging cooperation between Member States and, if necessary, by supporting and supplementing their action, while fully respecting the responsibility of the Member States for the content of teaching and the organisation of education systems and their cultural and linguistic diversity.*

da educação obrigatória é similar em todos eles (MORDUCHOWIEZ & ARANGO, 2010). Isso se deve à existência de uma instância de cooperação e acordo entre os estados denominada Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha¹²² (KMK), na qual “[...] os ministros da educação de todos os 16 estados se reúnem regularmente para discutir assuntos de educação e aprovar recomendações”¹²³ (TULOWITZKI, KRÜGER & ROLLER, 2018, p. 72, tradução do autor).

A Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha coordena as políticas educacionais, faz recomendações para o desenvolvimento da educação básica, bem como do ensino superior, da pesquisa e da política cultural (OECD, 2014). Além disso, ela garante a equivalência ou equiparação dos cursos e diplomas, determina a duração da educação obrigatória, o início e o fim do ano letivo, o período de férias em cada estado e o reconhecimento dos certificados de conclusão escolar (BISCHOFF et al., 2018). O órgão garante, assim, relativa uniformidade à estrutura fundamental do sistema de ensino alemão (MORDUCHOWIEZ & ARANGO, 2010). Além disso, são da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura as normas referentes à formação de professores, que representam certo grau de padronização nacional quanto às competências a serem adquiridas para a profissão docente. A formação inicial é composta de duas etapas: a primeira é o estudo universitário, concluído com um diploma de mestrado; a segunda é o serviço preparatório¹²⁴, que dura entre um e dois anos, período no qual os professores em formação lecionam em escolas e frequentam seminários organizados por instituições dos estados, com uma ênfase maior nos aspectos práticos do ensino, até que façam os exames para se tornarem professores plenos. Embora as etapas da formação dos professores sejam regulamentadas de forma diferente em cada estado, há elementos comuns pelo menos para as duas primeiras (estudos em nível de mestrado e serviço preparatório) (TULOWITZKI, KRÜGER & ROLLER, 2018).

Quanto às etapas da educação, ainda que a educação pré-escolar não seja obrigatória, ela é assegurada, por lei, a todas as crianças entre três e seis anos de

¹²² *Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.*

¹²³ [...] *the ministers of education of all 16 states regularly convene to discuss matters of education and to pass recommendations.*

¹²⁴ *Referendariat.*

idade. Entretanto, a procura do atendimento da educação infantil costuma ser bastante elevada e a falta de vagas, apesar da previsão legal, é tema frequente em debates políticos (VIOTTI, 2014). A educação escolar é obrigatória a partir dos seis anos de idade, quando se inicia a escola primária, denominada *Grundschule*. Essa etapa configura o ciclo educacional comum para todas as crianças e dura, geralmente, quatro anos¹²⁵.

Há basicamente três tipos de escolas secundárias. O primeiro tipo é a *Hauptschule*, concluída no 9º ano com o diploma *Hauptschulabschluss*, que habilita o aluno a modelos de formação profissionalizante de menor prestígio. O segundo tipo é a *Realschule*, concluída no 10º ano com o diploma *Realschulabschluss*, com o qual os alunos podem ingressar em uma escola técnica ou prosseguir a sua escolaridade em um *Gymnasium*, o terceiro tipo de escola, cuja conclusão ocorre no 12º ou no 13º ano, dependendo do estado, com o *Abitur*, o certificado de conclusão do ensino ginasial, equivalente ao Ensino Médio, que confere a maturidade escolar para o ingresso no ensino superior. Além desses tipos de escola há ainda outros modelos alternativos, em que a *Hauptschule*, a *Realschule* e o *Gymnasium* podem ser oferecidos em escolas integradas, que reúnem duas ou três possibilidades diferentes de conclusão, o que facilita a transição dos alunos entre os diversos tipos (BISCHOFF et al, 2018). As raízes históricas desse modelo remontam ao século XIX, na Prússia, quando a divisão visava, dependendo do tipo de escola, a “[...] dotar os alunos com um tipo de educação geral que os qualificasse, de forma capacitada, a exercer profissões de mão-de-obra, administrativas e acadêmicas”¹²⁶ (JORNITZ & WILMERS, 2021, p. 10, tradução do autor).

O direcionamento dos alunos para as escolas secundárias de prestígio baixo (*Hauptschule*), médio (*Realschule*) ou alto (*Gymnasium*), ocorre a partir das recomendações feitas pelos professores em função dos resultados escolares obtidos pelos alunos durante a escola primária. Uma vez em um dos tipos de escola secundária, alunos com boas notas podem ser transferidos de uma escola de menor prestígio para uma de maior prestígio. Por outro lado, alunos com fracos resultados acadêmicos em um tipo de escola podem ser encaminhados a outro tipo com

¹²⁵ Em Berlim e em Brandemburgo, o ensino primário dura seis anos.

¹²⁶ [...] *equip students with a type of general education that qualified them for working in skilled labor, administrative and academic professions.*

menores exigências. Segundo Viotti (2014), os críticos ao sistema destacam que “[...] a competitividade típica do mundo adulto é transmitida aos jovens, com os resultados negativos esperados. Essa rigidez do sistema é apontada como uma das causas da evasão escolar, já que muitos alunos não conseguem obter o desempenho que se exige deles” (VIOTTI, 2014, p. 26). A pouca flexibilidade desse modelo escolar, com possibilidades remotas de transição entre diferentes tipos de escola secundária, é agravada pelo fato de a classificação dos alunos se dar de maneira precoce, já aos nove anos de idade, e trazer consequências marcantes para seus encaminhamentos acadêmicos e profissionais. Além disso, outra questão central no sistema escolar alemão é que o êxito dos alunos está fortemente vinculado a fatores extraescolares, de forma que as chances educacionais são afetadas por disparidades socioeconômicas regionais e pela origem das crianças no que tange à escolaridade dos pais e à existência ou não de um histórico de migração em suas famílias (CARVALHO JUNIOR, 2020).

No âmbito da gestão, geralmente, a direção escolar é exercida por professores do funcionalismo público. As vagas de direção escolar são divulgadas publicamente e os candidatos passam por um processo seletivo que envolve a verificação das suas realizações profissionais e habilidades de ensino. Frequentemente são esperadas também qualificações adicionais, como experiência como vice-diretor escolar ou em outras funções especiais em escolas, ou ter completado alguma qualificação adicional voluntária em gestão educacional, que cubra aspectos da gestão de modo geral, questões de ordem jurídica e aspectos do desenvolvimento escolar. Entretanto, não existe uma qualificação padronizada para a direção escolar em nível nacional; ela é regulamentada de forma diferente em cada estado¹²⁷ (TULOWITZKI, HINZEN & ROLLER, 2019). Além disso, em virtude da falta de professores, há também um déficit de diretores escolares, de forma que, em algumas regiões, a seleção de diretores se dá de forma pouco criteriosa.

¹²⁷ Em Baden-Württemberg, Baviera, Berlim, Bremen, Hamburgo, Mecklenburgo-Pomerânia Ocidental, Baixa Saxônia, Renânia do Norte-Vestefália, Renânia-Palatinado, Saxônia, Schleswig-Holstein e Turíngia há obrigatoriedade de treinamento em serviço para novos diretores escolares. Já Brandemburgo, Sarre e Saxônia-Anhalt não preveem treinamento obrigatório em serviço para os diretores escolares. Em Hesse, uma qualificação obrigatória está em preparação (TULOWITZKI, HINZEN & ROLLER, 2019).

Brauckmann-Sajkiewicz, Pashiardis e Goldring (2021) destacam que não há, na Alemanha, uma distinção clara entre os termos “liderança escolar” (*school leadership*) e “direção escolar” (*school principalship*). Além disso, nos estados alemães há diferenças quanto ao rol de responsabilidades do diretor escolar frente às equipes de “direção ampliada”¹²⁸ (TULOWITZKI, PIETSCH & SPILLANE, 2021), cuja composição e atribuições variam nos diferentes estados. A título de exemplo, em Berlim, essas equipes são compostas pelo diretor e pelo vice-diretor da escola, pelos coordenadores de segmentos e ainda por quatro professores eleitos pelos seus pares. Suas tarefas consistem na

[...] promoção e melhoria da cooperação entre a equipe de professores, os alunos, os pais e as autoridades escolares; apoio à direção da escola no desenvolvimento e na implementação do programa escolar, no desenvolvimento da qualidade e nas avaliações internas; cooperação com outras instituições educacionais; promoção da abertura da escola para seu ambiente social e cultural¹²⁹ (GEW, 2012, tradução do autor).

Assim, a autoridade formalmente designada que os diretores possuem diante dos professores varia de estado para estado e, em muitos casos, os docentes possuem grande liberdade para ensinar como considerarem mais adequado, visto que eles possuem “liberdade de ensino” e “liberdade pedagógica” (TULOWITZKI, PIETSCH & SPILLANE, 2021), o que representa uma limitação para os diretores na Alemanha em termos de influência nas práticas de ensino e abordagens pedagógicas.

4.2

Diplomacia cultural alemã em perspectiva histórica

Desde a fundação do Estado-nação alemão em 1871, houve profundas mudanças quanto às condições estruturais, aos objetivos e às estratégias da política externa alemã. Por outro lado, há também elementos de continuidade observáveis ao longo de toda essa trajetória até os dias atuais. Para Hellmann, Wolf e Schmidt

¹²⁸ *Erweiterte Schulleitung.*

¹²⁹ *Förderung und Verbesserung der Zusammenarbeit im Kollegium, sowie mit SchülerInnen, Eltern und Schulbehörden; Unterstützung der Schulleitung bei der Weiterentwicklung und Umsetzung des Schulprogramms, der Qualitätsentwicklung und der internen Evaluation; Zusammenarbeit mit anderen Bildungseinrichtungen; Förderung der Öffnung der Schule zu ihrem sozialen und kulturellen Umfeld.*

(2007), quase todos os governos alemães se esforçaram para estabelecer uma relação de paridade com as grandes potências ocidentais e “[...] tentaram fazer da Alemanha uma ‘potência normal’ na Europa - ainda que, no âmbito da ‘normalidade’, muitas vezes eles tivessem em mente padrões bastante distintos do papel na política externa”¹³⁰ (HELLMANN, WOLF & SCHMIDT, 2007, p. 24, tradução do autor). Voerke (2018) traça um panorama histórico de como a Alemanha investiu na diplomacia cultural desde o século XIX, destacando a criação, no período da República de Weimar¹³¹, de importantes instituições de promoção de cultura e ciência, como o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, DAAD) e o Instituto Goethe. Entretanto, ele destaca que

[...] essa atitude de abertura para o mundo mudou radicalmente com a subida ao poder dos nacional-socialistas e com a sua propaganda [...]. A Segunda Guerra Mundial, terminada em 1945, deixou a Alemanha como país dividido e sem soberania sobre sua política exterior (que o país só ganharia de volta em 1990) (VOERKE, 2018, p. 147).

Nas décadas de 1950 e 1960, a política exterior da Alemanha tinha como principais propósitos melhorar a sua reputação e reconquistar a confiança da comunidade internacional, sobretudo de seus vizinhos europeus e de seus aliados no âmbito da OTAN. Seus principais focos eram o cultivo da língua alemã, as relações acadêmicas e os programas culturais, cujo grande propósito era “[...] lembrar as pessoas no exterior que a Alemanha tinha mais a oferecer do que o fascismo”¹³² (HARNISCHFEGGER, 2007, p. 713, tradução do autor) e deveria “[...] ser aceita de volta às fileiras das nações civilizadas após os crimes da era nacional-socialista”¹³³ (VON BRAUN, 2020, pp. 14-15, tradução do autor). Não havia consenso, entretanto, sobre como proceder nesse sentido. Alguns eram da opinião de que o caminho para isso passaria pelo reconhecimento da culpa alemã e por uma tentativa de lidar historicamente com ela em um processo público, porém a maioria

¹³⁰ [...] versuchten sie Deutschland zu einer „normalen Macht“ in Europa zu machen – auch wenn sie im Zusammenhang mit „Normalität“ oft ganz unterschiedliche außenpolitische Rollenmuster vor Augen hatten.

¹³¹ Período compreendido entre 1918, após a capitulação alemã ao fim da Primeira Guerra Mundial, e 1933, quando se instaura o regime nacional-nacionalista na Alemanha.

¹³² [...] im Ausland daran zu erinnern, dass Deutschland mehr zu bieten hatte als den Faschismus.

¹³³ [...] nach den Verbrechen der NS-Zeit wieder in die Reihe der zivilisierten Nationen aufgenommen zu werden.

[...] era a favor de não tratar do tema de forma alguma, tanto no país como no exterior, e preferia concentrar-se na gloriosa história intelectual alemã anterior a 1933. [...] Além disso, na Alemanha moderna, eles se referiam apenas à República Federal. Era um paradoxo: embora exigissem a reunificação, eles viam a “outra Alemanha” - a que havia surgido no Leste - como a representação inimiga por excelência¹³⁴ (VON BRAUN, 2020, pp. 14-15, tradução do autor).

Para Einax (2008), a política externa de ambos os Estados alemães fundados após a Segunda Guerra Mundial – a República Federal da Alemanha (RFA) no lado ocidental (a partir das zonas anteriormente ocupadas pelos Estados Unidos, pelo Reino Unido e pela França) e a República Democrática Alemã (RDA) no lado oriental (a partir da zona anteriormente ocupada pela União Soviética) – buscava justificar sua própria existência e legitimidade, um perante o outro. Esse processo se evidenciou de forma ainda mais acentuada a partir de 1955, após a adesão da RFA à aliança na OTAN e da RDA ao Pacto de Varsóvia. Na RDA (oriental), o desenvolvimento de uma política cultural estrangeira era marcado pelo “internacionalismo socialista”, caracterizado por uma delimitação mais forte com relação aos estados ocidentais e uma ampliação do compromisso com países em desenvolvimento, a fim de “[...] compensar as limitações diplomáticas resultantes da reivindicação de representação única por parte da RFA (ocidental)”¹³⁵ (EINAX, 2008, p. 164, tradução do autor). Ao mesmo tempo, havia “[...] pouco espaço para suas próprias iniciativas e posições de política externa - e certamente não para aquelas que eram contrárias à linha geral da liderança soviética”¹³⁶ (HELLMANN, WOLF & SCHMIDT, 2007, p. 30, tradução do autor).

A promoção do reconhecimento diplomático da RDA envolvia “[...] transmitir uma imagem amigável do ‘Estado operário e camponês’ alemão. Muitos acordos culturais com países em desenvolvimento precederam o reconhecimento

¹³⁴ [...] dafür, das Thema im Aus- und Inland gar nicht zu behandeln und im Ausland lieber die glorreiche deutsche Geistesgeschichte vor 1933 in den Vordergrund zu stellen. [...] Hinzu kam, dass sie mit dem modernen Deutschland ausschließlich die Bundesrepublik meinten. Es war schon paradox: Man verlangte zwar die Wiedervereinigung, sah jedoch im »anderen Deutschland« — jenem, das sich im Osten herausgebildet hatte — das Feindbild schlechthin.

¹³⁵ Um die aus dem Alleinvertretungsanspruch der BRD resultierende diplomatische Zwangsbeschränkung kompensieren zu können.

¹³⁶ [...] blieb ihr wenig Raum für eigene außenpolitische Initiativen und Standpunkte – und schon gar nicht für solche, die der Generallinie der sowjetischen Führung zuwiderliefen.

diplomático da RDA por esses países desde o final dos anos 1960”¹³⁷ (EINAX, 2008, p. 166, tradução do autor). Um marco significativo desse processo foi o “Tratado sobre Amizade, Cooperação e Assistência Mútua” (*Vertrag über Freundschaft, Zusammenarbeit und gegenseitigen Beistand*), assinado em 1964, que “[...] estipulava a coordenação mútua da política externa e era, de fato, a garantia explícita da existência da RDA por parte da União Soviética”¹³⁸ (EINAX, 2008, p. 163, tradução do autor). Dessa forma, a política externa da RDA estava fortemente vinculada aos interesses internacionais da União Soviética. Já no lado ocidental, o plano político da década de 1970 na RFA foi marcado por importantes rupturas, inovações e novos paradigmas, com a intensificação da cooperação com países em desenvolvimento e com o fortalecimento da política exterior em diferentes campos, como a promoção de relações acadêmicas entre a Alemanha e outros países, a cooperação no campo cultural, a articulação pedagógica para o ensino da língua alemã e o fomento às Escolas Alemãs no Exterior (HARNISCHFEGGER, 2007).

Nesse contexto, a *Política Cultural* foi alçada à condição de “terceiro pilar” das relações com os demais países, ao lado da diplomacia clássica e da política econômica para o exterior (WDA, 2017a). Após a queda do Muro de Berlim em 1989 e a reunificação alemã em 1990, a política externa da Alemanha unificada passou a corresponder, em grande parte, àquela da RFA (HELLMANN, WOLF & SCHMIDT, 2007). Nesse período, a Política Cultural Estrangeira passou por desenvolvimentos importantes, mudando seu foco para a Europa Central e Oriental, por diversas razões.

Em primeiro lugar, uma enorme área geográfica se abriu na vizinhança imediata que antes era inacessível à política cultural externa e que agora poderia ser incluída em suas ações. Em segundo lugar, tradicionalmente falava-se muito alemão na Europa Central e Oriental. O alemão era a língua franca nessa região no século XIX e ainda no século XX. Com a saída do russo como língua obrigatória nos países do antigo Bloco Oriental, surgiu a esperança de que o idioma alemão pudesse reconquistar esta posição. Em terceiro lugar, havia um interesse considerável da Alemanha em garantir que os valores fundamentais que regiam seu próprio sistema estatal também se aplicassem em

¹³⁷ [...] ein freundliches Bild vom deutschen „Arbeiter- und Bauernstaat“ zu vermitteln. Viele Kulturabkommen mit Entwicklungsländern gingen der diplomatischen Anerkennung der DDR durch diese Staaten seit dem Ende der 1960er Jahre voraus.

¹³⁸ [...] bestimmte eine gegenseitige Abstimmung der Außenpolitik und war faktisch die explizite Bestandsgarantie der UdSSR für die DDR.

outros estados. Portanto, todos os esforços deveriam ser empreendidos para apoiar o desenvolvimento democrático, constitucional e de economia de mercado nos países em transição. Ao mesmo tempo, a paz com os vizinhos orientais deveria ser colocada em uma base firme através de intenso intercâmbio cultural e de diálogo. Em quarto lugar, a região, que é pelo menos comparável à Europa Ocidental em termos de geografia e população, oferecia até então oportunidades inimagináveis para a conquista de novos mercados para a economia alemã. [...] Em 1999, quase um quarto de todos os fundos de política cultural externa já eram gastos na Europa Central e Oriental e nos países da Comunidade de Estados Independentes¹³⁹ [CEI]¹⁴⁰ (HARNISCHFEGGER, 2007, p. 716, tradução do autor).

Todo esse processo representou uma série de desafios no âmbito da política cultural externa, iniciando-se pela análise sobre a continuidade ou não das instituições e do pessoal da RDA que atuavam nesse campo. Como consequência, os “Centros Culturais e de Informação” (*Kultur- und Informationszentren*) da antiga Alemanha Oriental fecharam suas portas e o Ministério das Relações Exteriores da Alemanha reunificada não absorveu nenhum diplomata anteriormente a serviço da RDA. “Em suma, a Alemanha reunificada é assim essencialmente idêntica à antiga República Federal em termos de seus objetivos, métodos, estruturas, instituições e pessoal no campo da política cultural externa”¹⁴¹ (HARNISCHFEGGER, 2007, p. 715, tradução do autor), o que diz respeito à Política Cultural e Educacional

¹³⁹ *Erstens eröffnete sich ein riesiger geographischer Raum in unmittelbarer Nachbarschaft, der bisher für die auswärtige Kulturpolitik nicht erreichbar war und nun in ihre Aktionen einbezogen werden konnte. Zweitens wurde in Mittel- und Osteuropa (→ Mittel- und Osteuropa) traditionell viel deutsch gesprochen. Deutsch war im 19. und weit in das 20. Jahrhundert hinein die lingua franca in diesem Raum. Mit dem Wegfall des Russischen als Pflichtsprache in den Ländern des ehemaligen Ostblocks entstand die Hoffnung, dass die deutsche Sprache diese Position zurückgewinnen könnte. Drittens bestand für Deutschland ein erhebliches Interesse daran, dass die grundlegenden Werte, die das eigene Staatswesen bestimmen, auch in anderen gelten. Deshalb sollten alle Anstrengungen unternommen werden, in den Transformationsländern eine demokratisch-rechtsstaatliche und marktwirtschaftliche Entwicklung zu unterstützen. Gleichzeitig sollte durch intensiven Kulturaustausch und Dialog der Frieden mit den östlichen Nachbarn auf eine sichere Grundlage gestellt werden. Viertens bot der geographisch und unter dem Gesichtspunkt der Bevölkerungszahl Westeuropa mindestens vergleichbare Raum bisher nicht geahnte Möglichkeiten für die Gewinnung neuer Märkte für die deutsche Wirtschaft. [...] Im Jahre 1999 wurde bereits nahezu ein Viertel aller Mittel der auswärtigen Kulturpolitik für Mittel- und Osteuropa sowie die Länder der GUS ausgegeben.*

¹⁴⁰ Trata-se do bloco criado em 1991, pautado em relações políticas, militares e econômicas, entre repúblicas que integravam, até então, a União Soviética. Após a saída da Geórgia e da Ucrânia, os países membros são, atualmente, Armênia, Belarus, Cazaquistão, Federação Russa, Moldávia, Quirguistão, Tadjiquistão, Uzbequistão, Azerbaijão e Turcomenistão.

¹⁴¹ *Alles in allem ist das wiedervereinigte Deutschland im Bereich der auswärtigen Kulturpolitik hinsichtlich seiner Ziele, Methoden, Strukturen, Institutionen und des Personals also im Wesentlichen identisch mit der alten Bundesrepublik.*

Estrangeira e, por consequência, a todas as Escolas Alemãs no Exterior nos objetivos que elas perseguem e na forma como elas se estruturam.

4.3

Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha na contemporaneidade

Desde a virada do milênio, o âmbito educacional vem ganhando cada vez mais importância na política externa alemã, de forma que a “Política Cultural Estrangeira” passou, em 2001, a ser oficialmente denominada *Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik* (AKBP), ou seja, “Política Cultural e Educacional Estrangeira” (VOERKEL, 2018). Ela é vista como uma “[...] política de paz [...] [cujo] objetivo é criar entendimento mútuo através do intercâmbio internacional de cultura e educação, promover [o] país e possibilitar a participação internacional [da Alemanha] no progresso social em cultura, educação e ciência”¹⁴² (AUSWÄRTIGES AMT, 2021, p. 8, tradução do autor). Trata-se de uma política que “[...] enfatiza a qualidade unificadora de um intercâmbio de igual para igual e cria espaços que promovem o diálogo aberto com as sociedades civis. E que se baseia na avaliação positiva das diferenças culturais”¹⁴³ (ALEMANHA, 2019b, p. 1, tradução do autor).

Diante da redução das possibilidades da sociedade civil em todo o mundo, do nacionalismo e do isolacionismo e de uma competição de narrativas nas quais a informação e a comunicação baseadas em fatos são às vezes abertamente questionadas, o Governo Federal está dando sua contribuição para a paz e a estabilidade através da Política Cultural e Educacional Estrangeira como parte integrante da política externa alemã¹⁴⁴ (AUSWÄRTIGES AMT, 2019a, p. 6, tradução do autor).

¹⁴² [...] *Friedenspolitik der Bundesrepublik Deutschland. Sie steht in der Tradition einer „Außenpolitik der Gesellschaften“ und will diese ermöglichen. Ihr Ziel ist es, durch internationalen Austausch von Kultur und Bildung gegenseitiges Verständnis zu schaffen, für unser Land zu werben und internationale Teilhabe am gesellschaftlichen Fortschritt in Kultur, Bildung und Wissenschaft zu ermöglichen.*

¹⁴³ [...] *betont die verbindende Qualität eines Austausches auf Augenhöhe und schafft Räume, die den offenen Dialog mit den Zivilgesellschaften fördert. Und sie fußt auf der positiven Bewertung kultureller Verschiedenheit.*

¹⁴⁴ *Die Bundesregierung hat mit ihrem Koalitionsvertrag die Bedeutung und Aufgaben der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) verstärkt und mit neuen Schwerpunkten versehen. Angesichts weltweit schrumpfender Spielräume der Zivilgesellschaft, Nationalismus und Abschottung und einem Wettbewerb der Narrative, in dem faktenbasierte Informationsvermittlung*

A Política Cultural e Educacional Estrangeira visa despertar o interesse e a simpatia pela Alemanha e promover o diálogo entre as pessoas e as sociedades em todo o mundo (AUSWÄRTIGES AMT, 2017). O contexto europeu tem um lugar de destaque nessa política, como fica evidenciado na moção dos grupos parlamentares CDU/CSU e SPD intitulada “Relações culturais e política de educação em transição – novas condições e desafios para a ação contemporânea”¹⁴⁵, onde consta que o Parlamento Alemão tem por objetivo “[...] fortalecer a ideia europeia e defender valores e convicções comuns. O populismo, o nacionalismo e o isolacionismo devem ser combatidos por uma cultura europeia comum e espaços de discurso social devem ser criados para uma Europa dos cidadãos”¹⁴⁶ (ALEMANHA, 2020b, p. 2, tradução do autor).

Essa política é entendida como uma contribuição significativa para que a Alemanha “[...] desfrute de um alto nível de confiança em todo o mundo e seja percebida como um parceiro e um mediador confiável”¹⁴⁷. Ao mesmo tempo, a Política Cultural e Educacional Estrangeira desempenha um papel importante como “[...] um instrumento de objetivos políticos globais e também geoestratégicos”¹⁴⁸ (ALEMANHA, 2020b, p.1, tradução do autor). Por um lado, ela tem como tarefas “[...] a defesa da liberdade da ciência, arte e cultura em todo o mundo, passando pela expansão da cooperação com importantes representantes da sociedade civil”¹⁴⁹ (ALEMANHA, 2020b, p. 1, tradução do autor). Por outro lado, ela possui também suas tarefas mais tradicionais como “[...] transmitir uma imagem prospectiva, cosmopolita e vivaz da Alemanha e de sua conjuntura cultural e

und Kommunikation zum Teil offen in Frage gestellt werden, leistet die Bundesregierung durch die AKBP als integralem Bestandteil der deutschen Außenpolitik ihren Beitrag zu Frieden und Stabilität.

¹⁴⁵ *Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik im Wandel – Neue Bedingungen und Herausforderungen für zeitgemäßes Handeln.*

¹⁴⁶ *In der Europapolitik kommt der AKBP ebenfalls eine wichtige Rolle zu. Der Deutsche Bundestag will die europäische Idee stärken und für gemeinsame Werte und Überzeugungen einstehen. Populismus, Nationalismus und Abschottung muss eine gemeinsame europäische Kultur entgegengestellt und gesellschaftliche Diskursräume für ein Europa der Bürger [...] geschaffen werden.*

¹⁴⁷ *[...] dass Deutschland weltweit hohes Vertrauen genießt und als verlässlicher Partner und Mittler wahrgenommen wird.*

¹⁴⁸ *[...] Instrument globaler politischer und auch geostrategischer Ziele.*

¹⁴⁹ *[...] Einsatz für die Freiheit von Wissenschaft, Kunst und Kultur weltweit, über den Ausbau der Zusammenarbeit mit wichtigen Vertretern der Zivilgesellschaft.*

acadêmica [e] promover as Escolas Alemãs no Exterior e a língua alemã no exterior”¹⁵⁰ (ALEMANHA, 2020b, p. 1, tradução do autor).

A política externa alemã encontra-se, segundo Weigel (2019), em um dilema entre, por um lado, assumir responsabilidade internacional frente a objetivos regulatórios globais, como o apoio a processos democráticos, a defesa da atividade econômica sustentável, a conservação de recursos e a prevenção ou mediação de crises, e, por outro lado, defender os interesses competitivos internacionais da Alemanha. Tais interesses são diretamente impactados pelas pressões da globalização sobre a política externa, que Adick (2017) exemplifica através de um documento do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha datado de 2011, no qual consta que a Alemanha correria o risco de, até o ano de 2050, perder sua tradicional posição de liderança como potência econômica para outros países, como China, Rússia, Índia e Brasil. “A concorrência global cada vez mais acirrada por mentes, ideias e valores destaca a importante tarefa da Política Cultural e Educacional Estrangeira para a posição e a influência da Alemanha no mundo. Ela é parte fundamental de nossa política externa”¹⁵¹ (ALEMANHA, 2018, p. 154, tradução do autor). Por isso,

[...] a Alemanha está em competição com tradicionais e novos concorrentes, não apenas no campo econômico, mas também no campo cultural [...]. Países como Rússia e China usam a Política Cultural e Educacional Estrangeira de maneira direcionada em termos de posicionamento político e econômico e investem pesadamente na expansão de seus institutos culturais e de mídia estrangeira. O campo da Política Cultural e Educacional Estrangeira tornou-se mais denso e mais complexo¹⁵² (ANHEIER, 2017, p. 3, tradução do autor).

Como se pode verificar no Gráfico 1, Anheier (2017) contrasta a evolução do número de institutos culturais no exterior entre 2004 e 2015. No caso britânico, o

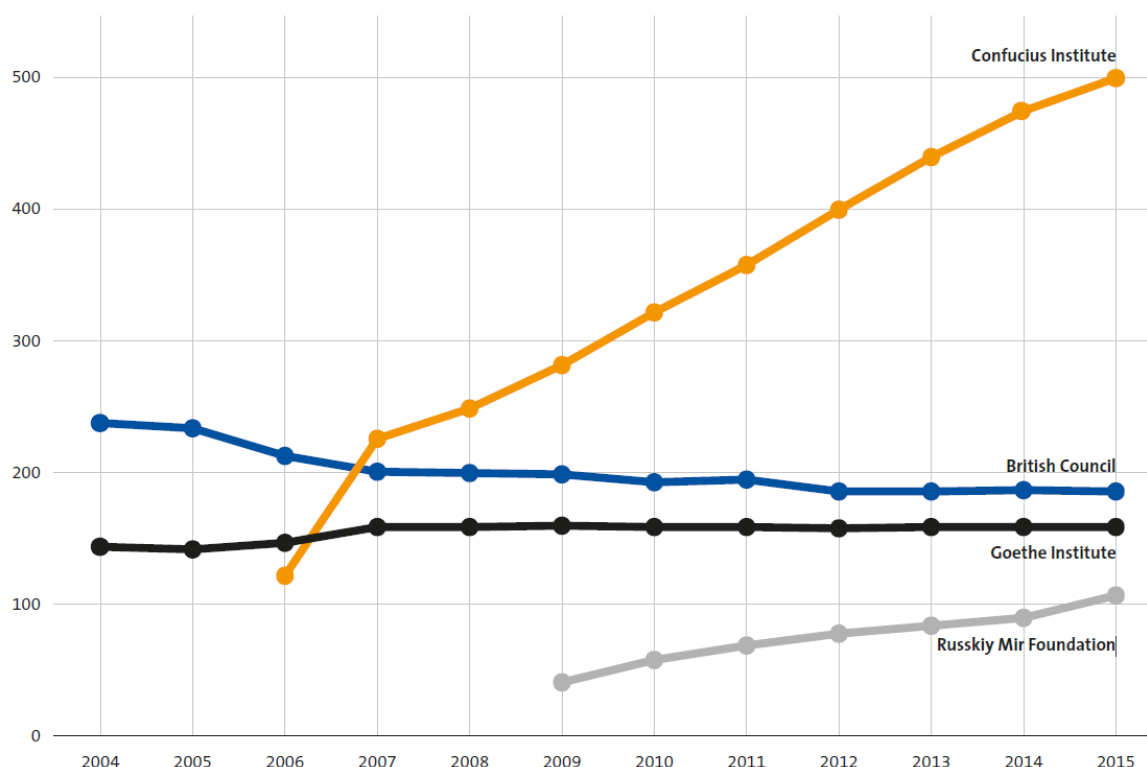
¹⁵⁰ [...] *die Vermittlung eines auf die Zukunft gerichteten, weltoffenen und lebendigen Bildes von Deutschland und seiner Kultur- und Wissenschaftslandschaft oder die Förderung der deutschen Auslandsschulen und der deutschen Sprache im Ausland.*

¹⁵¹ *Der härter werdende globale Wettbewerb um Köpfe, Ideen und Werte verdeutlicht die wichtige Aufgabe der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik (AKBP) für Deutschlands Ansehen und Einfluss in der Welt. Sie ist integraler Bestandteil unserer Außenpolitik. Wir wollen in dieser Legislaturperiode die Mittel für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik erhöhen.*

¹⁵² *Deutschland befindet sich nicht nur wirtschaftlich in einem Wettbewerb mit traditionellen und neuen Konkurrenten, sondern auch kulturell. [...] Länder wie Russland und China setzen die AKBP gezielt im Sinne einer politisch-wirtschaftlichen Positionierung ein und investieren massiv in den Ausbau ihrer Kulturinstitute und Auslandsmedien. Das Feld der AKBP ist dichter und komplexer geworden.*

número de institutos do *British Council*¹⁵³ – instituição sem fins lucrativos, destinada à promoção das relações internacionais, formalmente independente, que trabalha de forma estreita com o Ministério das Relações Exteriores do Reino Unido – se encontrava em ligeiro declínio. No caso alemão, o número de Institutos Goethe¹⁵⁴ – apoiados pelo Ministério das Relações Exteriores, mas que agem de forma legalmente independente, sem filiação a partidos políticos, na promoção de língua e da cultura alemãs – estava estagnado.

Gráfico 1. Evolução do número de institutos culturais entre 2004 e 2015



Fonte: Anheier, 2017, p. 7.

Esse mesmo período foi marcado, no caso da Rússia e da China, por um forte crescimento. Os institutos da Fundação *Russkiy Mir*¹⁵⁵ – órgão governamental russo atrelado ao Ministério da Educação e Ciência e ao Ministério das Relações Exteriores, cujas atividades incluem a promoção de conferências, congressos e

¹⁵³ Outras informações disponíveis em: <<https://www.britishcouncil.org/about-us>>. Acesso em: 01/05/2023.

¹⁵⁴ Outras informações disponíveis em: <<https://www.goethe.de/de/uun/org.html>>. Acesso em: 01/05/2023.

¹⁵⁵ Outras informações disponíveis em: <<https://russkiymir.ru/en/>>. Acesso em: 01/05/2023.

seminários acadêmicos, bem como o incentivo a atividades artísticas e culturais, como mostras de cinema, exposições e oficinas literárias – mais que duplicaram em apenas seis anos, entre a data de sua criação em 2009 e 2015. No caso chinês, os *Institutos Confucius*¹⁵⁶ – uma organização educacional estatal chinesa, que opera sob a tutela do Ministério da Educação daquele país com o objetivo de promover a língua e a cultura chinesas, apoiar o ensino chinês local internacionalmente e facilitar o intercâmbio cultural – estabelecidos em 2006, chegaram praticamente a quadruplicar em um período de nove anos.

Como se pode perceber no Gráfico 2, em números absolutos, os institutos chineses são majoritários em todas as regiões do globo, com exceção do Oriente Médio e do Norte da África, onde o *Institut Français*¹⁵⁷ – órgão estatal de promoção da língua e cultura francesas, responsável pela ação cultural externa da França – ocupa essa posição nessas regiões marcadas pela expressiva presença de antigas colônias francesas. Nota-se também que a Europa é a região onde está localizado o maior número de institutos culturais, com exceção dos *American Spaces*¹⁵⁸ – instituições apoiadas pelo Departamento de Estado dos Estados Unidos destinadas à promoção da interação entre comunidades locais e os Estados Unidos, em apoio à política externa norte-americana – concentrados primordialmente na Ásia e Oceania, e dos Centros Culturais Brasileiros¹⁵⁹ – instituições que integram a Rede Brasil Cultural, vinculadas a embaixadas brasileiras que se dedicam no ensino da língua portuguesa, em sua vertente brasileira, e em iniciativas voltadas à difusão da cultura brasileira, como exposições, concertos, seminários e palestras – que se concentram primordialmente no continente americano.

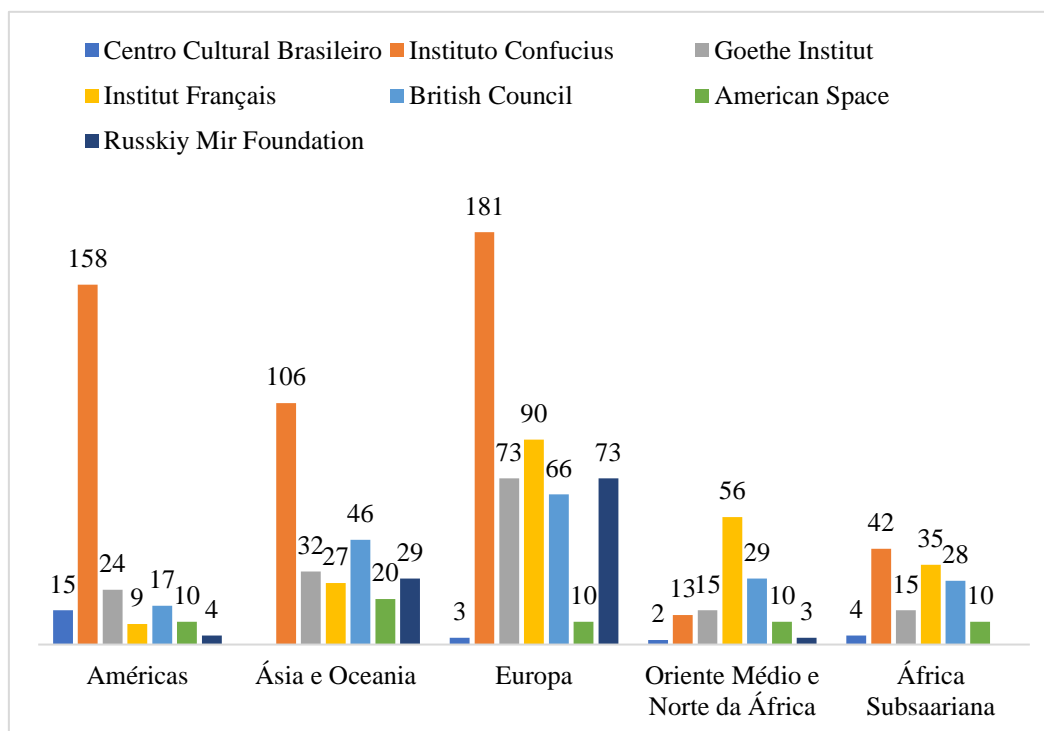
¹⁵⁶ Outras informações disponíveis em: <<https://www.institutoconfucio.com.br/>>. Acesso em: 01/05/2023.

¹⁵⁷ Outras informações disponíveis em: <<https://www.institutfrancais.com/fr>>. Acesso em: 01/05/2023.

¹⁵⁸ Outras informações disponíveis em: <<https://br.usembassy.gov/education-culture/american-spaces/>>. Acesso em: 01/05/2023.

¹⁵⁹ Outras informações disponíveis em: <<http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/en/network/cultural-centers>>. Acesso em: 01/05/2023.

Gráfico 2. Distribuição de institutos culturais no mundo em 2015



Fonte: Anheier, 2017, p. 7.

Segundo Adick (2017), a Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha tem como tarefa o “*Nation Branding*” (“marca nacional”) no contexto desencadeado pelas pressões da globalização. Trata-se da veiculação de uma imagem positiva do país no exterior, transferindo para atores públicos estatais práticas típicas da gestão das marcas, especialmente da identidade corporativa, com o objetivo voltado para a diferenciação frente à concorrência internacional e para a proteção dos interesses econômicos e políticos do país no exterior. O conceito também pode ser entendido como “[...] a mistura única e multidimensional de elementos que proporcionam à nação uma diferenciação e relevância culturalmente fundamentadas para todos os seus públicos-alvo”¹⁶⁰ (DINNIE, 2016, p. 5, tradução do autor). Dinnie (2016) afirma que os países têm se esforçado cada vez mais para aprimorar suas marcas, reconhecendo a sua importância em termos de comércio, investimento e turismo, e também têm competido cada vez mais para atrair talentos, como estudantes de ensino superior e trabalhadores qualificados.

¹⁶⁰ [...] the unique, multidimensional blend of elements that provide the nation with culturally grounded differentiation and relevance for all of its target audiences.

Para Weigel (2019), “[...] transmitir uma imagem da própria nação que seja o mais positiva e atraente possível é o começo da política cultural externa” ¹⁶¹ (WEIGEL, 2019, p. 27, tradução do autor). Entretanto, a autora defende que o conceito de “*Nation Branding*” não é aplicável a uma Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha séria, pois conceitos tipicamente do universo do *marketing* seriam incompatíveis com os próprios princípios formulados por essa política (WEIGEL, 2019). A autora refuta também a perspectiva de se entender a Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha como uma política de “*Soft Power*”. Ainda que não preveja a adoção de medidas coercitivas, trata-se de um conceito desenvolvido no viés de uma política de influência, atração e persuasão moral, que representam “[...] uma instrumentalização da cultura para interesses políticos de poder. Isso contradiz a compreensão dialógica da cultura de uma Política Cultural e Educacional Estrangeira baseada na reciprocidade e na colaboração cooperativa ‘de igual para igual’¹⁶²” (WEIGEL, 2019, p. 24, tradução do autor).

Voerkel (2018) apresenta três diferentes modelos de como um país organiza sua política externa cultural, em um espectro que vai desde a forma estatista, na qual “[...] a política externa cultural é administrada e aplicada diretamente por instituições governamentais, que frequentemente operam de forma centralizada” (VOERKEL, 2018, p. 149), até a forma não-estatista, passando pela forma mista. Nesse caso, a política é organizada de forma conjunta por instituições do governo e por empresas ou organizações privadas. No caso alemão,

[...] não são, na maioria das vezes, as instituições do governo que estão envolvidas na execução das atividades culturais, mas sim organizações legalmente independentes do estado, tais como ONGs, fundações, associações, bem como empresas e pessoas privadas (VOERKEL, 2018, p. 150).

A política cultural externa alemã se configura de forma descentralizada. “O campo não mostra estruturas claras, com as abordagens relativamente fracas de coordenação reforçando essa impressão. O que é decisivo, entretanto, é o princípio

¹⁶¹ [...] *steht die Vermittlung eines möglichst positiven und attraktiven Bildes der eigenen Nation am Anfang auswärtiger Kulturpolitik.*

¹⁶² [...] *Instrumentalisierung der Kultur für machtpolitische Interessen. Das widerspricht dem dialogischen Kulturverständnis einer auf Gegenseitigkeit und kooperativer Zusammenarbeit „auf Augenhöhe“ basierenden AKBP.*

estrutural que molda a relação entre as autoridades estatais e as organizações intermediárias”¹⁶³ (HARNISCHFEGGER, 2018, p. 48, tradução do autor). São as organizações intermediárias, também denominadas “mediadores culturais” (*Kulturmittler*), que, em grande parte, realizam de forma independente as tarefas essenciais da política, enquanto “[...] os ministérios responsáveis disponibilizam recursos para essas organizações e estabelecem a estrutura política geral para suas atividades”¹⁶⁴ (HARNISCHFEGGER, 2007, p. 714, tradução do autor).

Ainda que essas organizações, por um lado, possuam muita independência, por outro lado, elas operam segundo diretrizes estratégicas em nome do Estado alemão, razão pela qual elas são coordenadas e controladas pelas representações diplomáticas alemãs (ADICK, 2016). Ou seja, ainda que a Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha seja de responsabilidade do Ministério das Relações Exteriores, a sua implementação fica a cargo de “[...] organizações intermediárias organizadas sob direito privado com diferentes pontos focais e objetivos. Suas tarefas são definidas por acordos e metas. As organizações intermediárias organizam os programas no exterior de forma autônoma”¹⁶⁵ (AUSWÄRTIGES AMT, 2011, p. 19, tradução do autor).

Organizações intermediárias têm, como pontos fortes, a flexibilidade, a inovação e o pluralismo. Geralmente, elas contam com muita experiência na sua área de atuação, possuem interlocutores mais diversos que os órgãos oficiais e não dependem tanto da política oficial. Por outro lado, o sistema tem a desvantagem de não possuir metas muito claras de atuação, havendo, por vezes, estruturas duplicadas, sobrepostas ou até concorrentes, o que leva à dificuldade de coordenação entre as instituições e a disputas na requisição de verbas públicas (VOERKEL, 2018). Dessa forma, é importante notar que a Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha não configura propriamente um sistema, mas

¹⁶³ *Das Feld zeigt keine klaren Strukturen, wobei die relativ schwachen Ansätze zu einer Koordination diesen Eindruck noch verstärken. Entscheidend ist aber das Strukturprinzip, welches das Verhältnis der staatlichen Instanzen zu den Mittlerorganisationen prägt.*

¹⁶⁴ *Die zuständigen Ministerien alimentieren diese Organisationen und geben den allgemeinen politischen Rahmen für deren Tätigkeiten vor.*

¹⁶⁵ *[...] privatrechtlich organisierte Mittlerorganisationen mit unterschiedlichen Schwerpunkten und Zielsetzungen. Ihre Aufgabenstellung wird durch Rahmenverträge und Zielvereinbarungen definiert. Die Gestaltung der Programme im Ausland erfolgt selbständig durch die Mittlerorganisationen.*

sim “[...] um conjunto de organizações atuando de forma amplamente independente, cada uma com competências e sensibilidades internas desenvolvidas historicamente, que, como um todo, realiza um trabalho eficiente no interesse do país e de suas relações internacionais”¹⁶⁶ (HARNISCHFEGGER, 2018, p. 48, tradução do autor).

Além das Escolas Alemãs no Exterior, outras organizações intermediárias desempenham um papel central para a Política Cultural e Educacional Estrangeira. Ainda no âmbito escolar, destaca-se o Serviço de Intercâmbio Pedagógico (*Pädagogischer Austauschdienst*, PAD), um departamento dentro da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha dedicado ao intercâmbio e à cooperação internacional. Ele possui programas voltados para escolas na Alemanha e no exterior, bem como para alunos e professores. No contexto da mídia, destaca-se a *Deutsche Welle*, a emissora da Alemanha para o exterior, com uma oferta multimídia em 30 idiomas. A emissora possui conteúdo jornalístico para televisão, rádio, internet e celular, e alcança, semanalmente, um público de aproximadamente 250 milhões de pessoas em todo o mundo. Ela atua de forma independente do Estado, “[...] promove o entendimento e o intercâmbio entre culturas e povos e cria acesso à língua alemã”¹⁶⁷ (AUSWÄRTIGES AMT, 2021, p. 101, tradução do autor).

Já no âmbito acadêmico, a mais importante dessas organizações intermediárias é o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, DAAD) uma associação de 242 instituições de ensino superior e 104 órgãos estudantis, cujo objetivo é a promoção da cooperação científica e acadêmica internacional. “Desde a sua fundação em 1925, o DAAD já apoiou mais de dois milhões de estudantes, diplomados e pesquisadores no país e no exterior, incluindo 18 vencedores do Prêmio Nobel”¹⁶⁸ (AUSWÄRTIGES AMT, 2021, p. 99, tradução do autor). Suas principais atividades se dão no campo do intercâmbio acadêmico, de bolsas de estudo e da colaboração no Ensino Superior,

¹⁶⁶ [...] *Ansammlung von weithin unabhängig agierenden und mit je historisch gewachsenen Zuständigkeiten und inneren Befindlichkeiten versehenen Organisationen, die insgesamt eine effiziente Arbeit im Interesse des Landes und seiner internationalen Beziehungen leistet.*

¹⁶⁷ [...] *sie fördert das Verständnis und den Austausch der Kulturen und Völker und schafft einen Zugang zur deutschen Sprache.*

¹⁶⁸ *Seit seiner Gründung im Jahr 1925 hat der DAAD mehr als zwei Millionen Studierende, Graduierte und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im In- und Ausland unterstützt, unter ihnen 18 Nobelpreisträgerinnen und Nobelpreisträger.*

além da internacionalização das universidades alemãs. Pouco mais de 75% de seu financiamento é oriundo de recursos do Ministério Federal de Educação e Pesquisa (*Bundesministerium für Bildung und Forschung*) e do Ministério Federal de Cooperação Econômica e Desenvolvimento (*Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung*) (ADICK, 2016).

Por fim, provavelmente a organização intermediária de maior reconhecimento internacional é o Instituto Goethe, com sua ampla rede de 157 institutos em 98 países, responsáveis por difundir “[...] cultura, idioma e informações sobre a Alemanha. Além disso, há cooperações com outras sociedades culturais, bibliotecas e centros de aprendizagem de línguas”¹⁶⁹ (AUSWÄRTIGES AMT, 2021, p. 102, tradução do autor). Pouco mais de 60% de seu financiamento vem de recursos do Ministério das Relações Exteriores (*Auswärtiges Amt*), enquanto os demais recursos vêm de inscrições e taxas (ADICK, 2016).

Adick (2016) destaca que essas organizações são sediadas na Alemanha, mas que elas são bem conhecidas e possuem representações locais em todo o mundo. Considerando-se o número de representações fora da Alemanha, vale notar que os Institutos Goethe se fazem presentes em cerca da metade dos países reunidos na Organização das Nações Unidas (ONU). Além disso, em cerca de um terço desses países membros da ONU há uma Escola Alemã no Exterior e/ou uma representação do DAAD. Para a autora, a ampla distribuição internacional dessas organizações expõe a contradição com a retórica de cooperação e intercâmbio, que sugere parceiros em condições de igualdade. Na verdade, não há reciprocidade, no sentido de que esses diversos países anfitriões não possuem suas organizações culturais equivalentes na Alemanha (ADICK, 2016).

¹⁶⁹ [...] Kultur, Sprache und Informationen über Deutschland. Daneben gibt es Kooperationen mit anderen Kulturgesellschaften, Bibliotheken und Sprachlernzentren.

4.4

Síntese do capítulo

O capítulo buscou apresentar o modelo de compartilhamento de responsabilidades entre o governo federal e os governos estaduais no que diz respeito à política educacional. Ele mostrou que a descentralização é uma característica marcante do sistema educacional alemão e que, apesar da grande autonomia dos estados, a Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, KMK) desempenha um papel central para certos graus de padronização da educação básica. O capítulo abordou a formação dos professores e a atuação dos diretores escolares. Em seguida foi apresentada a organização do sistema educacional alemão com as etapas da educação básica e os três tipos de escolas secundárias existentes – a *Hauptschule*, a *Realschule*, o *Gymnasium* – bem como os respectivos diplomas escolares – o *Hauptschulabschluss*, o *Realschulabschluss* e o *Abitur*.

Finalmente, o capítulo traçou um panorama histórico da diplomacia cultural alemã desde o estabelecimento do Estado nacional alemão em 1871 até os dias atuais, quando se destaca um contexto de crescente concorrência internacional. O capítulo aborda de forma crítica os conceitos como o “*Nation Branding*” e o “*Soft Power*” para a análise dos objetivos e métodos adotados pela Alemanha em sua diplomacia neste campo e apresenta seus principais atores na condição de organizações intermediárias com ampla independência na implementação da política. Dessa forma, discute-se que a Política Cultural e Educacional Estrangeira não configura propriamente um sistema, mas sim um largo conjunto de organizações que atuam com alto grau de independência em nome das relações internacionais da Alemanha.

A pesquisa focaliza o contexto da gestão das Escolas Alemãs no Exterior frente ao seu compromisso com a implementação da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha. Dessa forma, ela privilegia um olhar pautado nos níveis de análise propostos por Schriewer (1982) e Hornberg (2010), dedicando-se aos níveis macro ou de contexto e médio ou organizacional, sem se deter sobre o nível micro ou de interação, que se presta à análise de interações individuais. O presente capítulo trata do nível macro ou de contexto, propondo-se à análise dos dados empíricos que dizem respeito ao sistema escolar alemão no exterior, com ênfase nas instituições que exercem “[...] uma influência direta ou indireta sobre a orientação estratégica e operacional das escolas, através das estruturas da supervisão escolar na forma de condições estruturais para a promoção, o aconselhamento, o apoio e o trabalho em rede”¹⁷⁰ (ZFA, 2018, p. 35, tradução do autor).

Inicialmente, o capítulo apresenta uma breve descrição do desenvolvimento histórico das Escolas Alemãs no Exterior, em diálogo com as diferentes ênfases da política externa alemã e as condições locais das comunidades atendidas por essas escolas nos diversos países anfitriões (PENNY, 2017; BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021). Posteriormente, introduzimos as instâncias governamentais alemãs responsáveis pelas Escolas Alemãs no Exterior, tanto no âmbito educacional quanto diplomático, bem como os diferentes papéis que elas exercem e os desafios e conflitos que surgem dessa relação (ADICK, 2017).

¹⁷⁰ [...] die in Form von Rahmenbedingungen für die Förderung, Beratung, Unterstützung und Vernetzung erfolgen, mittelbar oder unmittelbar Einfluss auf die strategische und operative Ausrichtung der Schule nehmen.

O capítulo se debruça sobre as Escolas Alemãs no Exterior em seu caráter de empreendimento conjunto entre órgãos estatais alemães e estabelecimentos privados nos países anfitriões, com atenção para as tensões que emanam desse arranjo institucional (KLINGEBIEL, 2013; MERSCH & KÜHN, 2014; WDA, 2017a). Por fim, são apresentadas as rotinas organizacionais que conferem certo grau de padronização e homogeneidade ao funcionamento e ao desenvolvimento das Escolas Alemãs no Exterior e que estabelecem o elo entre as instâncias centrais na Alemanha e as escolas nos países anfitriões (SPILLANE, 2012; ZFA, 2018).

5.1

Desenvolvimento histórico das Escolas Alemãs no Exterior

As primeiras escolas alemãs localizadas fora do território alemão remontam ao século XIV.

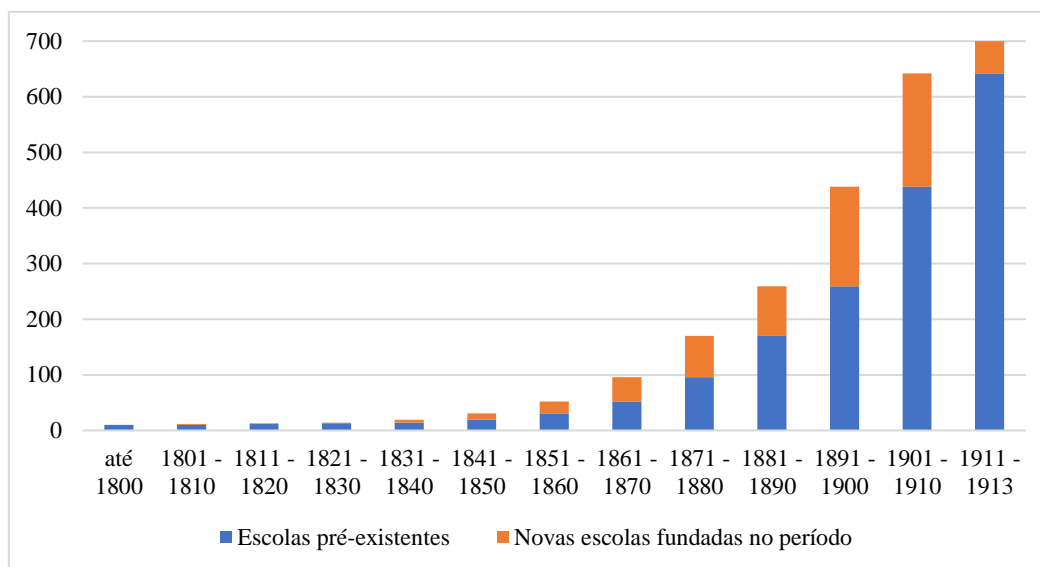
Em 1319, a escola da catedral foi fundada em Reval, hoje Tallinn na Estônia, e em 1430 o primeiro reitor alemão foi nomeado, a partir de Regensburg, para Hermannstadt (Sibiu), na Romênia. Pouco tempo depois, as iniciativas de fundação se espalharam por toda a Europa. Seguiram-se escolas no exterior em Estocolmo, Copenhague, Moscou e outras cidades. Nos primeiros três séculos após a Reforma (Protestante)¹⁷¹, essas eram principalmente escolas alemãs protestantes no exterior. As escolas católicas no exterior não surgiram até o início do século XIX nas Américas do Norte e do Sul¹⁷² (BEGEGNUNG, 2017, p. 19, tradução do autor).

Como se pode verificar no Gráfico 3, no início do século XIX havia dez Escolas Alemãs no Exterior, mas esse número cresceu rapidamente, sobretudo na segunda metade do século, em função de mudanças políticas e dos movimentos migratórios de alemães, especialmente para as Américas (BEGEGNUNG, 2017).

¹⁷¹ Século XVI.

¹⁷² 1319 entstand die Domschule in Reval, dem heutigen Tallinn in Estland, 1430 wurde der erste deutsche Rektor aus Regensburg ins rumänische Hermannstadt (Sibiu) berufen. Bald breiteten sich Gründungsinitiativen in ganz Europa aus. Es folgten Auslandsschulen in Stockholm, Kopenhagen, Moskau und anderen Städten. In den ersten drei Jahrhunderten nach der Reformation handelte es sich hauptsächlich um evangelische deutsche Schulen im Ausland. Katholische Auslandsschulen entstanden erst Anfang des 19. Jahrhunderts in Nord- und Südamerika.

Gráfico 3. Evolução do número de Escolas Alemãs no Exterior



Fonte: Alemanha, 1914, p. 7.

Ao longo da primeira metade do século XIX foram fundadas 21 novas escolas, enquanto na segunda metade do século foram fundadas 407 novas escolas. Esse rápido crescimento se estendeu também pelos primeiros anos do século XX, de forma que, em 1914, havia no total 700 Escolas Alemãs no Exterior (ALEMANHA, 1914).

Este gratificante movimento ascendente do sistema escolar alemão no exterior é causado e respaldado pela atividade econômica global cada vez maior do *Reich* (Império) alemão. Em quase todas as regiões no exterior, as relações comerciais e econômicas com a Alemanha estão cada vez mais se estreitando e, a cada ano que se passa, o número de alemães que, graças a essas relações, vão para o exterior como comerciantes ou técnicos por períodos mais ou menos longos, está aumentando constantemente. Membros da população local também encontram empregos gratificantes em empresas comerciais ou industriais alemãs em muitos lugares no exterior¹⁷³ (ALEMANHA, 1914, p. 7, tradução do autor).

¹⁷³ *Verursacht und getragen wird diese erfreuliche Aufwärtsbewegung des deutschen Auslandsschulwesens durch die immer weitergreifende weltwirtschaftliche Betätigung des Deutschen Reiches. In fast allen Gebieten des Auslandes werden die Handels- und wirtschaftlichen Beziehungen zu Deutschland mit jedem Jahre enger, und immer größer wird die Zahl der Deutschen, die dank dieser Beziehungen als Kaufleute oder Techniker auf längere oder kürzere Zeit ins Ausland gehen. Auch Angehörige der einheimischen Bevölkerung finden in deutschen kaufmännischen oder industriellen Betrieben an vielen Orten des Auslandes lohnende Beschäftigung.*

O rápido crescimento das escolas no exterior no final do século XIX e no início do século XX ocorria porque “[...] onde quer que os alemães se estabelecessem em número significativo, eles fundavam rapidamente escolas, e a criação e a manutenção de escolas alemãs talvez fosse o ponto central de estabilidade entre as discretas comunidades alemãs que surgiam na América Latina”¹⁷⁴ (PENNY, 2017, p. 529, tradução do autor). Além disso, a experiência social de frequentar tais escolas como crianças e de participar de sua manutenção como adultos vinculava essas comunidades a outras semelhantes ao redor do mundo.

Tal processo de expansão foi acompanhado de novos modelos de fomento por parte do Estado Alemão. Originalmente, as escolas não recebiam qualquer apoio estatal, até que, em 1878, sete anos após a Unificação da Alemanha e o estabelecimento do Império Alemão (*Deutsches Reich*), foi criado o “Fundo Escolar Imperial” (*Reichsschulfonds*). Foi também nesse período que se iniciou o apoio profissional para as escolas no exterior, quando foi criado um departamento escolar no Ministério das Relações Exteriores e elas passaram a ser visitadas e aconselhadas por especialistas alemães. No início do século XX, entre os anos de 1907 e 1914, “[...] cerca de 800 diretores escolares e professores foram colocados em todo o mundo pelo Ministério das Relações Exteriores. Na República de Weimar, as escolas [alemãs no exterior] foram então oficialmente colocadas em pé de igualdade com as escolas ginasiais domésticas da Alemanha”¹⁷⁵ (BEGEGNUNG, 2017, p. 19, tradução do autor), de forma que, em 1928, a maior parte do orçamento do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores era destinado a essas escolas. Ainda que a manutenção do vínculo de alemães vivendo no exterior à sua terra natal fosse um fator de grande importância para a política alemã, a intensificação do apoio às escolas no exterior se deu em virtude do reconhecimento, por parte do governo, que

[...] essas conexões vibrantes também facilitariam o desenvolvimento e a expansão do comércio com as regiões em que os alemães viviam. Isso, por sua vez, garantiria mercados

¹⁷⁴ *Wherever Germans settled in significant numbers they quickly founded schools, and the creation and maintenance of German schools was perhaps the key consistency across discrete German communities that emerged in Latin America.*

¹⁷⁵ *Zwischen 1907 und 1914 wurden rund 800 Schulleiter und Lehrkräfte vom Auswärtigen Amt weltweit vermittelt. In der Weimarer Republik wurden die Schulen dann offiziell den innerdeutschen Gymnasien gleichgestellt.*

nessas regiões para produtos alemães, e a suposição geral era que quanto maiores e mais fortes as comunidades alemãs se tornassem no exterior, melhores seriam os mercados. O comércio, em resumo, seguiria a cultura e a língua¹⁷⁶ (PENNY, 2017, p. 531, tradução do autor).

A rede de escolas alemãs no exterior praticamente se desfez após o término da Primeira Guerra Mundial, mas o período da República de Weimar, entre 1918 e 1933, foi de bastante crescimento no campo da educação no exterior, de tal forma que no a Alemanha já contava, no ano letivo de 1931/1932, com uma rede de 1528 escolas no exterior, com um total de 80.300 alunos. Com a ascensão do Nacional-Socialismo, as escolas no exterior receberam fortes impulsos e o número de professores alemães enviados dobrou entre 1933 e 1935 (ZFA, [2008]). A influência nacional-socialista cresceu rapidamente junto às Escolas Alemãs no Exterior, de forma que, já em 1936, a maioria das escolas estava alinhada com o regime. O Partido Nacional-Socialista (*Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei*, NSDAP) conseguiu, em muito pouco tempo, instalar membros

[...] ou simpatizantes do movimento nacional-socialista nos conselhos das associações escolares. Na sua maioria, eles já eram membros do conselho escolar de longa data que haviam se juntado ao NSDAP no momento da tomada do poder e agora manifestavam abertamente sua simpatia para com os novos governantes¹⁷⁷ (WAIBEL, 2010, pp. 439-440, tradução do autor).

Com a Segunda Guerra Mundial, muitas escolas foram completamente fechadas, devido a seu *status* vinculado a uma nação inimiga, ou integradas no sistema escolar local existente. Após o fim da guerra, o trabalho escolar alemão no exterior chegou, mais uma vez, a um estado de paralisia (ZFA, [2008]). Isso resultou em um

[...] colapso quase completo da ampla rede de escolas de língua alemã, predominantemente na Europa, na região do Mediterrâneo e na América Latina. Entre 1950 e meados de 1965,

¹⁷⁶ [...] *that those vibrant connections would also facilitate the development and expansion of trade with the regions in which Germans lived. That, in turn, would guarantee markets in those regions for German goods, and the general assumption was that the bigger and stronger the German communities became abroad, the better the markets would be. Trade, in short, would follow culture and language.*

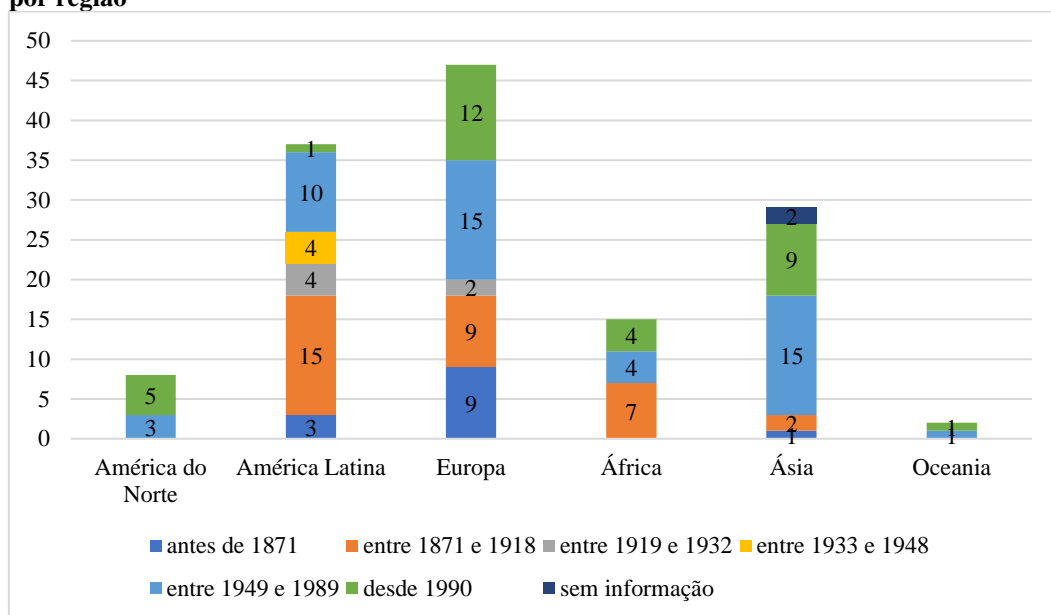
¹⁷⁷ *Gerade den Parteidienststellen gelang es innerhalb kürzester Zeit, in den Vorständen der Schulvereine Parteimitglieder der NSDAP bzw. Sympathisanten der nationalsozialistischen Bewegung zu installieren. Zum großen Teil waren sie bereits langjährige Schulvorstandsmitglieder, die mit der Machtübernahme in die NSDAP eingetreten waren und nun offen ihre Sympathie mit den neuen Machthabern zur Schau trugen.*

foi retomada gradualmente a promoção de escolas no exterior, principalmente em antigas localidades escolares, mas também através de novas fundações. [...] Com a retomada do apoio, o Governo Federal cumpriu inicialmente os desejos que lhe foram dirigidos. O foco era proporcionar escolaridade para crianças de língua materna alemã¹⁷⁸ (ALEMANHA, 1978, p. 3, tradução do autor).

Esse processo de retomada da atividade de escolas já existentes no período anterior ao Nacional-Socialismo e à Segunda Guerra Mundial fica evidente no caso da América Latina. Uma parcela expressiva das 37 Escolas Alemãs no Exterior em funcionamento nessa região foi fundada em um contexto histórico vinculado aos processos de migração alemã para a América ocorrida, fundamentalmente, na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (BADE, 1992), como se pode observar no Gráfico 4. A fundação de três dessas escolas é anterior à própria unificação da Alemanha em 1871 e outras 15 foram fundadas entre 1871 e 1918, ou seja, no período do Império Alemão. Com isso, 18 das 37 (49%) escolas têm uma trajetória que remonta a um período anterior à República de Weimar. Por outro lado, uma única escola foi fundada mais recentemente, após a reunificação alemã em 1990.

¹⁷⁸ *Seit den 80er Jahren des vorigen Jahrhunderts bis zum Zweiten Weltkrieg stand die Förderung deutscher Schulen im Ausland im Vordergrund außen kulturpolitischer Maßnahmen, die auf die Erhaltung und Unterstützung deutscher Sprache und Kultur abzielten. Diese Epoche endete nach dem Zweiten Weltkrieg mit dem fast völligen Zusammenbruch des weitverzweigten Netzes von deutschsprachigen Schulen, überwiegend in Europa, im Mittelmeerraum und in Lateinamerika. Zwischen 1950 und etwa 1965 wurde die Förderung von Auslandsschulen schrittweise wieder aufgenommen, meist an früheren Schulorten, aber auch durch Neugründungen. [...] Mit der Wiederaufnahme der Förderung entsprach die Bundesregierung zunächst den an sie gerichteten Wünschen. Im Vordergrund stand die schulische Versorgung von Kindern deutscher Muttersprache.*

Gráfico 4. Período de fundação das Escolas Alemãs no Exterior em funcionamento em 2021, por região



Fonte: Bundesverwaltungsamt, 2021.

Já no caso das escolas localizadas na Ásia, a grande maioria foi fundada mais recentemente. Das 29 escolas em atividade, 15 (52%) foram fundadas no período em que a Alemanha esteve dividida entre a República Federal da Alemanha (Alemanha Ocidental) e a República Democrática Alemã (Alemanha Oriental) e outras nove escolas (31%) foram fundadas após a reunificação em 1990, período em que se dá uma expressiva expansão da rede de Escolas Alemãs no Exterior para Ásia¹⁷⁹ e também para o leste europeu¹⁸⁰, após a dissolução da União Soviética e do bloco socialista.

5.2

Organização atual do sistema escolar alemão no exterior

Na presente pesquisa, o nível macro de análise se refere ao sistema escolar alemão no exterior em sua interseção com a Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha, através de um conjunto de órgãos governamentais que

¹⁷⁹ Desde 1990 foram fundadas Escolas Alemãs no Catar, na China, nos Emirados Árabes Unidos, no Iraque, na Tailândia, em Taiwan e no Vietnã.

¹⁸⁰ Desde 1990 foram fundadas Escolas Alemãs na Bulgária, na Croácia, na Eslováquia, na Geórgia, na Hungria, na República Tcheca, na Romênia, na Rússia e na Ucrânia.

partilham diferentes responsabilidades pelas Escolas Alemãs no Exterior, presentes nas seguintes localidades (Quadro 9):

Quadro 9. Localização das Escolas Alemãs no Exterior por país e cidade

País	Cidade	País	Cidade
África do Sul	Cidade do Cabo	Estados Unidos	São Fransico
África do Sul	Pretória	Etiópia	Addis Abeba
África do Sul	Joanesburgo	Filipinas	Manila
Arábia Saudita	Riad	Finlândia	Helsinque
Arábia Saudita	Jedá	França	Toulouse
Argentina	Buenos Aires	França	Paris
Argentina	Buenos Aires	Gana	Accra
Argentina	Buenos Aires	Geórgia	Tbilísi
Argentina	Buenos Aires	Grécia	Atenas
Austrália	Sydney	Grécia	Tessalônica
Austrália	Melbourne	Guatemala	Cid. Guatemala
Bélgica	Bruxelas	Hungria	Györ
Bolívia	La Paz	Hungria	Budapeste
Bolívia	Santa Cruz	Hungria	Baja
Brasil	Rio de Janeiro	Índia	Mumbai
Brasil	São Paulo	Índia	Nova Deli
Brasil	São Paulo	Indonésia	Jacarta
Brasil	Valinhos	Irã	Teerã
Bulgária	Sofia	Iraque	Erbil
Canadá	Toronto	Irlanda	Dublin
Canadá	Montreal	Itália	Gênova
Chile	Concepción	Itália	Milão
Chile	Santiago	Itália	Roma
Chile	Santiago	Japão	Kobe
Chile	Valdívia	Japão	Tóquio
Chile	Valparaíso	Líbano	Beirute
China	Pequim	Malásia	Kuala Lumpur
China	Changchun	México	Guadalajara
China	Xangai	México	Cid. do México
China	Xangai	México	Cid. do México
China	Hongkong	México	Cid. do México
Cingapura	Cingapura	México	Puebla
Colômbia	Bogotá	Namíbia	Vindouke
Colômbia	Cali	Nicarágua	Manágua
Colômbia	Barranquilla	Nigéria	Abuja-Lagos
Colômbia	Medellin	Noruega	Oslo
Coreia	Seul	Países Baixos	Haia
Costa Rica	San José	Paraguai	Asunción
Croácia	Zagreb	Peru	Lima
Dinamarca	Copenhague	Peru	Lima
Egito	Cairo	Peru	Arequipa
Egito	Cairo	Polônia	Varsóvia

Egito	Alexandria	Portugal	Lisboa
Egito	Cairo	Portugal	Porto
Egito	Hurghada	Qatar	Doha
Egito	Cairo	Quênia	Nairobi
Egito	Alexandria	Reino Unido	Londres
El Salvador	San Salvador	Rep. Tcheca	Praga
E.A.U. ¹⁸¹	Abu Dhabi	Romênia	Bucareste
E.A.U.	Dubai	Rússia	Moscou
E.A.U.	Sharjah	Rússia	São Petersburgo
Equador	Guayaquil	Sérvia	Belgrado
Equador	Cuenca	Suécia	Estocolmo
Equador	Quito	Suíça	Genebra
Eslováquia	Bratislava	Tailândia	Chiang Mai
Espanha	Barcelona	Tailândia	Bangkok
Espanha	Bilbao	Taiwan	Taipei
Espanha	Las Palmas	Ter. Palestinos ¹⁸²	Jerusalém Oriental
Espanha	Madri	Ter. Palestinos	Beit Jala
Espanha	Málaga	Turquia	Izmir
Espanha	Sta. Cruz Tenerife	Turquia	Ancara
Espanha	Valencia	Turquia	Istambul
Espanha	Barcelona	Turquia	Istambul
Espanha	Madri	Turquia	Istambul
Estados Unidos	Boston	Turquia	Istambul
Estados Unidos	Washington D.C.	Ucrânia	Kiev
Estados Unidos	Nova York	Uruguai	Montevidéu
Estados Unidos	Nova York	Venezuela	Caracas
Estados Unidos	Portland	Vietnã	Cid. Ho Chi Minh

Fonte: Bundesverwaltungsamt, 2021.

Essas 138 Escolas Alemãs no Exterior, objeto de nossa investigação, são uma parte importante do sistema escolar alemão no exterior. Há outros tipos de escolas que se propõem, em diferentes níveis, ao ensino da língua alemã e que integram a Rede PASCH – *Schulen: Partner der Zukunft* (Escolas: Parceiras do Futuro)¹⁸³, criada em 2008 por iniciativa do então Ministro das Relações Exteriores da Alemanha, Frank-Walter Steinmeier¹⁸⁴. Além das 138 Escolas Alemãs no Exterior, a Agência Central para Educação no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, ZfA) também supervisiona 27 Escolas com Perfil Alemão

¹⁸¹ Emirados Árabes Unidos.

¹⁸² Territórios Palestinos.

¹⁸³ Para mais informações sobre a Rede PASCH, ver Baumbach e outros (2022).

¹⁸⁴ Desde 2017, Frank-Walter Steinmeier é o presidente da República Federal da Alemanha.

(*Deutsch Profilschulen*)¹⁸⁵ e cerca de 1.100 Escolas DSD (*DSD-Schulen*)¹⁸⁶. A Rede PASCH conta ainda com cerca de 650 Escolas Fit (*Fit-Schulen*)¹⁸⁷, cuja supervisão fica a cargo do Instituto Goethe. Entretanto, apesar de as Escolas com Perfil Alemão, as Escolas DSD e as Escolas Fit integrarem a Rede PASCH e desempenharem um importante papel no que se refere ao ensino da língua alemã, a presente pesquisa se debruça especificamente sobre as 138 Escolas Alemãs no Exterior. Isso se deve ao fato de serem essas últimas aquelas nas quais a vinculação com a Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha traz implicações objetivas para a forma como as escolas são geridas.

As Escolas Alemãs no Exterior possuem três objetivos centrais: o contato com a sociedade e a cultura do país anfitrião, a garantia e a expansão do serviço escolar para crianças alemãs no exterior e o fomento ao ensino da língua alemã no exterior (KLINGEBIEL, 2013). Essas escolas se propõem a possibilitar aos alunos o contato com a diversidade cultural, sobretudo no que diz respeito à cultura alemã e à cultura dos países anfitriões, bem como a formar futuros profissionais que sejam interculturalmente capacitados para a sociedade, a economia, a ciência e a cultura e que possuam uma forte conexão com a Alemanha (ZFA, 2018). Elas são um investimento estratégico para a consolidação da Alemanha como um destino para os estudos de nível superior e para a economia e os negócios, visto que há uma crescente demanda por estudantes universitários estrangeiros qualificados na Alemanha (BOLLINGER, 2019). No ano de 2015, das cerca de 15,4 milhões de pessoas aprendendo a língua alemã em todo o mundo, 87% eram alunos da escola básica, etapa de ensino onde cada vez mais se concentram os investimentos do Ministério das Relações Exteriores para o fomento ao ensino de alemão como língua estrangeira (AUSWÄRTIGES AMT, 2019a). As Escolas Alemãs no Exterior representam uma variante do conceito de “transferência educacional internacional”, que Adick (2017) define como um

¹⁸⁵ Escolas nacionais, nas quais se ensina Alemão como Língua Estrangeira e, pelo menos, mais uma outra disciplina na língua alemã até a conclusão do Ensino Médio.

¹⁸⁶ Escolas nacionais que ensinam Alemão como Língua Estrangeira e possibilitam aos alunos a realização do Diploma de Língua Alemã DSD (*Deutsches Sprachdiplom*) emitido pela Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Kultusministerkonferenz*, KMK).

¹⁸⁷ Escolas nacionais que oferecem aulas de Alemão como Língua Estrangeira em um nível básico ou que estão em etapa de implementação dessas aulas.

[...] termo genérico usado para as diversas relações transnacionais no contexto educacional, como aquelas encontradas em intercâmbios escolares e de estudantes universitários, no envio de força de trabalho educacional de paz no âmbito da cooperação para o desenvolvimento, nas ofertas de empresas alemãs de educação continuada no exterior ou em programas educacionais para promover a democracia, representadas pelas fundações políticas alemãs no exterior¹⁸⁸ (ADICK, 2017, p. 342, tradução do autor).

As escolas operam em um contexto no qual atores privados, cada vez mais, possuem um papel importante para as relações diplomáticas (ADICK, 2017). Apesar de serem organizadas de acordo com o direito privado, elas possuem membros estatais e são financiadas por fundos federais alemães. Segundo Adick (2007), “[...] do ponto de vista da teoria organizacional, tal construção garante, por um lado, a estreita ligação às estruturas do Estado, por outro, uma certa autonomia relativa dos atores nas organizações e, portanto, flexibilidade operacional”¹⁸⁹ (ADICK, 2017, p. 346, tradução do autor). O sistema escolar alemão no exterior não se pauta em um modelo de controle unilateral e direcional. Em vez disso, ele privilegia um processo de coordenação multilateral, que se dá em três níveis de interação: “[...] o nível macro de todo o sistema escolar no exterior, o nível meso-da escola individual e o nível micro da ação individual de professores e de outros atores”¹⁹⁰ (ZFA, 2018, p. 35, tradução do autor). Essa perspectiva é justificada, conforme as experiências dos atores do sistema escolar alemão no exterior e pesquisadores da área educacional, pela avaliação da pouca eficácia de sistemas de controle *top-down* (ZFA, 2018). “É uma ilusão acreditar que se pode controlar os atores através de ordens de cima como se quer [...] porque a obrigação com as

¹⁸⁸ *Oberbegriff für eine Vielzahl von unterschiedlichen, nationale Grenzen überschreitenden Beziehungen im Bildungswesen verwendet, wie sie sich etwa im SchülerInnen- und Studierendenaustausch, in der Entsendung von pädagogischen Friedensfachkräften im Rahmen der Entwicklungszusammenarbeit, in den Bildungsangeboten deutscher Weiterbildungsunternehmen im Ausland oder in Bildungsprogrammen zur Förderung der Demokratie durch die deutschen politischen Stiftungen in Übersee.*

¹⁸⁹ *Organisationstheoretisch betrachtet, garantiert eine solche Konstruktion einerseits die enge Anbindung an staatliche Strukturen, andererseits eine gewisse relative Autonomie der Akteure in den Organisationen, mithin operative Flexibilität.*

¹⁹⁰ *[...] der Makro-Ebene des gesamten Auslandsschulsystems, der Meso-Ebene der Einzelschule und der Mikroebene des Rollenhandelns einzelner Lehrkräfte bzw. sonstiger Akteure.*

tarefas de rotina provoca resistência, subversão, desvios etc.”¹⁹¹ (ZFA, 2018, p. 17, tradução do autor).

No caso das Escolas Alemãs no Exterior, a parte de “cima” nesse quadro consiste essencialmente nas instâncias governamentais representadas, sobretudo, por quatro atores, que definem o escopo normativo para o funcionamento das escolas no exterior, conciliando os interesses da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha com os parâmetros e o *modus operandi* das escolas alemãs:

- O primeiro é o Ministério das Relações Exteriores (*Auswärtiges Amt*, AA), no qual a Política Cultural e Educacional Estrangeira constitui um dos pilares da política externa alemã, tendo como parceiro no Parlamento Alemão o Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*, UAKBP), que defende os interesses dessa política.
- O segundo é a Agência Central para Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, ZfA), uma agência do Departamento Federal de Administração (*Bundesverwaltungsamt*, BVA) que promove e assessora as Escolas Alemãs no Exterior, sob a supervisão do Ministério das Relações Exteriores.
- O terceiro ator governamental é o Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (*Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*, BLAschA), que coordena a cooperação entre o Governo Federal e os estados no âmbito da educação no exterior.
- O quarto é a Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, KMK), que executa as tarefas de coordenação internacional para os estados no campo da educação e as tarefas administrativas correspondentes.

¹⁹¹ *Es ist eine Steuerungsillusion zu glauben, „dass man über Anordnungen von oben die Akteure genauso steuern könnte, wie man es will (...), weil die Verpflichtung zur Aufgabe von Routinen Widerstand, Subversion, Abweichung etc. provoziert.*

Enquanto isso, a parte de “baixo” envolve basicamente as instâncias no âmbito organizacional de cada escola individualmente, representadas, sobretudo, pelos conselhos executivos das entidades mantenedoras das escolas, pelos diretores administrativos e pelos diretores escolares. Assim, o organograma do sistema escolar alemão no exterior é estruturado conforme a Figura 3:

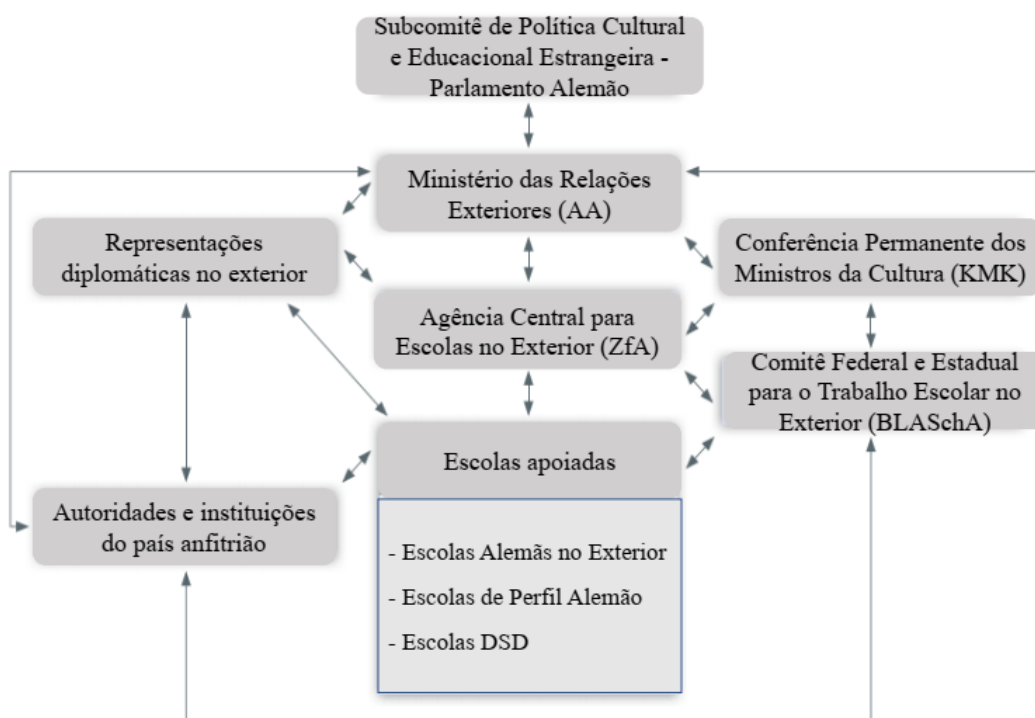


Figura 3. Organograma do sistema escola alemão no exterior
Fonte: Adaptado de Bundesverwaltungsamt, 2016, p. 176.

Apesar de a educação ser, na Alemanha, assunto dos 16 estados federados e não da União, o sistema escolar alemão no exterior mantém vinculação direta com a diplomacia cultural e com a política externa. Dessa forma, o Governo Federal também possui um papel ativo quanto às Escolas Alemãs no Exterior. Daí decorre uma situação de corresponsabilidade entre o Governo Federal e os estados, em uma cooperação mediada pelo Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (*Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*, BLASchA), que assegura a implementação dos currículos centrais nas escolas e supervisiona o ensino escolar (ZFA, 2018). O representante da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha, a KMK, faz menção, em sua entrevista, à complexidade do modelo federativo alemão no que se refere à

educação, destacando a relação estabelecida, no âmbito doméstico, entre os 16 estados federados alemães.

Talvez tenhamos que voltar ao fato de sermos um estado federal e, de acordo com a Lei Fundamental, a educação ser um assunto exclusivo dos estados. Mesmo que exista uma Ministra Federal da Educação, ela não tem praticamente nenhuma autoridade ou poder de decisão em questões educacionais, mas o poder de decisão cabe exclusivamente aos 16 estados. E os 16 estados se reúnem na Conferência de Ministros da Cultura para chegar a um acordo sobre a qualidade da educação, sobre a comparabilidade da educação e sobre as qualificações educacionais e para aprovar resoluções correspondentes, e essas resoluções aprovadas pela Conferência de Ministros da Cultura são basicamente recomendações. Eles não têm validade legal. Eles só se tornam legalmente válidos quando são incorporados às leis e decretos dos 16 estados federais¹⁹² (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

Em sua entrevista, o representante do Ministério Federal das Relações Exteriores resume, em linhas gerais, a cooperação do Governo Federal com os estados. Ele destaca que o Ministério é responsável pela Política Cultural e Educacional Estrangeira, enquanto os estados são responsáveis pelos professores licenciados, pelos currículos escolares e pela emissão de diplomas escolares, inclusive no exterior.

Na Lei Básica está estipulado que relações exteriores, a política externa é uma responsabilidade do Governo Federal. E é por isso que o Ministério Federal das Relações Exteriores é responsável pela AKBP [Política Cultural e Educacional Estrangeira]. E nosso departamento cuida das Escolas Alemãs no Exterior. Na verdade, porém, trabalhamos, no campo das escolas no exterior, muito estreitamente com os estados, que naturalmente têm soberania educacional dentro de seus próprios estados e, como você sabe, a soberania cultural dos estados federados. Porque as escolas no exterior só podem, naturalmente, trabalhar de forma coerente se os diplomas e o que os alunos aprendem nas escolas também for reconhecido posteriormente na Alemanha. De forma

¹⁹² *Ähm da muss man vielleicht nochmal ausholen, dass äh wir ja ein föderaler Staat sind und äh Bildung nach dem Grundgesetz ausschließlich äh Ländersache ist. Auch wenn es eine Bundesbildungsministerin gibt, aber ähm so hat äh sie in Bildungsangelegenheiten äh ähm was das äh allgemeinbildende berufliche Schulwesen und so weiter angeht dort an der Stelle so gut wie keine Kompetenzen und Entscheidungshoheit, sondern die liegt ausschließlich in der Entscheidungshoheit der 16 Ländern. Und die 16 Länder ähm äh kommen eben äh dann in der Kultusministerkonferenz zusammen, um sich über die Qualität der Bildung, über die Vergleichbarkeit der Bildung äh äh und der Bildungsabschlüsse dann auch zu verständigen und ähm entsprechende Beschlüsse zu fassen ähm und diese Beschlüsse, die die Kultusministerkonferenz fasst, sind, grundsätzlich Empfehlungen. Die haben keine Rechtsgültigkeit. Sie erlangen erst dann Rechtsgültigkeit, wenn sie in Gesetze und Verordnungen der 16 Länder gegossen werden, ne, so äh und das muss man einfach immer im Hinterkopf haben.*

que os estados são responsáveis pelos currículos e também pelas conclusões. E os estados nos disponibilizam os professores, por assim dizer. Não temos nenhuma formação de professores em nível federal. E assim, dessa forma, existe uma estreita cooperação entre o governo federal e os estados, que se mostra em muitos aspectos¹⁹³ (ENTREVISTADO 1, 2022, tradução do autor).

O representante da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha destaca ainda que o reconhecimento dos diplomas escolares alemães no exterior depende dos professores licenciados pelos estados, pois esses professores são fundamentais para a garantia de sua qualidade.

Os 16 estados também definem uma responsabilidade conjunta com o governo federal para o sistema escolar no exterior, pois eles também enviam professores licenciados em virtude dos diplomas alemães, porque eles [os professores licenciados] representam a garantia e a qualidade dos diplomas alemães no local¹⁹⁴ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

Nesse contexto, ele aponta ainda para os potenciais conflitos em decorrência da falta de clareza nos papéis e responsabilidades entre os estados, o Governo Federal – representado pela Agência Central para Escolas no Exterior – e as escolas em nível local, naquilo que ele denomina uma “relação triangular”.

Há temas em que se pode dizer com relativa clareza de quem é a responsabilidade. Mas também há tópicos onde há sempre sobreposições que, naturalmente, podem levar a atritos ou conflitos, porque talvez todos afirmem ter responsabilidade ali. Por exemplo, se um professor de um estado está licenciado para uma Escola Alemã no Exterior, então, antes de mais nada... Eles recebem um aviso de colocação da ZfA [Agência Central para Escolas no Exterior] e depois também recebem um contrato de trabalho com a diretoria da entidade mantenedora das escolas

¹⁹³ *Ähm im Grundgesetz ist festgelegt, dass die (.) ähm Auswärtige, die auswärtigen Beziehungen, die Außenpolitik eine Zuständigkeit der Bundesregierung ist. Und deswegen ähm ist das Auswärtige Amt eben zuständig für die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik. (2) Ähm und unser Referat ähm (.) kümmert sich dann eben um die deutschen Auslandsschulen. (.) De facto ähm (.) arbeiten wir aber im Auslandsschulwesen sehr eng mit den Ländern zusammen, (.) die innerstaatlich natürlich die Bildungshoheit haben und das kennen Sie, Kulturhoheit der Länder. (.) Ähm denn ähm die die Auslandsschulen können natürlich äh nur sinnvoll arbeiten, wenn die, die Abschlüsse und die, die äh... das was die Schüler eben an den Schulen lernen, wenn das dann hinterher auch in Deutschland anerkannt wird. Ähm sodass die Länder eben die ähm die, die Curricula und eben auch die die Abschlüsse verantworten. Und ähm die Länder ähm stellen uns gewissermaßen die Lehrer zur Verfügung. Wir haben ja keine, keine Lehrerausbildung auch Bundesebene. Und so auf diese Art und Weise gibt es da eben eine, eine enge Zusammenarbeit äh zwischen Bund und Ländern, ähm (2) die sich ähm ja so in, in vielen Aspekten zeigt.*

¹⁹⁴ *[...] dass die 16 Länder auch, ähm dass die Länder ähm natürlich eine gemeinsame Verantwortung auch äh immer definieren mit dem Bund für das Auslandsschulwesen, weil wir ja auch für die deutschen Abschlüsse Lehrkräfte aus den Ländern beurlauben, die für die Sicherung und für die Qualität der deutschen Abschlüsse vor Ort stehen.*

alemãs. Isto é então até mesmo uma relação triangular, por assim dizer. [...] Sim, exatamente, assim temos os estados, que concedem a licença para a ausência [dos professores], a ZfA [Agência Central para Escolas no Exterior], que medeia, e o contrato que o professor tem com a escola alemã¹⁹⁵ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

Ele classifica como desafiadora, por exemplo, a situação em que uma escola deseja interromper antecipadamente o contrato de um professor licenciado por um estado alemão, pois diversas instâncias acabam por ser envolvidas e assumir algum grau de responsabilidade pelo caso. Isso ocorre porque os professores que trabalham diretamente nas escolas – ou seja, no nível local –, têm seus salários pagos pela Agência Central para Escolas no Exterior – ou seja, pelo nível federal – mas são licenciados pelos estados de origem, que planejam sua licença e afastamento por um dado período e nem sempre estão dispostos a recebê-los de volta antes do prazo inicialmente estipulado.

E se há então um conflito no local, a ZfA [Agência Central para Escolas no Exterior], por exemplo, diria que “nós somos inicialmente responsáveis pelos professores, porque nós, o governo federal também pagamos os salários correspondentes aos professores”. Entretanto, assumindo que a diretoria demite ou quer demitir um professor, por qualquer razão, e quer que a ZfA cancele a decisão de colocação, então a ZfA [Agência Central para Escolas no Exterior] também tem que consultar o estado, ver se o estado quer retomar o professor antes do prazo, e então o estado poderia “bater o pé” e dizer “não, nós temos a licença por seis anos, não é?”¹⁹⁶ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

¹⁹⁵ Gleichwohl gibt es eben (.) Themen (.), da kann man relativ klar sagen, in wessen Zuständigkeit, die fällt. Es gibt aber auch Themen, wo es immer Schnittmengen und Überschneidungen gibt und die dann auch natürlich mal zu Friktionen oder Konflikten führen können, äh weil dann jeder für sich vielleicht beansprucht, dort auch eine Zuständigkeit zu haben. (2) Ähm (2) Beispiel, wenn eine Lehrkraft aus einem Land an eine deutsche Auslandsschule beurlaubt ist, dann ist ja zunächst erst mal... bekommt sie von der ZfA ein Vermittlungsbescheid und bekommt aber auch noch einen Dienstvertrag mit dem Vorstand der deutschen Schulen. Das ist ja dann sogar noch ein Dreiecksverhältnis, wenn Sie so wollen. (Paulo: Auf lokaler Ebene...) Ja so, genau, also wir haben dann die Länder, die beurlauben, die ZfA, die vermittelt ähm und den Vertrag, den die Lehrkraft mit der deutschen Schule hat.

¹⁹⁶ Und wenn es dann jetzt zu einem Konflikt vor Ort kommt, ähm dann äh würde zum Beispiel die ZfA mal für sich sagen, zunächst sind wir erstmal zuständig auch äh für die Lehrkräfte, weil wir ja auch, der Bund bezahlt ja dann auch die entsprechenden Gehälter / Besoldung für die Lehrkräfte. Gleichwohl, äh angenommen der Vorstand trennt sich äh oder möchte sich trennen von einer Lehrkraft, ähm aus welchen Gründen auch immer, und möchte, dass die ZfA den Vermittlungsbescheid aufhebt, dann muss die ZfA ja aber auch mit dem Land Rücksprache halten, ob das Land die Lehrkraft jetzt auch vorzeitig wieder zurücknehmen will, und da könnte sich ja das Land auf die Hinterbeine stellen und sagen, nö, wir haben den Urlaub für sechs Jahre, seh zu, ne?

A partir do exemplo em torno da interrupção do contrato de trabalho de um professor expatriado, nota-se a necessidade de negociação permanente entre as diferentes partes envolvidas, pois nenhuma delas possui autonomia total. Dessa forma, as escolas privadas no exterior precisam negociar com o Governo Federal alemão, representado pela Agência Central para Escolas no Exterior (ZfA), que, por sua vez, precisa negociar com os 16 estados alemães, pois são estes que cedem seus professores ao Governo Federal em benefício da Política Cultural e Educacional Estrangeira.

Em função de sua vinculação à política externa alemã, as representações diplomáticas – embaixadas e consulados – supervisionam e prestam apoio administrativo às escolas nos diferentes países anfitriões. Esse apoio se traduz, por exemplo, na forma de autorizações de residência e de trabalho no país anfitrião para os professores expatriados. Além disso, elas representam a diplomacia alemã em eventos especiais, como cerimônias de formatura, em certas reuniões e assembleias da escola e exercem a função de mediação em caso de conflitos entre o corpo executivo da entidade mantenedora da escola e o diretor escolar alemão. Dessa forma, é indispensável que as missões diplomáticas mantenham um diálogo regular com os diretores escolares e os mantenedores das escolas e que possuam um profundo conhecimento do sistema escolar no exterior e de seus regulamentos (ZFA, 2018). No nível estratégico, o Ministério das Relações Exteriores

[...] requer informações e o envolvimento ativo no desenvolvimento de diretrizes concretas [por exemplo, diretrizes de financiamento, constituição legal das entidades mantenedoras escolares, remuneração do pessoal docente], concepções [por exemplo, plano de ação], estruturas [por exemplo, BLI¹⁹⁷, visita de revisão, dias de rede regionais] e procedimentos, a fim de coordenar os objetivos gerais da AKBP [Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha] com as circunstâncias reais - possivelmente também intenções de financiamento especiais ou específicas de cada local [por exemplo, inclusão, treinamento profissional]¹⁹⁸ (ZFA, 2018, p. 36, tradução do autor).

¹⁹⁷ Inspeção Federal e Estadual (*Bund-Länder-Inspektion*, BLI).

¹⁹⁸ *Das zuständige Referat 605 im Auswärtigen Amt (AA) befindet sich in einem ständigen Dialog insbesondere mit der Leitung der ZfA. Das AA benötigt auf strategischer Ebene Informationen bzw. eine aktive Einbindung in die Entwicklung konkreter Richtlinien (u.a. Förderrichtlinien, rechtliche Verfassung der Schulträger, Lehrkräftevergütung), von Konzeptionen (z.B. Aktionsplan), Strukturen (z. B. BLI, Bilanzbesuch, Regionale Netzwerktagen) und Verfahren, um die allgemeinen Zielsetzungen der AKBP mit den realen – ggf. auch standortspezifischen oder besonderen Förderintentionen unterliegenden (z.B. Inklusion, berufliche Bildung) – Gegebenheiten*

Com base nisso, o Ministério das Relações Exteriores comunica as necessidades financeiras e de pessoal das escolas ao Ministério das Finanças e ao Ministério do Interior, solicita as verbas correspondentes do orçamento federal e as aloca para a Agência Central para as Escolas no Exterior (ZfA). Essa, por sua vez, recebe a incumbência da implementação do trabalho cultural e educacional no exterior, administrando a maior fatia do fundo escolar fornecido pelo Governo Federal, preparando e qualificando novos professores e diretores alemães, bem como membros dos conselhos executivos das entidades mantenedoras das escolas. A Agência Central para as Escolas no Exterior “[...] apoia as escolas em termos financeiros, pessoais e pedagógicos e acompanha seu desenvolvimento escolar orientado para a qualidade, com base nas tarefas de supervisão escolar do Governo Federal, conforme estipulado pela Lei das Escolas no Exterior”¹⁹⁹ (ZFA, 2018, p. 37, tradução do autor).

5.3

Caráter público e privado das Escolas Alemãs no Exterior

Um aspecto importante das Escolas Alemãs no Exterior é seu caráter de empreendimentos em que o poder público alemão e entidades privadas nos países anfitriões atuam em conjunto. Desde a criação, em 1878, do “Fundo Escolar Imperial” (*Reichsschulfonds*), o Estado alemão passou a apoiar com recursos financeiros as entidades privadas que fundavam e administravam as escolas, além de enviar a elas professores e diretores. Já em 1914, o Ministério das Relações Exteriores afirmava que

[...] o estabelecimento de Escolas Alemãs no Exterior é essencialmente determinado pelos propósitos aos quais elas servem e pela capacidade das associações que as mantêm. A finalidade e a capacidade das escolas individuais são muito

abzustimmen. Das AA kommuniziert auf dieser Grundlage die finanziellen und personellen Bedarfe des Deutschen Auslandsschulwesens mit dem Finanz- und Innenministerium, beantragt die entsprechenden Haushaltsmittel aus dem Bundeshaushalt und weist der ZfA Gelder aus seinem HH-Titel für den Schulfonds zu.

¹⁹⁹ *Die ZfA verwaltet den größten Anteil des vom Bund bereitgestellten Schulfonds zur Förderung der schulischen Arbeit im Ausland. Sie fördert daraus die Schulen in finanzieller, personeller und pädagogischer Hinsicht und begleitet ihre qualitätsorientierte Schulentwicklung auf der Basis der schulaufsichtlichen Aufgaben des Bundes, wie sie durch das Auslandsschulgesetz festgelegt sind.*

diferentes; assim, o quadro das organizações escolares alemãs no exterior é muito diversificado²⁰⁰ (ALEMANHA, 1914, p. 21, tradução do autor).

Essa perspectiva, segundo a qual as entidades mantenedoras locais desempenham um papel fundamental, vale ainda hoje. Indagado por um grupo de deputados sobre a razão pela qual ainda haveria países da União Europeia onde não existem Escolas Alemãs no Exterior, o Governo Federal afirma seu interesse em ter pelo menos uma escola em cada um desses países²⁰¹, com exceção da Áustria, onde o alemão é língua oficial. Entretanto, como “[...] nesses países, ainda não se formou nenhuma iniciativa privada que tenha estabelecido ou prometa estabelecer uma escola alemã com a perspectiva de sucesso sustentável”²⁰² (ALEMANHA, 2020a, p. 5, tradução do autor), o resultado é que há países da União Europeia sem a presença de Escolas Alemãs no Exterior. O mesmo questionamento foi posto com referência a Israel, onde também não há Escolas Alemãs no Exterior. Novamente, a resposta é que “[...] o Governo Federal está muito interessado em uma Escola Alemã no Exterior em Israel. Até agora, no entanto, apesar das conversações preliminares realizadas, nenhuma iniciativa foi formada que o Governo Federal pudesse apoiar no âmbito da Lei das Escolas no Exterior [*Auslandsschulgesetz, ASchulG*]”²⁰³ (ALEMANHA, 2020a, p. 5, tradução do autor).

A resposta do governo alemão se baseia no fato de que as Escolas Alemãs no Exterior são geralmente administradas por mantenedores escolares privados, majoritariamente associações escolares sem fins lucrativos (aproximadamente 80%), além de fundações (6%), empresas de responsabilidade limitada (5%) ou ainda outros operadores estatais e ordens eclesiásticas (7%)” (MERSCH & KÜHN, 2014). As escolas são apoiadas com dinheiro público, mas, em média, em torno de 70% de suas receitas gerais são captadas de forma autônoma (WIFOR, 2018).

²⁰⁰ *Die Einrichtung der deutschen Auslandsschulen wird im Wesentlichen bestimmt durch die Zwecke, denen sie dienen, und durch die Leitungsfähigkeit der sie unterhaltenden Verbände. Zweck und Leitungsfähigkeit sind bei den einzelnen Schulen sehr verschieden; demgemäß ist das Bild der deutschen Schulorganisationen im Ausland höchst mannigfaltig.*

²⁰¹ Não há Escolas Alemãs no Exterior nos seguintes países da União Europeia: Áustria, Chipre, Eslovênia, Estônia, Letônia, Lituânia, Luxemburgo e Malta.

²⁰² *In diesen Staaten hat sich bisher keine private Initiative gebildet, die mit Aussicht auf nachhaltigen Erfolg eine Deutsche Schule aufgebaut hat oder aufzubauen verspricht.*

²⁰³ *Die Bundesregierung hat ein großes Interesse an einer Deutschen Auslandsschule in Israel. Bislang hat sich trotz der Vorgespräche vor Ort jedoch noch keine Initiative gebildet, die die Bundesregierung im Rahmen des ASchulG unterstützen könnte.*

Em contraste com o sistema escolar francês no exterior, por exemplo, a principal tarefa do Estado [no caso alemão] é limitada ao reconhecimento e à garantia de qualidade das conclusões escolares, enquanto a responsabilidade pelo financiamento é amplamente transferida para as instituições escolares sem fins lucrativos. O Estado continua sendo um financiador minoritário e torna-se um Estado garantidor, que se limita a assegurar tarefas, enquanto a responsabilidade pelo financiamento permanece predominantemente com a autoridade escolar local²⁰⁴ (KLINGEBIEL, 2013, p. 62, tradução do autor).

Uma parte das receitas dessas escolas é obtida através de mensalidades escolares, doações ou contribuições de associados, e outra parte é oriunda do fomento público, subsídios especiais e subvenções para construções.

Uma característica constante e especial das escolas é que elas são financiadas publicamente, porém mantidas pela iniciativa privada. As entidades mantenedoras, quase que exclusivamente organizadas como associações de pais, alcançam um grau de autonomia exemplar se comparado ao das escolas privadas no país [Alemanha]²⁰⁵ (WDA, 2017a, p. 23, tradução do autor).

Nesse modelo de cooperação, o Estado alemão atua apenas de forma subsidiária, estabelecendo normas que conferem expressiva autoridade às entidades mantenedoras locais, que possuem a responsabilidade primordial pela gestão das escolas. Trata-se, nesse sentido, da autonomia decretada (BARROSO, 2004) pelo poder público alemão às escolas, o que configura aquilo que Klingebiel (2013) denomina um campo de tensão típico das Escolas Alemãs no Exterior entre a autonomia privada e o controle externo do Estado. Em que pese tal característica, o Entrevistado 7 (2022) afirma que os padrões alemães são necessários para atestar a qualidade dos diplomas pelos quais a Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (KMK) assume responsabilidade. Por outro lado, ele considera que os regulamentos do país onde as escolas se situam as influenciam de forma ainda mais acentuada.

As Escolas Alemãs no Exterior estão em um campo de tensão entre os padrões alemães e a autonomia global e é claro que as

²⁰⁴ *Die staatliche Kernaufgabe ist, im Gegensatz beispielsweise zum französischen Auslandsschulwesen, auf die Anerkennung und Qualitätssicherung der Abschlüsse begrenzt, während die Finanzierungsverantwortung weitestgehend den freien gemeinnützigen Schulträgern übertragen wird. Der Staat bleibt Minderheitsfinanzier und wird zum Gewährleistungsstaat (vgl. Reichard 2003), der sich auf Gewährleistungsaufgaben beschränkt, während die Finanzierungsverantwortung überwiegend beim Schulträger verbleibt.*

²⁰⁵ *Ein konstantes und besonderes Merkmal der Schulen ist, dass sie zwar öffentlich gefördert, aber frei getragen werden. Die fast ausschließlich als Elternvereine organisierten Schulträger erreichen einen Autonomiegrad, der im Vergleich zu privaten Schulen im Inland beispielhaft ist.*

associações mantenedoras defendem essa força de autonomia global [...] porque muitas vezes [...] os regulamentos do país sede têm uma influência muito mais forte sobre a escola, de modo que se poderia dizer que o ramo alemão é parte de um sistema muito maior e, na verdade, esse equilíbrio, esse intercâmbio é tão essencial nesse ponto. [...] Mas a Conferência de Ministros da Cultura é naturalmente responsável pela gestão da qualidade dos diplomas alemães correspondentes. Isso também é algo de que todas as associações mantenedoras se orgulham, desses diplomas²⁰⁶ (ENTREVISTADO 7, 2022, tradução do autor).

Para Klingebiel e Wolfmeyer (2018) a característica organizacional sem fins lucrativos é um dos traços fundamentais das Escolas Alemãs no Exterior.

As mensalidades escolares costumam ser significativamente mais baixas do que as de outras escolas internacionais. Ao mesmo tempo, os programas de bolsas garantem abertura para todas as camadas sociais. Associações escolares sem fins lucrativos fundam e administram as escolas, os governos federal e estadual as apoiam financeiramente – um dos exemplos mais antigos de parcerias público-privadas²⁰⁷ (KLINGEBIEL & WOLFMEYER, 2018, pp. 232-233, tradução do autor).

Segundo Mersch e Kühn (2014), o valor das anuidades escolares é apontado como um fator determinante para o sucesso das Escolas Alemãs no Exterior, sobretudo em algumas localidades na América Latina, pelo fato de elas serem frequentemente consideradas “[...] uma alternativa qualitativamente reconhecida e ao mesmo tempo mais barata do que outras escolas privadas internacionais no

²⁰⁶ [...] die deutschen Auslandsschulen befinden sich eben in einem Spannungsfeld, das wissen Sie über die über die äh über die Studie, zwischen deutschen Standards und globaler Autonomie und ähm natürlich treten die Schulträger für diese Stärke der globalen Autonomie ein. [...] Wir sprechen also auch nicht von Gastland einer deutschen Auslandsschule, sondern vom Sitzland einer deutschen Auslandsschule, weil eben häufig[...] ähm die Regularien des Sitzlandes viel stärkeren Einfluss haben auf die Schule, so dass eigentlich würde man sagen, der deutsche Zweig ein Teil eines viel größeren Systems ist und eigentlich ähm diese Balance, dieser Austausch eigentlich so wesentlich ist an der Stelle. Das heißt also hier Sitzland, aber gleichzeitig Befähiger der pädagogischen Qualität für die Schulträger, weil sie eben nicht in das Curriculum eingreifen oder ähm wenn dann nur über Rahmenbedingungen quasi, nämlich zum Beispiel die Sicherstellung, dass deutscher und brasilianischer Bereich gut miteinander arbeiten zum Beispiel, dass alle lokalen Regularien eingehalten werden und was würde man von einem Board verlangen, dass das eben der Fall ist, ja? Aber für das Qualitätsmanagement der entsprechenden ähm Abschlüsse äh der deutschen Abschlüsse ist natürlich äh die Kultusministerkonferenz verantwortlich. Mhm. Das ist auch eine Sache, die äh auf die äh alle Schulträger stolz sind auf diese auf diese ähm entsprechenden Abschlüsse.

²⁰⁷ Die Schulgebühren liegen dort oft deutlich unter denen anderer internationaler Schulen. Zugleich gewährleisten Stipendienprogramme die Offenheit für alle Schichten. Gemeinnützige Schulvereine gründen und führen die Schulen, Bund und Länder fördern sie – eines der ältesten Beispiele für öffentlich-private Partnerschaften.

local”²⁰⁸, fazendo com que a língua alemã seja “[...] aceita como um complemento necessário (frequentar a escola *apesar do alemão*)”²⁰⁹, cenário diametralmente oposto àquele em que a língua alemã “[...] pode ser o motivo decisivo para a escolha de uma escola (frequentar a escola *em razão do alemão*, como é frequentemente o caso nas escolas dos países do Leste Europeu)”²¹⁰ (MERSCH & KÜHN, 2014, p. 145, tradução do autor, grifo do autor). Além das anuidades, a maioria das escolas cobra taxas adicionais, tais como taxas de admissão e taxas adicionais opcionais para almoço, excursões ou aulas adicionais que podem ser contratadas no contraturno (MERSCH & KÜHN, 2014).

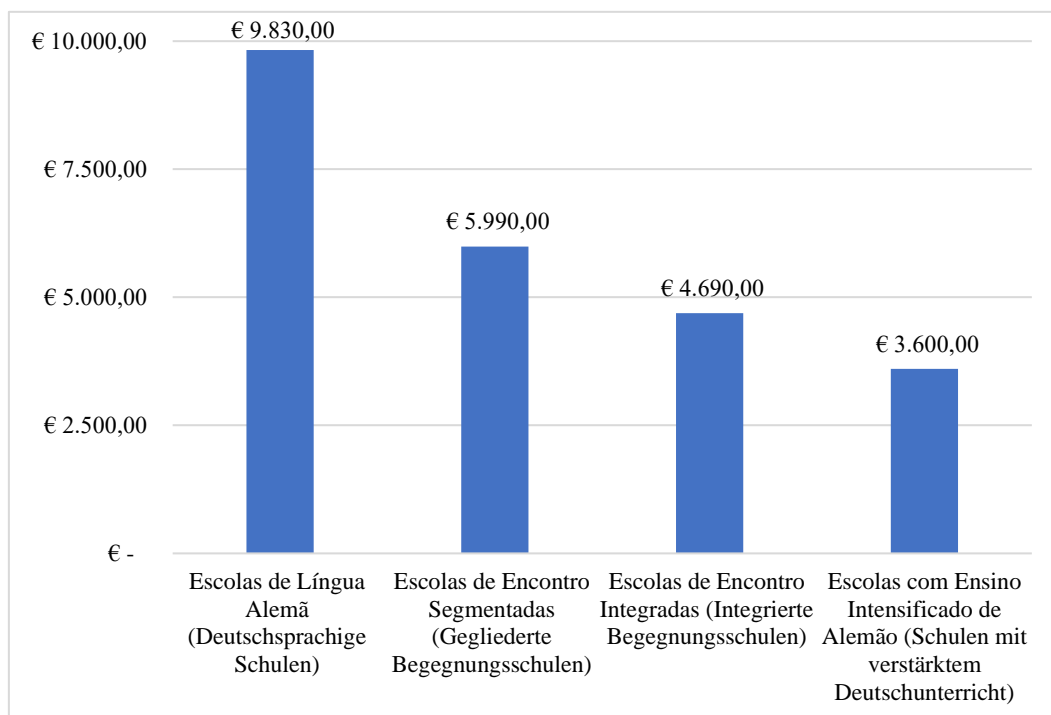
Mersch e Kühn (2014) identificam ainda diferenças consideráveis entre as anuidades das Escolas Alemãs no Exterior, tomando como referência os anos finais do Ensino Fundamental e os anos iniciais do Ensino Médio, como se pode verificar no Gráfico 5. Em seu levantamento, os diferentes tipos de escola configuram um fator importante para explicar as variações nas anuidades praticadas. Enquanto a anuidade média das Escolas de Língua Alemã (*Deutschsprachige Schulen*) era, em 2014, de 9.830 Euros, esse valor passava para 5.990 Euros no caso das Escolas de Encontro Segmentadas (*Gegliederte Begegnungsschulen*), para 4.690 Euros nas Escolas de Encontro Integradas (*Integrierte Begegnungsschulen*) e para 3.600 Euros nas Escolas com Ensino Intensificado de Alemão (*Schulen mit verstärktem Deutschunterricht*). Nota-se, portanto, que as Escolas de Língua Alemã, que dependem de forma mais intensa de professores alemães expatriados, enviados pela Agência Central para as Escolas no Exterior ou contratados diretamente pelas escolas, são aquelas com as maiores anuidades médias, enquanto as Escolas com Ensino Intensificado de Alemão, cujo corpo docente é composto, proporcionalmente, por mais professores nacionais dos países anfitriões, são aquelas com as menores anuidades médias.

²⁰⁸ [...] gelten DAS oftmals als qualitativ anerkannte und zugleich preisgünstigere Alternative zu anderen internationalen Privatschulen vor Ort.

²⁰⁹ [...] notwendiges Additum in Kauf genommen werden (Besuch der Schule trotz Deutsch).

²¹⁰ Ebenso kann der Erwerb der deutschen Sprache das ausschlaggebende Schulwahlmotiv sein (Besuch der Schule wegen Deutsch, wie oftmals der Fall an Schulen in osteuropäischen Ländern).

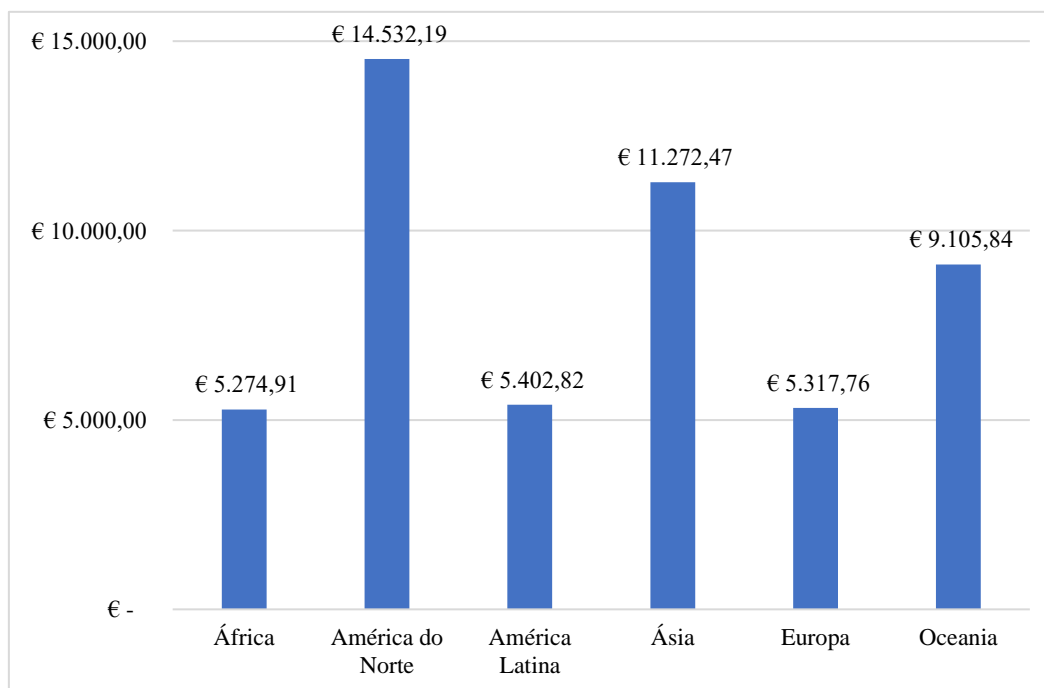
Gráfico 5. Valor médio das anuidades escolares (dados de 2014), por tipos de escola



Fonte: Mersch e Kühn, 2014.

Como mostra o Gráfico 6 a seguir, um recorte geográfico permite verificar que as regiões que possuem as maiores concentrações de Escolas de Língua Alemã – Oceania (ambas escolas existentes são desse tipo) e América do Norte (as sete escolas existentes são desse tipo) com 100% das escolas e Ásia com 77% das escolas – são aquelas com as anuidades mais altas. Enquanto isso, as menores anuidades são encontradas nas duas regiões com maior concentração de Escolas de Encontro – Europa com 70% (33 das 47 escolas) e África com 69% (11 das 16 escolas) – e na América Latina, onde as escolas se dividem entre as 18 Escolas de Encontro (49%) e as 19 Escolas com Ensino Intensificado de Alemão (51%).

Gráfico 6. Valor médio das anuidades escolares (dados de 2019) por região



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados disponibilizados em ALEMANHA, 2020a.

A cooperação entre órgãos educacionais governamentais alemães e entidades privadas mantenedoras locais representa um dos desafios centrais para essas escolas, manifestando-se em uma tensão entre heterogeneidade e homogeneidade. Por um lado, é essencial respeitar as diferenças, as especificidades e a identidade de cada uma dessas escolas ao redor do mundo, atentando-se para a necessidade de que sejam tomadas decisões no contexto local. O Quadro de Referência de Qualidade para as Escolas Alemãs no Estrangeiro, documento que descreve as incumbências e objetivos dessas escolas no âmbito da Política Cultural e Educacional Estrangeira, afirma que essas escolas precisam cada vez mais se orientar “[...] profundamente de acordo com a evolução dos mercados internacionais no que diz respeito ao ensino, a fim de assegurarem a sua existência” (ZFA, 2006, p. 2) e que, nesse contexto, é desejável a inclusão de características do país anfitrião à sua identidade. Assim, a Agência Central para as Escolas no Exterior reconhece que as Escolas Alemãs no Exterior operam em contextos bastante diversos entre si e que elas não configuram espaços de educação estritamente alemã, desvinculadas do contexto sociocultural em que estão inseridas geograficamente e culturalmente. Pelo contrário, por visarem não apenas a garantia e a expansão do serviço escolar para crianças alemãs no exterior e o fomento ao ensino da língua

alemã no exterior, mas também o contato com a sociedade e a cultura do país anfitrião (KLINGEBIEL, 2013), essas escolas valorizam a diversidade cultural e a formação de cidadãos capacitados em termos interculturais, que mantenham, no longo prazo, uma forte conexão com a Alemanha. Como consequência,

[...] cada Escola Alemã no Exterior dispõe de sua própria estratégia de desenvolvimento escolar e responde individualmente pela concretização de seus objetivos. Essa estratégia se orienta, via de regra, pelas condições locais, pela situação da concorrência no contexto local da escola e das expectativas dos clientes, bem como pelas exigências de qualidade dos órgãos de apoio²¹¹ (ZFA, 2018, p. 6, tradução do autor).

Como já assinalado, é condição fundamental para seu sucesso que as escolas se adaptem às condições específicas de seu contexto local e à legislação do país anfitrião. Dessa forma, é esperado que a cultura escolar e as estratégias de desenvolvimento variem entre as escolas, às quais é conferido um alto grau de autonomia para que a gestão, em âmbito local, lidere o desenvolvimento da escola em função das suas condições específicas. Trata-se, portanto, daquilo que Barroso (2004) denomina autonomia decretada, ou seja, de um contexto no qual o poder central – nesse caso, o Estado alemão – cria condições favoráveis para que a autonomia das escolas se expresse de forma mais pronunciada.

Por outro lado, também se faz necessário conferir a elas um grau considerável de homogeneidade, já que os órgãos alemães diretamente envolvidos com o sistema educacional alemão no exterior assumem a responsabilidade por diferentes âmbitos da qualidade das escolas no exterior (ZFA, 2006). Tal qualidade é atestada, sobretudo, pelo fato de os diplomas escolares emitidos nas Escolas Alemãs no Exterior possuírem *status* equivalente aos diplomas das escolas alemãs domésticas. Trata-se, então, de uma forma legitimação institucional, dentro da perspectiva do capital cultural institucionalizado na forma de diplomas escolares (BOURDIEU, 2015). Nesse sentido, a integração de cada escola ao sistema escolar no exterior deve ser assegurada através de uma “[...] orientação sobre uma linha comum de desenvolvimento, ou seja, ‘alinhamento’ dentro de um determinado eixo comum de

²¹¹ *Jede Deutsche Auslandsschule verfügt dabei über eine eigene Schulentwicklungsstrategie und verantwortet individuell die Umsetzung ihrer Ziele. Diese Strategie orientiert sich i. d. R. an den lokalen Bedingungen, der Wettbewerbssituation am Bildungsstandort und den Kundenerwartungen sowie den Qualitätsanforderungen der Fördernden Stellen.*

objetivos [que implica] uma síntese das contradições de autonomia e direcionamento”²¹² (ZFA, 2018, p. 18, tradução do autor). Para cada Escola Alemã no Exterior, isso representa a necessidade de negociação e adequação, considerando-se tanto seu próprio desenvolvimento estratégico quanto as normas alemãs e nacionais dos países anfitriões, de forma que os possíveis conflitos com tais regulamentações podem ser administrados com base na ambiguidade característica da Política Cultural e Educacional Estrangeira (MATLAND, 1995).

Ainda que, em média, aproximadamente 30% das receitas gerais das Escolas Alemãs no Exterior sejam oriundos do financiamento público alemão e que cerca de 70% sejam captados de forma autônoma pelas próprias escolas (WIFOR, 2018), sobretudo através de anuidades escolares, Förschner (2013) destaca que a composição das fontes de financiamento varia de forma considerável entre as diferentes escolas. Segundo o autor, esses recursos financeiros possuem um impacto significativo no desenvolvimento de cada escola. “Isso se deve não apenas à força financeira absoluta, mas também à origem dos fundos. Quanto maior, por exemplo, a parcela das taxas escolares no orçamento total, maior a influência da entidade mantenedora local em sua distribuição”²¹³ (FÖRSCHNER, 2013, p. 31, tradução do autor). Dessa forma, as escolas financeiramente mais dependentes do financiamento dos órgãos alemães estariam mais sujeitas às determinações dessas instâncias alemãs, enquanto as escolas com maior receita própria teriam mais autonomia na gestão desses recursos.

Essa característica traz consigo, para as organizações sem fins lucrativos, desafios na interface entre a atuação dos profissionais da escola e dos membros voluntários não remunerados das entidades mantenedoras. Enquanto a atuação no âmbito do voluntariado se caracteriza por menos tempo à disposição e menos informações relevantes para a tomada de decisão ou o conhecimento da organização, a atuação profissional é marcada pelo nível de especialização e pelo

²¹² *Die 140 Deutschen Schulen unterliegen auf der einen Seite einem Zwang zur Ausdifferenzierung und müssen sich an die Umfeldbedingungen und die Sitzlandgesetzgebung anpassen. Auf der anderen Seite muss aber auch eine Integration in das Auslandsschulsystem sichergestellt werden. Integration bedeutet in diesem Zusammenhang: Ausrichtung auf einer gemeinsamen Entwicklungslinie, d.h. „Alignment“ innerhalb eines vorgegeben gemeinsamen Zielkorridors und schließlich auch Kohärenz. Dabei wird es immer im dialektischen Sinne um eine Synthese der Widersprüche von Autonomie und Lenkung gehen.*

²¹³ *Dies ergibt sich nicht nur durch die absolute Finanzkraft, sondern auch durch die Herkunft der Mittel. Je größer z.B. der Anteil der Schulgebühren am Gesamtbudget ist, umso stärker ist der Einfluss des Schulträgers auf deren Verteilung.*

know-how. No caso das Escolas Alemãs no Exterior, essa interface se dá entre os membros honorários de conselhos, assembleias gerais e entidades mantenedoras em contraste a um aparato educacional e administrativo profissional.

Ao mesmo tempo, a entidade mantenedora, econômica e estrategicamente responsável fica ao lado do administrador responsável pela implementação operacional das especificações estratégicas econômicas (diretor administrativo, representante do conselho de administração ou chefe de administração), frente à direção escolar, responsável pela gestão pedagógica da escola²¹⁴ (KLINGEBIEL, 2013, p. 57, tradução do autor).

Assim, a tensão entre a regulação centralizada pelo Estado e a autonomia descentralizada por parte das entidades mantenedoras das escolas se faz presente nas interações no âmbito da gestão das escolas, com o potencial agravante de que ali também há, frequentemente, uma interface cultural, já que “[...] por um lado, o conselho e o aparato administrativo costumam vir do país anfitrião e, por outro lado, a direção escolar vem da Alemanha”²¹⁵ (KLINGEBIEL, 2013, p. 57, tradução do autor).

5.4

Rotinas organizacionais para a implementação do sistema escolar alemão no exterior

A Agência Central para as Escolas no Exterior “[...] desenvolveu um sistema holístico de gestão da qualidade para as Escolas Alemãs no Exterior (AQM) [...] [que] abrange a orientação estratégica e operacional das Escolas Alemãs no Exterior nas áreas de pessoal, organização e gestão de recursos como um todo”²¹⁶ (ZFA, 2018, p. 5, tradução do autor). Esse documento, denominado “Gestão da Qualidade Escolar no Exterior - AQM: Gestão da Qualidade das Escolas Alemãs no Exterior”

²¹⁴ *Gleichzeitig steht der wirtschaftlich-strategisch verantwortliche Vorstand mit dem für die operative Umsetzung der wirtschaftlich strategischen Vorgaben zuständigen Verantwortlichen (Geschäftsführer, Beauftragter des Vorstands oder Verwaltungsleiter) der pädagogisch verantwortlichen Schulleitung gegenüber.*

²¹⁵ *[...] da auf der einen Seite Vorstand und Verwaltungsapparat häufig aus dem Sitzland und auf der anderen Seite die Schulleitung aus Deutschland kommt.*

²¹⁶ *Daher [...] die Zentralstelle [...] hat ein ganzheitliches Qualitätsmanagementsystem für die Deutschen Schulen im Ausland (AQM) entwickelt [...] umfasst nun die strategische und operative Ausrichtung der Deutschen Schulen im Ausland auf den Feldern des Personal-, Organisations- und Ressourcenmanagements als Ganzes.*

(*Auslandsschulqualitätsmanagement - AQM: Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland*), descreve as incumbências e objetivos dessas escolas e aponta que os diferentes

[...] contextos jurídicos, as tradições historicamente construídas e os diferentes interesses marcam os programas educacionais, a vida escolar e a identidades das escolas [alemãs no exterior]. Ainda assim, uma identidade comum através da cultura escolar no exterior liga todas as escolas²¹⁷ (ZFA, 2018, p. 5, tradução do autor).

Esse Quadro de Qualidade ilustra também os mecanismos de influência e controle por parte dos órgãos alemães junto às escolas individualmente, pois ele

[...] proporciona um entendimento comum de qualidade para todas as Escolas Alemãs no Exterior e todos os seus aspectos e áreas; permite às agências de financiamento, bem como aos pares ("amigos críticos") fornecer um retorno específico e diferenciado sobre a situação do desenvolvimento escolar e da qualidade da escola para a respectiva escola, agora também na área de gestão administrativa e de recursos; é a base para a atualização específica das metas de desenvolvimento escolar no contrato de financiamento com o encarregado regional²¹⁸ e para o monitoramento dos projetos de desenvolvimento pelo supervisor de processos²¹⁹; forma a base para que a escola chegue a um acordo sobre um plano de ação junto com o representante regional e, no futuro, possivelmente também junto com o pessoal da ZfA com experiência na área administrativa após uma BLI [Inspeção Federal-Estadual]; é a base para a avaliação interna e externa; é a base para a Inspeção Federal-Estadual e, portanto, permite a concessão do selo de qualidade como uma Excelente Escola Alemã no Exterior²²⁰ (ZFA, 2018, p. 19, tradução do autor).

²¹⁷ *Landesrecht, historisch gewachsene Traditionen und eigene Interessen prägen Bildungsprogramme, Schulleben, Selbstbewusstsein und Identität der Schulen. Alle Schulen verbindet dabei als gemeinsame Identität eine Auslandsschulkultur.*

²¹⁸ Dentro da Agência Central para Educação no Exterior, os interlocutores imediatos para os diretores e os mantenedores das Escolas Alemãs no Exterior são denominados encarregados regionais.

²¹⁹ A Agência Central para Educação no Exterior destaca 15 supervisores de processos, distribuídos em diferentes regiões do globo, com a incumbência de contribuir para o desenvolvimento sistemático das escolas no âmbito do desenvolvimento de pessoal e organizacional bem como do ensino.

²²⁰ [...] *liefert ein gemeinsames Qualitätsverständnis für alle Deutschen Auslandsschulen und alle ihre Aspekte und Bereiche; ermöglicht den Fördernden Stellen sowie Peers („Kritischen Freunden“, vgl. Abschnitt 6.4.2 Peer Review) eine zielspezifische und differenzierte Rückmeldung über den Stand der Schulentwicklung und der Schulqualität an die jeweilige Schule, nummehr auch im Bereich des Verwaltungs- und Ressourcenmanagements; ist die Basis für die zielspezifische Aktualisierung der Schulentwicklungsziele im Fördervertrag mit dem Regionalbeauftragten und für die Begleitung der Entwicklungsvorhaben durch den Prozessbegleiter; bildet das Fundament, um seitens der Schule gemeinsam mit dem Regionalbeauftragten und perspektivisch ggf. auch zusammen mit Mitarbeitern der ZfA mit betriebswirtschaftlicher Expertise nach einer BLI einen Aktionsplan abzustimmen; ist die Grundlage für interne und externe Evaluation; ist das Fundament*

Tais mecanismos de influência e controle por parte dos órgãos alemães junto às escolas configuram padronizações que visam a ação coordenada eficiente, a redução de conflitos sobre como realizar o trabalho organizacional e promover a memória de experiências organizacionais (SPILLANE, PARISE & SHERER, 2011) na forma de rotinas organizacionais (SPILLANE, 2012; 2015). Tais rotinas são essenciais para a manutenção de parâmetros que conferem certo grau de homogeneidade às diferentes escolas em localidades e contextos tão diversos.

Conforme se verifica na Figura 4²²¹, o organograma da “Gestão da Qualidade das Escolas Alemãs no Exterior” (ZFA, 2018) é estruturado na forma de círculos concêntricos em diferentes camadas, em torno de um núcleo denominado “Escola e Ensino”. No plano mais externo, ele apresenta a “Gestão da Qualidade das Escolas Alemãs no Exterior” e, na camada seguinte, enumera as quatro instâncias governamentais que configuram o plano macro do sistema escolar no exterior – o Ministério das Relações Exteriores, a Agência Central para Escolas no Exterior, o Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior e a Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha. Através de uma série de rotinas organizacionais, essas instâncias exercem influência e controle sobre os atores que se encontram no plano médio das escolas – os alunos, a associação escolar, os pais, o pessoal não-pedagógico, os educadores, o corpo docente e a gestão intermediária, ou seja, os coordenadores do ensino infantil, primário e secundário.

für die Bund-Länder-Inspektion und ermöglicht dadurch die Gütesiegelvergabe als Exzellente Deutsche Auslandsschule.

²²¹ Trata-se do organograma tal como apresentado no documento em seu formato original, apenas com os termos traduzidos do alemão para o português.

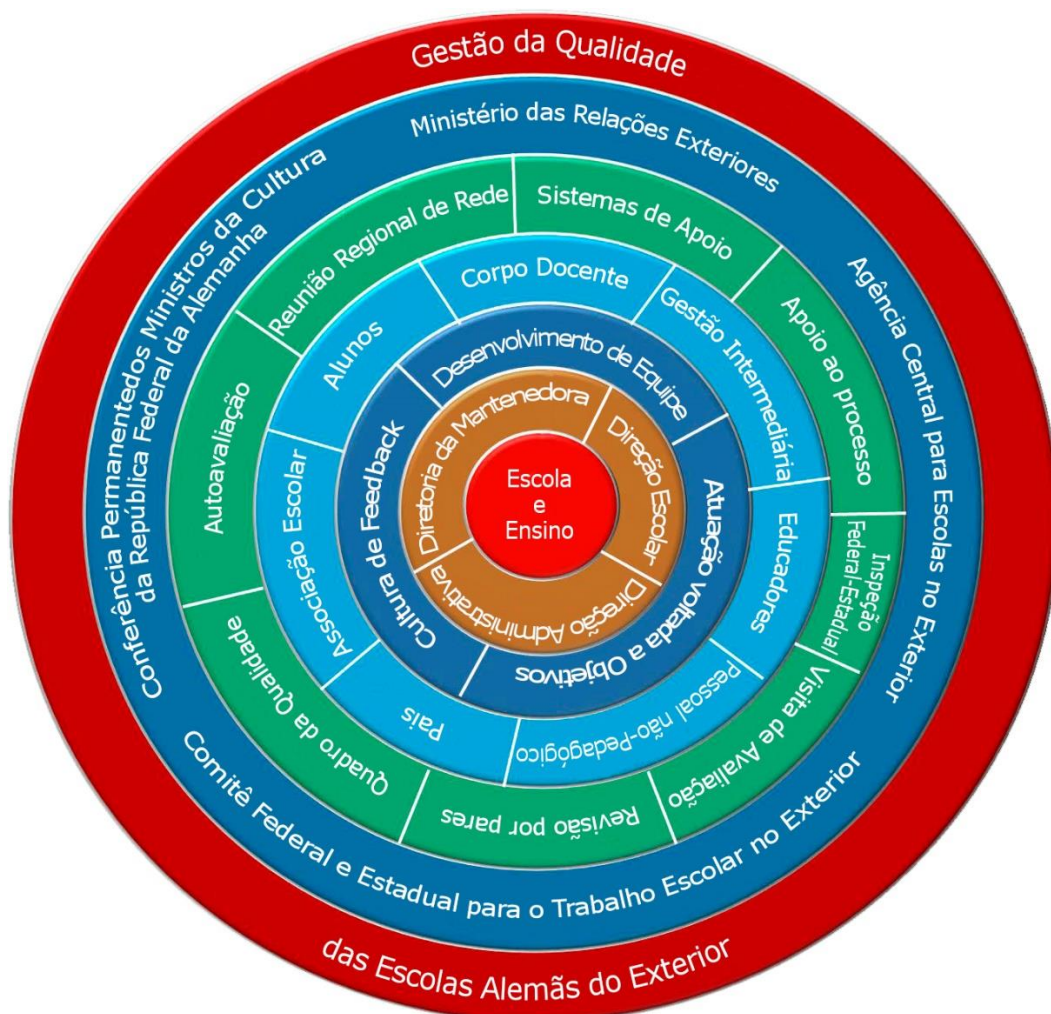


Figura 4. Organograma da Gestão de Qualidade de Escolas no Exterior
Fonte: Adaptado de ZfA, 2018, p. 2.

Um instrumento importante frente ao quadro de isolamento experimentado em escolas internacionais (CAFFYN, 2010; 2015) consiste nas “Reuniões Regionais de Rede”, cujos objetivos são

[...] iniciar a capacidade de mudança, os esforços de cooperação e o pensamento de sistemas como motores para o desenvolvimento da qualidade, [...] reunir todos os responsáveis pela qualidade – mantenedores escolares, direção escolar e direção administrativa, agências de financiamento [e servir ao] propósito de intercâmbio de experiências e conhecimentos, iniciação de transferência e trabalho em rede²²² (ZFA, 2018, p. 26, tradução do autor).

²²² [...] Treiber für Qualitätsentwicklung Kapazität zum Wandel, Bemühen um Zusammenarbeit und Systemdenken zu initiieren, [...] alle Qualitätsverantwortlichen – Schulträger, Schul- und Verwaltungsleitungen, Fördernde Stellen – zusammenzubringen [...] dem Erfahrungs- und Wissensaustausch, der Anbahnung von Transfer und der Vernetzung.

Essa perspectiva dialoga com os “Sistemas de Apoio”, com destaque para as ações de desenvolvimento de pessoal, realizadas em âmbito regional, e a rede de assessoramento de “Apoio ao processo” (*Prozessbegleiter*)²²³ relacionados à escola, que atuam como consultores externos para as escolas e dão estímulos para o desenvolvimento escolar (ZFA, 2018). Tais supervisores de processo desempenham as tarefas de

[...] análise dos processos de gestão da qualidade de cada escola; assessoramento e apoio à direção escolar, equipes de disciplinas, equipes de departamento e grupos de gestão no que diz respeito à gestão da qualidade escolar; *feedback* regular para cada escola, na forma de um relatório padronizado sobre a gestão de qualidade da escola; impulsos para o enfoque futuro dos programas de treinamento em serviço oferecidos pelas agências de apoio; gestão regional de treinamento em serviço em nome da Agência Central para as Escolas no Exterior”²²⁴ (ZFA, 2018, p. 29, tradução do autor).

Em seu papel de autoridade de supervisão escolar de acordo com a Lei de Escolas no Exterior (*Auslandsschulgesetz*, ASchulG), a Agência Central para as Escolas no Exterior tem a tarefa de assegurar os objetivos da Política Cultural e Educacional Estrangeira no âmbito escolar e de garantir a qualidade das escolas, bem como o uso adequado dos recursos financeiros disponibilizados pelo governo alemão. Com base no “Quadro da Qualidade”²²⁵ (ZFA, 2021) e em intervalos de aproximadamente cinco anos, ela coordena, em conjunto com instâncias estaduais e o Governo Federal, a “Inspeção Federal-Estadual” (*Bund-Länder-Inspektion*, BLI) nas Escolas Alemãs no Exterior, como “[...] um componente importante de uma estratégia global em um sistema complexo de desenvolvimento e garantia de qualidade” (ZFA, 2018, p. 22, tradução do autor). Essas inspeções têm quatro grandes objetivos:

1. Desenvolvimento escolar (fornecendo *feedback* e reconhecimento às partes interessadas internas da escola / revelando potenciais de desenvolvimento);
2. Obtenção de conhecimentos (coleta de dados / obtenção de conhecimentos de direcionamento para as agências de

²²³ Ver nota 216.

²²⁴ *Analyse der Qualitätsmanagementprozesse der Einzelschule; Beratung und Unterstützung von Schulleitungen, Fachteams, Abteilungs- und Steuergruppen im Hinblick auf das Qualitätsmanagement der Schule; Regelmäßige Rückmeldung an die Einzelschule in Form eines standardisierten Berichts zum Qualitätsmanagement der Schule; Impulse für die zukünftige Schwerpunktsetzung der Fortbildungsangebote der Fördernden Stellen; Regionales Fortbildungsmanagement im Auftrag der ZfA.*

²²⁵ Quadro de Orientação de Qualidade da Federação e dos Estados para Escolas Alemãs no Exterior (*Orientierungsrahmen Qualität des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland*).

financiamento, bem como para o conselho executivo da entidade mantenedora da escola, a direção escolar e a direção administrativa);

3. Aplicação da norma (operacionalização dos objetivos da AKBP [Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha] na escola em questão / comunicação com os objetivos das escolas em questão);

4. Prestação de contas (verificação do cumprimento dos requisitos de qualidade no local / divulgação da discrepância de desempenho das metas, documentação e relatório²²⁶ (ZFA, 2018, p. 22, tradução do autor).

A “Inspeção Federal-Estadual” é antecedida por uma etapa de “Autoavaliação” (*Selbstevaluation*), na qual “[...] as escolas são livres na escolha dos focos de avaliação e dos procedimentos e instrumentos a serem utilizados”²²⁷ (ZFA, 2018, p. 21, tradução do autor), e por outras duas etapas de avaliação externa. A primeira é a “Visita de Avaliação” (*Bilanzbesuch*), que consiste na vinda de um representante dos órgãos educacionais alemães a uma Escola Alemã no Exterior, que verifica a qualidade do trabalho desenvolvido a partir de relatórios e entrevistas, e lhe fornece recomendações para seu desenvolvimento futuro, com o propósito central de garantir o trabalho contínuo de desenvolvimento da qualidade da escola; a segunda é a “Revisão por Pares” (*Peer Review*), em que

[...] uma escola convida pessoas de fora da escola a lançar ‘um olhar favorável e crítico sobre a escola’. A revisão pelos pares é um elo obrigatório entre a avaliação interna e a avaliação externa. A própria escola determina a tarefa dos seus pares e os pontos focais da investigação (‘focos de avaliação’) - e recebe um feedback crítico e construtivo de uma perspectiva externa familiarizada com as condições estruturais. A seleção dos focos, bem como o relatório escrito pelos pares, finalmente fornece às escolas anfitriãs mais conhecimentos de direcionamento e permitem uma estratégia de desenvolvimento orientada a metas para a preparação da BLI [Inspeção Federal-Estadual]²²⁸ (ZFA, 2018, p. 21, tradução do autor).

²²⁶ 1. Schulentwicklung (den schulinternen Akteuren Feedback und Wertschätzung eben / Entwicklungspotenziale offenlegen);

2. Wissensgewinnung (Daten erheben / Steuerungswissen für die Fördernden Stellen sowie für Schulträger, Schulleitung und Verwaltungsleitung gewinnen);

3. Normendurchsetzung (Ziele der AKBP in der Einzelschule operationalisieren / mit Zielen der Einzelschulen vermitteln);

4. Rechenschaftslegung (Erfüllung von Qualitätsanforderungen vor Ort überprüfen / Soll-Ist-Diskrepanz offenlegen, dokumentieren und berichten.

²²⁷ Die Schulen sind in der Wahl der Evaluationsfoki und der zu nutzenden Verfahren und Instrumente frei.

²²⁸ Bei einem Peer-Review lädt eine Schule schulfremde Personen ein, damit diese zugleich „ein wohlwollendes und ein kritisches Auge auf die Schule werfen“ (Rolff). Das Peer Review stellt ein verbindliches Bindeglied zwischen interner und externer Evaluation dar. Die Schule selbst bestimmt

5.5

Síntese do capítulo

O capítulo mostrou como o número de Escolas Alemãs no Exterior variou, ao longo dos anos, em função dos interesses políticos e diplomáticos vigentes. A quantidade de escolas cresceu rapidamente na segunda metade do século XIX, sobretudo após 1871, quando a Alemanha se transformou em um Estado nacional, diminuiu radicalmente em virtude da Primeira Guerra Mundial, voltou a crescer durante o período que englobou a República de Weimar e o regime nacional-socialista, ruuiu novamente com a Segunda Guerra Mundial e se reestabeleceu no pós-guerra.

Foram apresentadas ainda as diferentes instâncias governamentais responsáveis pelas Escolas Alemãs no Exterior e o modelo de governança característico dessas escolas sem fins lucrativos, destacando a responsabilidade das entidades mantenedoras locais pela gestão e a atuação do Estado alemão de forma subsidiária, num formato marcado pelo campo de tensão entre a autonomia privada e o controle externo do Estado (KLINGEBIEL, 2013). Por fim, foram apresentadas as rotinas organizacionais previstas no documento intitulado “Gestão da Qualidade Escolar no Exterior - AQM: Gestão da Qualidade das Escolas Alemãs no Exterior” (*Auslandsschulqualitätsmanagement - AQM: Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland*), que constituem os elos entre as instâncias que atuam no plano da política/sistema e os atores que se encontram no plano das escolas, garantindo determinados padrões mínimos de funcionamento e de desenvolvimento das escolas em termos de gestão.

den Peer-Auftrag und die Untersuchungsschwerpunkte ("Evaluationsfoki") – erhält aber eine konstruktiv-kritische Rückmeldung aus einer mit den Rahmenbedingungen vertrauten Außenperspektive. Die Auswahl der Foki sowie der schriftliche Bericht der Peers liefern schließlich den gastgebenden Schulen weiteres Steuerungswissen und ermöglichen eine zielbezogene Entwicklungsstrategie zur Vorbereitung der BLI.

6

As Escolas Alemãs no Exterior: o nível médio de análise

O presente capítulo aborda o nível médio ou organizacional das escolas. Primeiramente, ele apresenta os diferentes tipos de Escolas Alemãs no Exterior e problematiza essas classificações (WIFOR, 2018) com base em dados obtidos no bojo do levantamento documental. O capítulo exemplifica alguns dos desafios que emergem no encontro entre os referenciais e práticas culturais do país anfitrião e da Alemanha (WAIBEL, 2010; KEßLER & SZAKÁCS-BEHLING, 2020). Mais adiante, analisa-se a formulação de missão das escolas tanto na ótica da preservação da identidade alemã no exterior quanto do fomento ao encontro entre culturas e à conquista de “amigos” da Alemanha. Por fim, o capítulo se debruça sobre os professores dessas escolas, com especial atenção para os diferentes contratos e vínculos que eles possuem com as Escolas Alemãs no Exterior, bem como para as implicações que essas questões trazem (PAULUS, 2011; FÖRSCHNER, 2013; BOLLINGER, 2019).

6.1

Tipos de Escolas Alemãs no Exterior

Uma categorização das Escolas Alemãs no Exterior em ao menos dois tipos distintos já remonta ao início do século XX. Ainda que se propagasse a ideia de que o propósito principal dessas escolas consistisse na “[...] preservação e promoção da ‘Germanidade’ no exterior”²²⁹ (ALEMANHA, 1914, p. 6, tradução do autor), em um memorando do Ministério das Relações Exteriores datado de 1914 consta que

[...] há muito tempo, numerosas Escolas Alemãs no Exterior também abriram suas portas aos alunos nativos; no entanto, é óbvio que a educação e o ensino de crianças alemãs e nativas são duas tarefas muito diferentes para que uma escola as sirva

²²⁹ [...] *der Erhaltung und Förderung des Deutschtums im Ausland.*

simultaneamente a longo prazo, sem prejudicar uma ou outra. As comunidades escolares alemãs no exterior, no entanto, naturalmente se preocupam mais com as crianças alemãs do que com as estrangeiras; por isso, muitas vezes se recusam a abrir mão de suas escolas para fins de propaganda cultural alemã, para não colocar em risco os interesses educacionais das crianças alemãs, acolhendo um número excessivo de alunos nativos. Esta situação levou à necessidade de criar escolas alemãs especiais no exterior para a população local. Várias dessas escolas já existem em países com educação islâmica e na China, por exemplo, as escolas alemãs em [...] Aleppo e Bagdá e a escola superior germano-persa em Teerã [...] e as escolas germano-chinesas [...]. Essas escolas se diferenciam de todas as Escolas Alemãs no Exterior anteriores não apenas em sua tarefa exclusivamente propagandística, mas também na forma como foram fundadas²³⁰ (ALEMANHA, 1914, p. 8, tradução do autor).

Dessa forma, o Ministério das Relações Exteriores diferenciava um grupo majoritário de escolas, cuja existência se justificava essencialmente pela preservação da identidade alemã no exterior, de um grupo minoritário denominado “escolas de propaganda”, que “[...] geralmente se adaptam à organização escolar do país em que operam”²³¹ (ALEMANHA, 1914, p. 21, tradução do autor) e que buscavam projetar a imagem da Alemanha em outros países. Essas mudanças ocorreram em alinhamento à noção de que as Escolas Alemãs no Exterior poderiam “[...] difundir o conhecimento da língua alemã e percepções corretas sobre a Alemanha entre os povos estrangeiros em maior medida do que antes e familiarizar o maior número possível de círculos nativos com os costumes e a educação alemã,

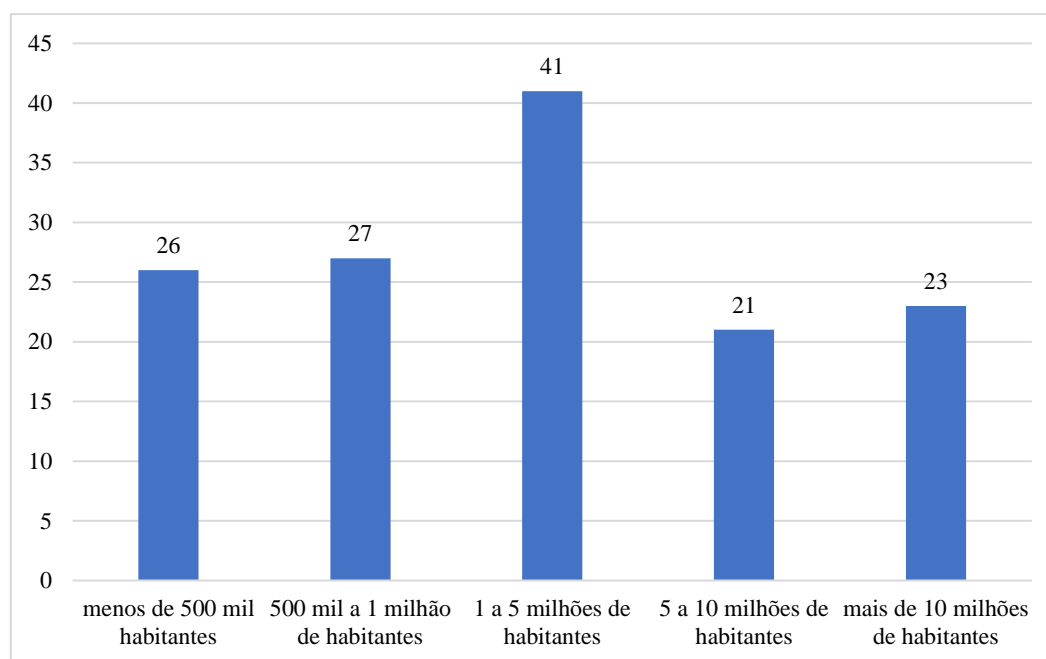
²³⁰ *Seit langem haben zwar zahlreiche deutsche Auslandsschulen ihre Tore auch einheimischen Schülern aufgetan; es liegt aber auf der Hand, dass Erziehung und Unterricht der deutschen und der einheimischen Kinder zwei zu verschiedene Aufgaben sind, als dass eine Schule ihnen auf die Dauer gleichzeitig dienen könnte, ohne die eine oder die andere zu schädigen. Den deutschen Schulgemeinden im Ausland liegt aber naturgemäß an den deutschen Kindern mehr als an den fremden; sie lehnen es deshalb vielfach ab, ihre Schulen für Zwecke deutscher Kulturpropaganda herzugeben, um nicht durch Aufnahme zu vieler einheimischen Schüler die Bildungsinteressen der deutschen Kinder zu gefährden. Aus dieser Sachlage hat sich die Notwendigkeit ergeben, besondere deutsche Schulen im Ausland für die einheimische Bevölkerung zu schaffen. Solcher Schulen bestehen bereits mehrere in Ländern islamischer Bildung und in China, zum Beispiel die deutschen Schulen in [...] Aleppo und Bagdad und die deutsch-persische höhere Schule in Teheran, ferner die deutsche Medizin- und Ingenieurschule in Shanghai sowie die deutsch-chinesischen Schulen in [...]. Diese Schulen unterscheiden sich von allen früheren deutschen Auslandsschulen nicht nur durch ihre ausschließlich propagandistische Aufgabe, sondern auch durch die Art ihrer Gründung.*

²³¹ [...] *passen sich die Schulen in der Regel der Schulorganisation des Landes an, in dem sie ihre Tätigkeit entfalten.*

conquistando-os como *amigos da Alemanha*”²³² (ALEMANHA, 1914, p. 7, tradução do autor, grifo do autor).

Das 138 Escolas Alemãs no Exterior em atividade, 53 (38%) encontram-se em cidades com menos de 1 milhão de habitantes, enquanto 62 (45%) estão localizadas em cidades com uma população entre 1 milhão e 10 milhões de habitantes e as demais 23 escolas (17%) em megacidades com uma população superior a 10 milhões de habitantes, conforme pode se verificar no Gráfico 7.

Gráfico 7. Quantidade de Escolas Alemãs no Exterior em cidades de diferente porte



Fonte: Bundesverwaltungsamt, 2021.

Em 61 dos 69 países anfitriões (88%), pelo menos uma Escola Alemã no Exterior está localizada na respectiva capital nacional²³³. Mersch e Kühn (2014) utilizam o Rendimento Nacional Bruto²³⁴ (RNB) como indicador para avaliar o nível de desenvolvimento dos países anfitriões. Segundo esse critério, 79% das

²³² [...] dass viele Schulen in größerem Umfang als bisher die Kenntnis der deutschen Sprache und richtige Vorstellungen von Deutschland in fremden Völkern verbreiten und möglichst weite einheimische Kreise mit deutscher Art und Bildung vertraut machen könnten, um sie dadurch zu Freunden Deutschlands zu gewinnen.

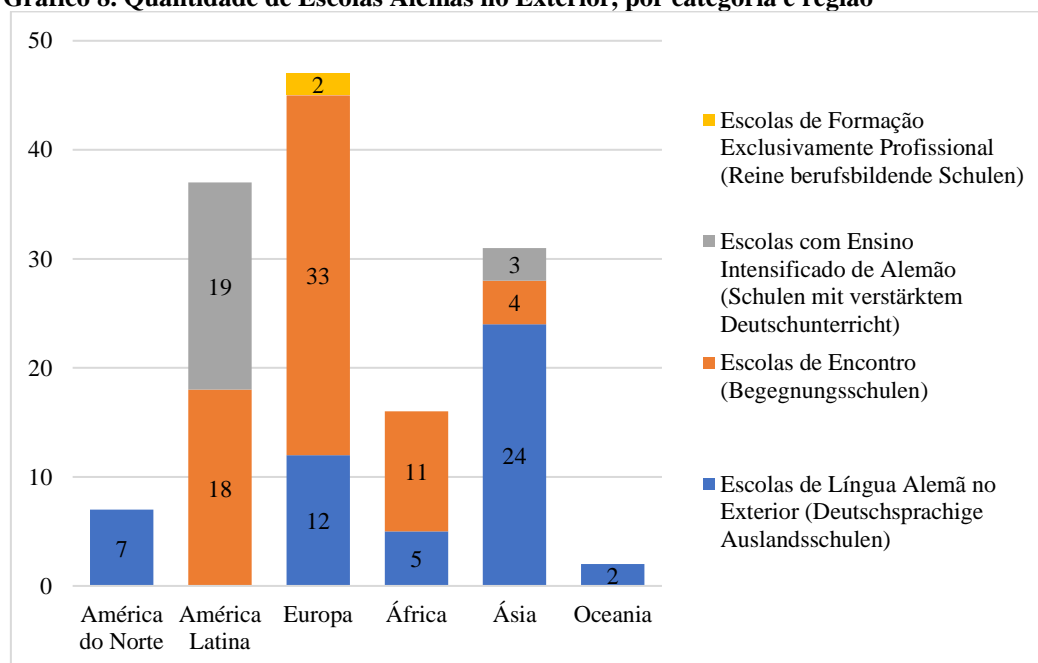
²³³ Os oito países nos quais há ao menos uma Escola Alemã no Exterior, porém não na respectiva capital nacional, são Austrália, Brasil, Canadá, Iraque, Países Baixos, Suíça, Territórios Palestinos e Vietnã.

²³⁴ O Rendimento Nacional Bruto (RNB) faz referência ao rendimento total obtido exclusivamente pelos residentes de uma dada economia, através de suas atividades econômicas realizadas dentro e fora do território. O indicador se diferencia do Produto Interno Bruto (PIB), pois este mede a riqueza obtida dentro de um território tanto por seus residentes quanto não residentes.

escolas estão localizadas em países com um nível de desenvolvimento alto ou médio-alto, enquanto 21% delas encontram-se em países com um nível de desenvolvimento médio-baixo ou baixo.

Wifor (2018) classifica as Escolas Alemãs no Exterior em quatro grupos centrais, como se pode verificar no Gráfico 8: Escolas de Formação Exclusivamente Profissional (*Reine berufsbildende Schulen*), Escolas com Ensino Intensificado de Alemão (*Schulen mit verstärktem Deutschunterricht*), Escolas de Língua Alemã no Exterior (*Deutschsprachige Auslandsschulen*) e Escolas de Encontro (*Begegnungsschulen*).

Gráfico 8. Quantidade de Escolas Alemãs no Exterior, por categoria e região



Fonte: WiFOR, 2018, p. 13.

O menor grupo, que corresponde a apenas 1% das Escolas Alemãs no Exterior, consiste em duas Escolas de Formação Exclusivamente Profissional (*Reine berufsbildende Schulen*) localizadas na Espanha. O segundo grupo é o das 22 Escolas com Ensino Intensificado de Alemão (*Schulen mit verstärktem Deutschunterricht*), que correspondem a 16% do total de Escolas Alemãs no Exterior e são frequentadas principalmente por alunos oriundos dos países anfitriões. Além das aulas de Alemão como Língua Estrangeira, também há aulas de outras disciplinas em língua alemã. São adotadas as conclusões escolares do país anfitrião, mas algumas também oferecem o *International Baccalaureate* (IB), bem como o *Deutsches Sprachdiplom* (Diploma de Língua Alemã).

O terceiro grupo diz respeito às 50 Escolas de Língua Alemã no Exterior (*Deutschsprachige Auslandsschulen*), que correspondem a 36% das escolas e atendem sobretudo crianças alemãs vivendo temporariamente no exterior que, por isso, precisam garantir a continuidade de sua escolaridade no sistema alemão, com vistas ao momento de seu retorno à Alemanha. Os conhecimentos de alemão como língua materna são uma pré-condição para essas escolas, que adotam os currículos alemães e oferecem as conclusões escolares alemãs ou, em alguns casos, o *International Baccalaureate* (IB). Trata-se de escolas localizadas “[...] principalmente em países com os quais se desenvolveram relações particularmente estreitas (Europa, EUA), ou onde o envolvimento econômico alemão é muito forte (Oriente Médio, África, Ásia)”²³⁵ (ALEMANHA, 1978, p. 5, tradução do autor).

O quarto e maior grupo consiste nas 66 Escolas de Encontro (*Begegnungsschulen*), que correspondem a 47% das Escolas Alemãs no Exterior. Elas possuem tanto alunos alemães, falantes de alemão como língua materna, quanto alunos do país anfitrião. Nessas escolas lecionam, lado a lado, professores alemães e outros oriundos do país anfitrião, sendo oferecidos, além do diploma escolar alemão, também os certificados do país anfitrião. Bollinger (2019) e WELTVERBAND DEUTSCHER AUSLANDSSCHULEN (2017) fazem uma subdivisão das Escolas de Encontro em duas categorias: Escolas Integradas de Encontro (*Integrierte Begegnungsschulen*) e Escolas Segmentadas de Encontro (*Gegliederte Begegnungsschulen*). A diferença é que nas 44 Escolas Integradas de Encontro há apenas um único ramo escolar que leva todos os alunos à conclusão do ensino médio alemão, o *Abitur*, e também às respectivas conclusões escolares nacionais. Já as 22 Escolas Segmentadas de Encontro são estruturadas em dois ramos de ensino distintos. Um ramo se dá predominantemente em língua alemã, com uma complementação de aulas na respectiva língua nacional e, nesse caso, os concluintes obtêm tanto a conclusão escolar alemã, quanto a conclusão do ensino médio, ou equivalente, nacional. O outro ramo transcorre predominantemente na língua nacional e leva os alunos exclusivamente à conclusão escolar nacional. Ele conta com aulas de alemão em nível avançado, que possibilitam a obtenção do

²³⁵ *Expertenschulen sind vor allem in den Ländern entstanden, zu denen sich besonders enge Beziehungen entwickelt haben (Europa, USA), oder wo das deutsche wirtschaftliche Engagement sehr stark ist (Mittelost, Afrika, Asien).*

Diploma de Língua Alemã B2 e C1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas²³⁶ (*Deutsches Sprachdiplom II, DSD II*).

Também é possível identificar esses tipos de escola na divulgação realizada pela Agência Central para as Escolas no Exterior em sua página na *internet*, onde são listadas as vagas abertas para diretores escolares. Dessa forma, por exemplo, a Escola Beata Imelda, localizada em Lima, no Peru, é apresentada como uma Escola de Língua Nacional com Ensino Intensificado de Alemão (*Landessprachige Schule mit verstärktem Deutschunterricht*), enquanto a Escola Europeia do Cairo, no Egito, é descrita como uma Escola Integrada de Encontro (*Integrierte Begegnungsschule*) e a Escola Alemã Internacional de Paris, na França, como uma Escola de Língua Alemã no Exterior (*Deutschsprachige Auslandsschule*).

Apesar da existência dessas categorizações, o representante da Agência Central para as Escolas no Exterior entrevistado sinaliza que os limites entre os diferentes tipos de escola não são estáticos, mas fluidos. Para ele, a diferenciação entre esses tipos tem pouco significado, com exceção das chamadas “Escolas de Língua Alemã no Exterior” localizadas em países nos quais a legislação ou as normas locais não permitem que seus cidadãos nacionais frequentem escolas internacionais.

Tudo está em fluxo. Isto é, é difícil descrever apenas definições estáticas. Assim, talvez classicamente, ainda existam as antigas escolas de embaixada, onde você ainda pode encontrar o máximo do que descreveu anteriormente, a clientela, também de expatriados e depois os filhos dos diplomatas, porque nestas escolas, pelo menos teoricamente, aos alunos nacionais muitas vezes não é permitido frequentar estas escolas. Existe, entretanto, uma fronteira, por assim dizer, que se tornou porosa devido aos muitos casamentos binacionais que estão sendo realizados, e depois há a questão de eu ter uma certa nacionalidade ou duas nacionalidades e poder mandar meu filho para uma escola alemã no exterior. Mas isso não significa que a criança seja um falante nativo de alemão.²³⁷ (ENTREVISTADO 6, 2022, tradução do autor).

²³⁶ Trata-se de um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em idiomas, elaborado pelo Conselho da Europa.

²³⁷ [...] *dass das alles im Fluss ist. Ähm das ist, äh das ist schwer ähm, (3) ist da, äh ähm just da statische Festlegung äh zu schreiben. Also vielleicht klassischerweise äh, gibt es noch die, die alten Botschaftsschulen, ähm dort findet man noch am, am, am ehesten ähm das, was Sie vorhin beschrieben haben, das Klientel, auch der, der Expats ähm und dann eben der (.), der Diplomatenkinder, weil es bei, bei diesen Schulen zumindest theoretisch äh oft, nationalen äh Schülerinnen und Schülern ähm auch nicht erlaubt ist, diese Schulen zu besuchen. Ähm da äh gibt es sozusagen eine, eine Grenze, die allerdings auch porös geworden ist, äh eben durch die vielen*

Nota-se não apenas fluidez entre os tipos de Escolas Alemãs no Exterior, mas também certa imprecisão e inconsistência no emprego das próprias denominações. No portal *Lehrer weltweit*²³⁸, mantido pela Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior (*Weltverband Deutscher Auslandsschulen*, WDA) e direcionado aos professores que já atuam ou que desejam atuar no exterior, algumas escolas se apresentam com um tipo escolar diferente daquele anotado por WiFOR (2018). Exemplos disso são as escolas de Montreal, no Canadá, e de Sydney, na Austrália. Nesses dois casos, embora WiFOR (2018) classifique todas as escolas na América do Norte e na Oceania como Escolas de Língua Alemã (*Deutschsprachige Schulen*), essas duas escolas se apresentam nesse portal como Escolas de Encontro (*Begegnungsschulen*).

Outro indício dessa imprecisão fica evidenciado pelo fato de algumas delas serem descritas como representantes não apenas de um único, mas de dois tipos de características distintas. Exemplos disso são as escolas localizadas em Sharjah, nos Emirados Árabes Unidos, e em Boston, nos Estados Unidos. Ambas se apresentam simultaneamente como Escolas de Encontro (*Begegnungsschulen*) e como Escolas de Língua Alemã (*Deutschsprachige Schulen*).

A fluidez em aspectos referentes às Escolas Alemãs no Exterior diz respeito também à própria noção de língua materna e de língua estrangeira. Isso ocorre porque, conforme o representante da Agência Central para as Escolas no Exterior destaca em sua entrevista, mesmo no caso de crianças frutos de relações binacionais, não se pode pressupor que a noção de língua materna seja vivenciada invariavelmente da mesma forma (ENTREVISTADO 6, 2022). Thomas Erndl, deputado federal e presidente do Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*, UAKBP), afirma que as escolas no exterior vêm, de forma geral, passando por uma significativa transformação, pois, se antes elas eram “[...] ilhas para filhos de funcionários de embaixadas e para filhos de funcionários de empresas alemãs

binationalen Ehen, die geschlossen werden und dann ist nämlich eine Frage, dann habe ich zwar eine, eine gewisse Staatsangehörigkeit oder ich habe zwei Staatsangehörigkeiten, kann darüber mein Kind an die deutsche Auslandsschule äh schicken. Was aber nicht bedeutet, dass es jetzt ein, ein Deutsch muttersprachliches Kind ist.

²³⁸ Professores em todo o mundo.

enviados ao exterior, a maioria dessas escolas são agora chamadas Escolas de Encontro, o que significa que são frequentadas principalmente por alunos locais”²³⁹ (ALEMANHA, 2019a, p. 15464, tradução do autor).

Se originalmente a concepção das Escolas de Encontro era proporcionar uma educação em língua alemã para crianças e jovens bilíngues, que falassem tanto o alemão quanto as respectivas línguas dos países anfitriões, essa concepção deixou de ser realista “[...] a partir do momento em que o número de crianças falantes da língua estrangeira aumentou proporcionalmente e o número de crianças de origem alemã e que falavam alemão como língua materna diminuiu”²⁴⁰ (ALEMANHA, 1978, p. 4, tradução do autor). Assim, o objetivo dessas escolas passou a ser, principalmente, “[...] levar as crianças de língua estrangeira do país anfitrião a um certificado de conclusão de estudos bilíngues com a concessão de uma qualificação de entrada no ensino superior, especialmente no país anfitrião e, se possível, também na República Federal da Alemanha”²⁴¹ (ALEMANHA, 1978, p. 4, tradução do autor).

Em entrevista, o representante do Ministério das Relações Exteriores (*Auswärtiges Amt*, AA) aponta o impacto para o desenvolvimento do conceito de Escolas de Encontro gerado pelas mudanças demográficas que resultaram da interrupção das ondas migratórias de alemães para o exterior e da maior integração dos alemães emigrados às respectivas sociedades locais.

Certamente foi notado que, digamos, as ondas de emigração então se interromperam ou se tornaram ondulações muito, muito finas e no momento em que, digamos, a oferta estava faltando, os alemães no exterior naturalmente se integraram muito mais fortemente à sociedade local. Ou seja, as habilidades linguísticas

²³⁹ *Waren sie früher Inseln für Kinder von Botschaftsangestellten und für Kinder von ins Ausland entsandten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern deutscher Firmen, sind die meisten dieser Schulen heute sogenannte Begegnungsschulen, das heißt, sie werden überwiegend von einheimischen Schülerinnen und Schülern besucht.*

²⁴⁰ [...] *von dem Zeitpunkt an nicht mehr verwirklichen, als die Zahl der fremdsprachigen Kinder überproportional zunahm und die Zahl der deutschstämmigen und Deutsch als Muttersprache beherrschenden Kinder abnahm.*

²⁴¹ *Die ursprüngliche Idee der Begegnungsschule, jungen Menschen zweier Sprachen und Kulturen vom Kindergarten bis zum Schulabschluß eine gemeinsame deutschsprachige Erziehung zu geben, ließ sich von dem Zeitpunkt an nicht mehr verwirklichen, als die Zahl der fremdsprachigen Kinder überproportional zunahm und die Zahl der deutschstämmigen und Deutsch als Muttersprache beherrschenden Kinder abnahm. Daher wurde für diesen Schultyp ein neues Konzept entwickelt. Ziel dieser Schulen ist, vor allem fremdsprachige Kinder des Sitzlandes zu einem zweisprachigen Schulabschluß mit Zuerkennung der Hochschulreife insbesondere im Sitzland und, wenn möglich, auch in der Bundesrepublik Deutschland zu führen.*

(em alemão) se tornaram menores²⁴² (ENTREVISTADO 1, 2022, tradução do autor).

A presidente da Agência Central para as Escolas no Exterior afirma que um “[...] desafio para os professores nas Escolas Alemãs no Exterior é a heterogeneidade do corpo estudantil, especialmente em termos de diferentes línguas maternas e habilidades na língua alemã”²⁴³ (TOLEDO, 2018, p. 94, tradução do autor). Dessa forma, ganha importância o ensino do alemão como uma língua estrangeira, na medida em que as novas gerações de descendentes desses alemães não falam, necessariamente, alemão como língua materna e na medida em que cresce o interesse em abrir a oferta para as crianças locais. Essa perspectiva visa a adequação às mudanças demográficas em curso e cristalizam o papel de investimento estratégico que as Escolas Alemãs no Exterior possuem, com vistas ao posicionamento da Alemanha como um destino para os estudos de nível superior, em função da crescente demanda por mão de obra estrangeira qualificada. Em sua entrevista, o representante do Ministério das Relações Exteriores afirma que

[...] tudo isso também contribuiu para o desenvolvimento desse conceito de Escolas de Encontro e dizer “temos que incorporar mais fortemente o elemento do alemão como língua estrangeira”, porque os filhos de alemães ou filhos ou netos de emigrantes alemães não têm necessariamente o alemão como língua materna e gostaríamos também de ter um impacto nas sociedades locais e gostaríamos de abrir nossa oferta escolar para as crianças das sociedades locais e para elas temos que fazer uma oferta adequada²⁴⁴ (ENTREVISTADO 1, 2022, tradução do autor).

²⁴² [...] *hat man sicherlich festgestellt, dass äh, sagen wir mal, die, die Auswanderungswellen dann doch äh ähm abgebrochen sind oder sehr, sehr, sehr dünnen Rinnsalen wurden und in dem Moment, wo dann, sagen wir mal, der Nachschub ähm fehlt ähm da, da werden die äh sag mal haben die Auslandsdeutschen sich natürlich sehr viel stärker ähm in die äh lokale Gesellschaft integriert. Das heißt, die Sprachkenntnisse wurden weniger äh in unterschiedlichen Maßen, je nachdem äh, wo man wo man da hinschaut, aber sagen wir mal, in der grundsätzlichen Tendenz, in dem Moment, wo eben dieser ständige Austausch nicht mehr da ist, ähm äh (.) werden die, die Deutschkenntnisse natürlich weniger.*

²⁴³ *Eine weitere Herausforderung für Pädagogen an Deutschen Auslandsschulen ist die Heterogenität der Schülerschaft, besonders in Bezug auf die unterschiedlichen Muttersprachen und die Deutschkenntnisse.*

²⁴⁴ *Und also, all das hat eben auch dazu beigetragen, dass man dieses Konzept der Begegnungsschulen entwickelt hat und gesagt hat ja ähm also wir müssen, wir müssen stärker eben auch das Element Deutsch als Fremdsprache mit einbauen, weil die Kinder Deutsche oder Kinder oder Enkel deutscher Auswanderer nicht unbedingt äh Deutsch als Muttersprache mitbringen und ähm wir möchten auch gerne ähm in die lokalen äh Gesellschaften hineinwirken und wir möchten gerne unser, unser schulisches Angebot auch öffnen für, für Kinder der der lokalen Gesellschaften und für die müssen wir eben auch dann ein entsprechendes Angebot machen.*

A predominância das Escolas de Encontro também é abordada na entrevista com o representante do Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (*Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*, BLAschA). No entanto, ele chama a atenção para a heterogeneidade que caracteriza essas escolas, em função de sua clientela e de sua história. Ainda assim, independentemente dessas diferenças entre as escolas, o objetivo comum em torno do conceito do “encontro” permanece.

Na verdade, estamos falando agora exclusivamente de Escolas de Encontro, ou quase exclusivamente. A maioria das boas escolas no exterior são Escolas de Encontro, onde a cultura doméstica, o sistema educacional doméstico, os alunos domésticos devem se encontrar com a cultura alemã. Elas são, é claro, muito diferentes, porque temos uma clientela de alunos diferentes. Temos escolas antigas, temos escolas novas. Em última análise, queremos basicamente que o encontro ocorra, que haja muitos estudantes nativos, do país sede, como se diz, que venham à escola e também façam diplomas alemães, a fim de depois irem para a Alemanha, regressarem novamente ou buscarem por outras carreiras com uma conexão com a Alemanha, mas temos características muito diferentes²⁴⁵ (ENTREVISTADO 3, 2022, tradução do autor).

Ele destaca a expectativa de que esses alunos nacionais mantenham conexões de longo prazo com a Alemanha, seja vivendo lá ou em seus países de origem. Nesse sentido, evidencia-se que as autoridades alemãs não planejam ou projetam uma única trajetória como desejável para os alunos que se formam nas Escolas Alemãs no Exterior. O ponto comum é a expectativa de que haja conexões duradouras com a Alemanha, ainda que essas possam assumir formas muito distintas. Ele também defende a perspectiva de que o modelo do encontro configuraria a regra, enquanto outros formatos seriam as exceções, sobretudo em função das proibições, por parte de alguns países anfitriões, como a Índia e a China, de que seus cidadãos frequentem escolas internacionais.

²⁴⁵ Ja. Wir, wir reden ja jetzt eigentlich ausschließlich über Begegnungsschulen oder fast nur noch. Es sind die meisten meisten tollen Schulen im Ausland Begegnungsschulen, bei denen sich die inländische, inländische Kultur, das inländische Bildungswesen, inländische Schülerinnen und Schüler mit der deutschen Kultur begegnen sollen. Das sind Die sind natürlich sehr unterschiedlich ausgeprägt, weil wir das ja unterschiedliche Schülerklientel haben. Ähm wir haben alte Schulen, wir haben neue Schulen. Letztlich möchte möchten (.) wir grundsätzlich, dass die Begegnung, dass die Begegnung stattfindet, dass es viele Schülerinnen gibt aus dem Einheimischen äh aus dem, aus dem Sitzland, wie man sagt, die in die Schule kommen und auch deutsche Abschlüsse machen, um dann nach Deutschland zu gehen, wieder zurückzugehen oder andere Karrieren mit Deutschlandbezug anstreben, aber wir haben ganz unterschiedliche Ausprägungen.

O representante do Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (BLASchA) chama a atenção para as grandes dificuldades que as regulamentações nacionais mais restritivas impõem. Elas implicam que haja Escolas Alemãs no Exterior sem a presença de cidadãos nacionais, o que torna “extremamente difícil” a vivência do encontro intercultural. Isso não significa que, nesses casos, o encontro deixe de existir. O que ocorre é que ele acaba por tomar outra forma, não se ancorando na convivência entre alemães e cidadãos nacionais dos países anfitriões, mas sim entre alemães e uma clientela internacional composta, sobretudo, por cidadãos de outros países europeus.

Esse é o caso em um ou outro local, e aí é claro que é extremamente difícil irradiar o caráter de encontro para o país anfitrião. É claro que também ocorrem encontros onde temos uma clientela mista internacional diferente, não apenas nos locais, não há apenas a língua alemã de origem, famílias puramente alemãs, mas há outras famílias mistas e também de outros países europeus. Sei lá, também temos alunos da Finlândia ou da Bulgária, que então têm seus filhos temporariamente nas escolas, para então levá-los para outras escolas alemãs quando, digamos, a próxima mudança de posto ou de local ocorrer. Mas essa é, também, uma espécie de encontro, mas não aquele que se concentra no país sede²⁴⁶ (ENTREVISTADO 3, 2022, tradução do autor).

O impacto das diferentes regulamentações sobre escolas nos países anfitriões na composição do corpo discente das Escolas Alemãs no Exterior é abordado na entrevista com o representante do Estado de Schleswig-Holstein na Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (KMK) junto ao Comitê Federal-Estadual para Escolas no Exterior (BLASchA). Ele destaca que, enquanto há países que proíbem que seus cidadãos frequentem essas escolas, em outros casos são justamente elas, as crianças locais, que representam a parcela mais significativa dos alunos.

Por exemplo, há países onde não é permitido aos alunos locais frequentar a escola alemã, ou seja, os alunos do país sede

²⁴⁶ [...] das gibt's an dem ein oder anderen Standort und da ist es natürlich extrem schwer, den Begegnungscharakter in den Sitzland auszustrahlen. Begegnung findet natürlich auch schon da statt, wo wir natürlich ein anderes international gemischte Klientele, wir haben ja nicht nur an den Standorten gibt's ja nicht nur deutsche Herkunftssprache, rein deutsche Familie, sondern da gibt's anderweitig gemischte Familien und auch andere europäische Staaten, die ähm, was weiß ich, wir haben auch Schüler aus Finnland oder aus äh Bulgarien, die dann eben zeitweise eben ihre Kinder da unterrichten lassen, um sie dann in andere deutsche Schulen äh beim nächsten, sage ich mal, Postenwechsel oder Standortwechsel einzubringen. Aber das ist, das ist auch eine Art der Begegnung, aber es ist jetzt nicht die mit Fokus auf das Sitzland.

frequentarem a escola alemã. Mas há também outros países e partes do mundo, como a América do Sul, por exemplo, onde bem mais de 90% dos alunos são crianças do país sede, ou no Oriente Médio também, nas escolas alemãs, nas grandes escolas alemãs no Egito, a maioria dos alunos são alunos locais, que querem todos ir para a Alemanha²⁴⁷ (ENTREVISTADO 4, 2022, tradução do autor).

6.2

Desafios no encontro de culturas

Aspectos culturais, religiosos e políticos impõem desafios aos diferentes atores do sistema escolar alemão no exterior. Em sua entrevista, o representante da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha exemplifica isso através do contexto religioso que marca a presença das escolas na Arábia Saudita e nos Emirados Árabes Unidos e do contexto político para as escolas localizadas na Rússia.

Não se pode compará-las [as escolas alemãs da Arábia Saudita e dos Emirados Árabes Unidos] com [as escolas alemãs] da América do Sul ou a América Latina, porque ali as escolas alemãs foram por outras razões, diferentes daquelas apresentadas ali, e ao mesmo tempo você sempre tem que olhar para onde você está, certo? Então, então também nos encontramos... por exemplo, quando você olha para as religiões dos Emirados Árabes, também entram em conflito, o que também traz outros desafios, por assim dizer, ou em Moscou, tais condições de enquadramento político em circunstâncias que talvez também possam voltar a desempenhar um papel muito decisivo em alguns países, e algumas coisas são possíveis lá e outros países, certas coisas simplesmente não são possíveis²⁴⁸ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

²⁴⁷ *Es gibt ja beispielsweise äh Länder, in denen es nicht zulässig ist, dass, dass einheimische Schüler die deutsche Schule besuchen, also Schüler des Sitzlandes die deutsche Schule besuchen. Es gibt aber auch andere Länder und Erdteile wie Südamerika zum Beispiel, wo, wo weit über 90 Prozent der Schüler Sitzlandkinder sind oder auch im Nahost gibt es äh an den deutschen Schulen, an den großen deutschen Schulen in Ägypten ist der größte Teil der, der Schülerinnen und Schüler sind einheimische Schüler, die alle nach Deutschland wollen.*

²⁴⁸ [...] *Saudi-Arabien, die Vereinigten Arabischen Emirate insgesamt... Ähm eben nicht mit Südamerika oder Lateinamerika vergleichen, weil die Gründung, warum dort deutsche Schulen... andere Gründe waren als äh sie äh sie eben dort vorgelegt haben und vorgelegen haben äh und gleichzeitig muss man auch immer noch gucken, wo befindet man sich, ne? Dann, dann da treffen wir auch noch... zum Beispiel, wenn man da mal guckt... äh äh ähm fallen da nicht der Arabische Emirate Religionen äh auch aufeinander, ähm, ähm die ja auch nochmal sozusagen andere Herausforderungen mit sich bringen oder in Moskau so politische Rahmenbedingungen äh unter, unter Umständen die vielleicht auch nochmal äh eine ganz entscheidende äh Rolle dabei spielen können, warum in manchen Ländern das so ist und manches dort möglich ist und anderen Ländern äh sind bestimmte Dinge eben nicht möglich.*

O entrevistado faz referência aos desafios diplomáticos nos quais as escolas, por vezes, estão envolvidas, exemplificando isso através das relações entre a Alemanha e a Turquia. Ele expressa preocupação com relação a um eventual fechamento de escolas alemãs na Turquia, em virtude da falta de reciprocidade entre os dois países no que se refere às escolas estrangeiras. O motivo para isso é o desejo, da parte turca, de estabelecer escolas na Alemanha, o que seria encarado com restrição na Alemanha. Ainda que ele não explicita quais seriam as motivações para essas restrições, elas sinalizam claramente para a falta de reciprocidade no âmbito da Política Cultural e Educacional Estrangeira, conforme apontado por Adick (2016) e Weigel (2019). Dessa forma, as escolas no exterior podem até mesmo estar no centro de conflitos políticos e diplomáticos, configurando aquilo que ele chama de um “material político explosivo”.

O governo turco fechou muito brevemente a Escola Alemã de Izmir. E em princípio eles queriam mandar um sinal político, porque existem várias escolas alemãs na Turquia e eles gostariam de criar reciprocidade na Alemanha e gostariam de estabelecer escolas turcas aqui na Alemanha também, por assim dizer, o que, é claro, é visto politicamente pela Alemanha e especialmente pelos estados com extrema restrição. Mas isso não é nada simples, porque, por um lado, é claro, a Alemanha não quer arriscar as escolas alemãs na Turquia. Por outro lado, o governo federal sabe que sem os 16 estados, não haverá escolas turcas na Alemanha e é claro que você sempre pode dizer ao lado turco: “Existem as leis escolares para escolas independentes nos estados. Se você as cumprir, então você também pode estabelecer escolas aqui. Você pode criar escolas privadas aqui nos 16 estados”. Mas isso anda de mãos dadas com uma certa constituição e condições estruturais correspondentes que devem ser respeitadas. Mas isso é material político explosivo, não é?²⁴⁹ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

²⁴⁹ *Man hatte zwischenzeitlich mal ganz kurz von Seiten der türkischen Regierung äh die deutsche Schule Izmir geschlossen. Und wollte damit im Prinzip ein politisches Zeichen setzen, weil... wir haben ja... es sind ja mehrere deutsche Schulen in der Türkei und man möchte gerne eine Reziprozität in Deutschland abbilden und möchte gerne hier in Deutschland auch türkische Schulen sozusagen gründen und äh das wird natürlich politisch von Deutschland äh und grade auch von Länderseite mit äußerster Zurückhaltung betrachtet. Äh aber das ist äh das ist eine das ist wirklich nicht ohne, weil auf der einen Seite will natürlich Deutschland nicht die deutschen Schulen in der Türkei riskieren. Auf der anderen Seite weiß der Bund, ohne die 16 Länder wird es keine türkischen Schulen in Deutschland geben und natürlich kann man der türkischen Seite immer sagen: Es gibt die Schulgesetze für Schulen in freier Trägerschaft in den Ländern. Wenn ihr die erfüllt, wenn ihr danach... dann könnt ihr hier auch Schulen gründen. Also man kann ja hier Privatschulen gründen in den 16 Ländern. Aber das äh geht mit einer gewissen Verfasstheit und entsprechenden äh äh Rahmenbedingungen, die eingehalten werden müssen, einher. Aber das ist politischer Sprengstoff, ja?*

No que diz respeito às escolas alemãs na Turquia, um caso especialmente peculiar é o do Liceu Erkek de Istambul. Apesar do seu *status* de Escola Alemã no Exterior e da sua consequente vinculação à Política Cultural e Educacional Estrangeira na perspectiva da diplomacia alemã, esse é um ginásio estatal turco, fundado em 1884, que conta com uma seção em língua alemã. A formulação de missão desta escola expressa seu caráter de escola estatal turca ao afirmar que os alunos são “[...] educados no espírito de Mustafa Kemal Atatürk²⁵⁰ para se tornarem autoconfiantes e críticos, livres e cientificamente pensantes, indivíduos orientados para a realização em equipe, que amam sua pátria, são cosmopolitas e conscientes das tradições, de mente aberta e democrática”²⁵¹. Dessa forma, a escola persegue o objetivo de formar “[...] pessoas autoconfiantes, independentes e responsáveis, abertas às culturas internacionais, além da cultura turca e alemã”²⁵² (ISTANBUL LISESI, 2018, tradução do autor).

Quanto à diversidade que marca as escolas em partes tão diferentes do globo, o representante da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha destaca ainda o risco de uma ênfase equivocado em um suposto “caráter missionário” das Escolas Alemãs no Exterior, ou seja, como se essas escolas funcionassem no exterior como instituições que viessem a aprimorar ou se destacar em um cenário educacional local de qualidade inferior. Isso sinalizaria uma percepção das relações entre a Alemanha e os países anfitriões como desiguais, em contradição com a perspectiva de parceiros de “igual para igual” prevista na Política Cultural e Educacional Estrangeira. Esse possível aspecto missionário é abordado como um horizonte negativo de valores (BOHNSACK, 2020), inclusive pelo potencial de conflito que pode fazer emergir em função do choque entre as expectativas alemãs quanto à “constituição democrática da escola” e os pressupostos e interesses políticos vigentes nos países anfitriões. Dessa forma, o entrevistado aponta que alguns países anfitriões enxergariam um sério risco em um modelo educacional estrangeiro que educasse seus cidadãos de acordo com

²⁵⁰ Trata-se, após a derrocada do Império Otomano, do fundador e primeiro presidente República da Turquia.

²⁵¹ [...] werden im Sinne Mustafa Kemal Atatürks erzogen zu selbstbewussten und kritikfähigen, frei und wissenschaftlich denkenden, leistungsorientierten und teamfähigen Individuen, die ihr Vaterland lieben, weltoffen und traditionsbewusst, offen und demokratisch, sozial und tolerant sind und sich ihren Begabungen entsprechend entwickeln.

²⁵² [...] zu selbstbewussten, selbstständigen und verantwortungsbewussten Menschen, die neben der türkischen und deutschen Kultur offen für internationale Kulturen sind.

normas e valores diferentes daqueles privilegiados naquela sociedade ou naquele regime político. Com isso, o temor seria que as Escolas Alemãs no Exterior contribuíssem para a formação, a longo prazo, de futuros adversários políticos para os regimes vigentes nesses países (ENTREVISTADO 5, 2022).

Sim, com grandes diferenças politicamente condicionadas, da religião etc., tudo o que influencia.... e então aparece a Alemanha e, claro, com seu entendimento de democracia, também quer ter uma constituição democrática da escola, certo? Então isso tudo não é tão fácil, não é? Claro, também há potencial para conflito e você tem que ter cuidado, mesmo do ponto de vista alemão, eu acho, porque você sempre tem que ter cuidado para não enfatizar muito esse caráter missionário. Portanto, convencer através dos conteúdos e dizer que isso é uma coisa boa. Bem, mas se você traz um sistema político diferente e você, por assim dizer, é como se você fosse plantar algo democrático em uma escola alemã e dissesse que “agora estamos realmente criando nossos próprios adversários políticos aqui em nosso próprio país de alguma forma, em um futuro próximo”²⁵³ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

O *status* e o reconhecimento dos países anfitriões e da Alemanha no âmbito cultural podem ser exemplificados através do papel das festividades celebradas nas Escolas Alemãs no Exterior. A existência de festas tipicamente alemãs “portadoras” de cultura no exterior recebeu atenção na pesquisa realizada no contexto do projeto “globalDAS²⁵⁴: Cidadania global nas Escolas Alemãs no Exterior” (*globalDAS: Global citizenship at german schools abroad*), financiado pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha e desenvolvido nos anos de 2017 e 2018 pelo Instituto Georg Eckert. Keßler e Szakács-Behling (2020) citam o exemplo da organização de um bazar organizado no mês de dezembro em uma Escola Alemã no Exterior sob o rótulo de “Mercado (alemão) de Natal”, com barracas estilizadas

²⁵³ Ja, mit sehr großen Unterschieden ähm (.) politisch bedingt äh aus der Religion, etc, alles, was dort Einflüsse... und dann kommt Deutschland auch noch und möchte natürlich mit seinem Demokratieverständnis auch eine demokratische Verfasstheit der Schule haben, ne? So das ist... das ist alles nicht so ohne, ne? Das ähm äh und, und birgt natürlich auch Konfliktpotenzial, ähm und, und man muss eben vorsichtig sein äh auch aus deutscher Sicht finde ich eben, weil man immer nicht man darf diesen Missionierungscharakter nicht zu stark betonen. Also überzeugen durch Inhalte (.) und sagen, dass das eine gute Sache ist. Ähm na ja, aber wenn man natürlich ein anderes politisches System mit äh holen würde und man, man, man äh das ist ja sozusagen, als wenn man in einer deutschen Schule quasi so ein so eine demokratische äh äh quasi etwas Demokratisches reinpflanzt und sagt und jetzt züchten wir uns im eigenen Land eigentlich äh die eigenen politischen Gegner hier irgendwie demnächst äh, ne. So das ist äh da, da, das äh das muss man ja auch erst mal zulassen, ne...

²⁵⁴ “DAS” é a sigla, em alemão, para “Deutsche Auslandsschulen”, ou seja, “Escolas Alemãs no Exterior”.

que remetiam à construção de uma identidade alemã um tanto estereotipada, marcada pelos clichês nacionais.

Palavras impressas em alemão, tais como “*Glühwein* [vinho quente]” ou “*Holzkunst* [artesanato em madeira]” – algumas vezes colocadas em fonte *serif* – sinalizavam aquilo que não era familiar. Silhuetas estilizadas de barracas de mercado de madeira gravadas referenciavam a tradição e o aconchego. A utilização de ideias estereotipadas de aconchego idílico e de clichês nacionais pode tornar essas imagens acessíveis até mesmo para visitantes que não sabem como é uma barraca de Natal em Nuremberg ou Dresden ou como a palavra “*Glühwein* [vinho quente]” é pronunciada. Em contraste, as mesmas imagens podem, para outras pessoas, aludir ao familiar como uma mãe descreveu as decorações como lembrando-a do “lar longe de casa”²⁵⁵ (KEßLER & SZAKÁCS-BEHLING, 2020, p. 192, tradução do autor).

Segundo levantamento realizado por Mersch e Kühn (2014), em 82% dos *websites* das Escolas Alemãs no Exterior é possível encontrar relatos de celebrações culturais com conexão com a Alemanha (Carnaval, Dia de São Martinho, *Oktoberfest*, Dia da Unidade Alemã), quase duas vezes mais frequente do que as celebrações vinculadas à cultura do país anfitrião, que são mencionadas em apenas 44% das escolas. A questão da valorização cultural de ambos os países não diz respeito apenas às festividades, mas também às diferentes tradições pedagógicas que, por vezes, entram em choque. A Sra. Heike Toledo, diretora da Agência Central para as Escolas no Exterior, afirma que nem a Alemanha tem a “[...] cultura de aprendizagem que pode ser generalizada como a 'correta', nem os outros países”²⁵⁶ (BEGEGNUNG, 2019, p. 27, tradução do autor). Em outra entrevista, ao se referir às características da cultura de ensino-aprendizagem alemã, ela aponta que fazem parte da cultura escolar alemã

[...] aprender com a própria responsabilidade, o ensino orientado a projetos, a abordagem orientada a problemas, com o empoderamento dos alunos para defender sua própria opinião de forma argumentativa. Isso entra em conflito com outras culturas de aprendizado, nas quais o conhecimento exato e o

²⁵⁵ Printed German words such as “*Glühwein* (mulled wine)” or “*Holzkunst* (wooden handicrafts)” – sometimes set in serif font – signified the unfamiliar. Stylized silhouettes of engraved wooden market stalls referenced tradition and cosiness. Tapping into stereotypical ideas of idyllic cosiness and national clichés might make this imagery accessible even for visitors who do not know what a Christmas Market hut in Nürnberg or Dresden looks like or how the word “*Glühwein*” is pronounced. “In contrast, the same imagery might for others allude to the familiar as one mother described the decorations as reminding her of “home away from home”.

²⁵⁶ Weder wir haben die Lernkultur, die man verallgemeinert als die ‚richtige‘ bezeichnen kann, noch andere Länder.

conhecimento [rapidamente] acessível são mais proeminentes. Combinar ambas as culturas de aprendizagem de uma maneira significativa é o maior desafio. Ao mesmo tempo, este aprendizado bicultural é para mim a receita secreta para as grandes conquistas de nossos ex-alunos²⁵⁷ (TOLEDO, 2018, p. 94, tradução do autor).

O desafio na compatibilização de experiências e práticas de culturas escolares distintas é abordado também na entrevista com o representante da Associação de Professores Alemães no Exterior (*Verband Deutscher Lehrer im Ausland*, VDLiA), ao narrar sua experiência vivida em uma escola na América Latina, onde havia atuado, anos antes, como professor e vice-diretor escolar. Ele aponta que esse desafio se dá em diferentes dimensões e exemplifica isso através dos métodos de ensino e aprendizagem, fazendo referência à ênfase em um modelo de ensino pautado em “memorização e resposta” como uma prática pedagógica típica no contexto latino-americano. Apesar de, em suas palavras, esse trabalho funcionar nesses países de forma “fantástica”, para o entrevistado, na verdade ele configura um horizonte negativo (MICHALEK, 2008; BOHNSACK, 2020), visto que ele se refere a tais práticas como “completamente absurdas” e prejudiciais para os alunos. Essa posição é evidenciada pela menção às “coitadas das crianças”, que precisariam aprender “a raiz da raiz da raiz de dois”, uma formulação depreciativa com referência às práticas pedagógicas e aos critérios de avaliação adotados no país anfitrião.

Pedagogia na América Latina, pelo menos foi assim que eu conheci - a propósito, não é só a América Latina, você também pode vê-la aqui na Espanha, por exemplo - é acima de tudo, tem um foco na memorização e resposta, sim? No [...] era assim, os professores [nacionais do país anfitrião] faziam duas aulas e depois um teste. Duas aulas, um teste. Então a memorização era absolutamente fantástica, certo? Quando penso nos exames para a qualificação de ingresso em universidades [nacionais do país anfitrião], sim? Exames de matemática, eu mesmo sou matemático, sempre pensei comigo mesmo, isso não pode ser verdade, não é? Uh, as coitadas das crianças têm que aprender o que é a raiz da raiz da raiz de dois, certo? E essa é a qualificação para se tornar um matemático. Então isso é completamente

²⁵⁷ *Eigenverantwortliches Lernen, projektorientierter Unterricht, problemorientierte Herangehensweise mit der Befähigung der Schülerinnen und Schüler, eine eigene Meinung argumentativ zu verteidigen. Diese stößt auf andere Lernkulturen, in denen exakte Kenntnisse und abrufbares Wissen stärker im Vordergrund stehen. Beide Lernkulturen sinnvoll zu verbinden, das ist die größte Herausforderung. Gleichzeitig ist dieses bikulturelle Lernen für mich das Geheimrezept für die großartigen Leistungen unserer Alumni.*

absurdo, certo? Aos nossos olhos, sim?²⁵⁸ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

Ao concluir esse trecho com a afirmação que esse julgamento se dá “aos nossos olhos”, ou seja, a partir de uma perspectiva alemã, ele expressa consciência de que a sua percepção possui um viés cultural específico e não um caráter “absoluto”. Nesse caso, evidencia-se uma relação entre “nós” e “eles” com base no viés da nacionalidade ou do reconhecimento de pertencimento a determinada cultura escolar vinculada à nacionalidade, visto que essas experiências educacionais seriam construídas de formas distintas conforme a origem, a formação e a trajetória profissional desses professores. Ele reitera que são grandes os desafios em torno do encontro e da cooperação entre professores oriundos de diferentes culturas, pois “[...] é claro que você chega a um país como esse com um entendimento pedagógico completamente diferente, digamos, e tem que trabalhar junto com os colegas, o que, simplesmente, é difícil”²⁵⁹ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor). Ele também aborda, em sua entrevista, as diferenças na forma com que professores alemães e nacionais do país anfitrião exercitam sua autoridade docente em sala de aula. Também nesse quesito ele se refere aos professores alemães, que ele caracteriza por tratarem seus alunos de forma livre e relaxada, em um horizonte positivo de valores (BOHNSACK, 2020), ao qual se opõem os professores locais, que, em suas palavras, ficavam “horrorizados” com esse tratamento concedido aos alunos.

Bem, os professores [nacionais do país anfitrião] sempre ficavam horrorizados quando, às vezes, viam as aulas de professores alemães, que eram muito mais livres, que iam para as aulas muito mais relaxados e que tratavam as crianças de uma forma muito diferente²⁶⁰ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

²⁵⁸ *Ja ähm Pädagogik in Lateinamerika, so jedenfalls habe ich es kennengelernt - übrigens nicht nur Lateinamerika, äh sieht man bei uns auch in Spanien zum Beispiel – äh ist vor allen Dingen, hat einen Schwerpunkt auf dem Auswendiglernen und Abfrage, ja? In [...] war das so, [...] Lehrer haben zwei äh zwei Stunden Unterricht gemacht und dann eine Prüfung. Zwei Stunden Unterricht, eine Prüfung. So, ja. Also das Auswendigpauken äh absolut spitze, ja? Wenn ich nur an die Prüfungen denke für den [...] oder für die [...] Hochschulzugangsberechtigung, ja? Mathematikprüfung, ich bin selbst Mathematiker, ja, dann habe ich mir immer gedacht, das kann doch wohl nicht wahr sein, ja? Äh da müssen die armen Kinder lernen, was die Wurzel von der Wurzel, von der Wurzel, von zwei ist, ne? Ja und das ist dann die Qualifikation, ob ich Mathematiker werde. Das ist also absurd, ja? In unseren Augen, ja?*

²⁵⁹ [...] und dann kommt man natürlich mit einem vollkommen anderen pädagogischen Verständnis äh, sage ich mal, in so einem Land, und muss mit Kollegen zusammenarbeiten, was einfach schwierig ist.

²⁶⁰ Ja, also [...] Lehrer waren immer ganz entsetzt, wenn sie manchmal den Unterricht äh von, von deutschen Lehrern sahen, die viel freier, viel lockerer in die Klasse gehen, ja, und die Kinder ähm eben ganz anders behandeln auch, ja?

Para ele, os desafios nessa convivência valem tanto para os professores alemães, que atuam em um contexto cultural diverso do seu, quanto para os professores locais, que, em sua visão, se sentem menosprezados e desvalorizados pelos seus pares alemães. É importante notar que, nesse sentido, não apenas aspectos estritamente profissionais – tradições pedagógicas distintas – ou culturais – hábitos, normas e valores – diferenciam os dois grupos, mas também aspectos mais práticos referentes ao seu *status* profissional e socioeconômico. Paulus (2011) afirma que “[...] a diferença considerável em termos da melhor situação financeira dos alemães e seu comportamento no tempo livre em função disso é evidente e é registrada de forma comparativa pelo lado nativo”²⁶¹ (PAULUS, 2011, p. 25, tradução do autor). Nesse sentido, o entrevistado afirma entender os sentimentos que levam os professores locais a referirem de forma jocosa à suposta superioridade dos professores alemães, ao dizerem que “aí vêm de novo os alemães *super* espertos, que pensam que comeram a sabedoria com colheres”²⁶² (ENTREVISTADO 8, 2022). A partir da sua experiência, o entrevistado se utiliza de uma metáfora de foco (NOHL, 2012; BOHNSACK, 2020) para descrever a percepção que os professores locais têm dos seus pares alemães, empregando uma formulação irônica, que indica que essa suposta superioridade e sabedoria só existe, de fato, na cabeça dos próprios alemães.

Esse entrevistado conta que alerta os professores alemães que pretendem assumir uma posição no exterior a lidarem de forma aberta com as diferenças e evitarem uma postura arrogante.

E isso é o que eu sempre digo quando os colegas entram em contato conosco e querem conselhos. “Pessoal, vocês têm que ir lá de forma aberta, sim? Você não pode simplesmente entrar como o sabe-tudo, não é mesmo? Você tem que tentar entender seus colegas e talvez apenas mostrar a eles como você ensina e

²⁶¹ *Die Gruppe der einheimischen Lehrenden besteht überwiegend aus Lehrkräften, die schon seit Jahren oder Jahrzehnten an der deutschen Schule die auf das Begegnungsland bezogenen Fächer unterrichten. Dennoch sprechen sie kaum Deutsch und auch kaum Englisch. Es kommt oft zu Kommunikationsproblemen und Missverständnissen, die die wenigen, die etwas Deutsch sprechen, in der Regel aus dem binationalen Milieu, durch die ihnen zugewiesene Aufgabe zum Übersetzen überfordern. Die Gruppe der einheimischen Lehrenden sieht sich selbst als diskriminiert an. Der erhebliche Unterschied in Bezug auf die bessere finanzielle Situation der Deutschen und ihr daran gebundenes Freizeitverhalten ist evident und wird von der einheimischen Seite vergleichend registriert.*

²⁶² [...] *jetzt kommen wieder die die super schlauen Deutschen, die meinen werden, die die Weisheit mit Löffeln gefressen.*

então você pode tentar encontrar um equilíbrio em algum lugar, digamos”. Isso nem sempre será possível²⁶³ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

Embora afirme que os alemães devam ter uma postura humilde diante dos professores nacionais, sua entrevista prossegue centrada em uma perspectiva segundo a qual os professores alemães devem buscar mostrar aos seus novos colegas locais como eles – professores alemães – ensinam, sem fazer menção à importância, ou mesmo à mera possibilidade, de que esses mesmos professores alemães busquem observar como os professores nacionais ensinam. Isso explicita uma contradição em sua fala, pois essa relação não corresponde à cooperação horizontal entre professores alemães e dos países anfitriões.

6.3

Missão política das Escolas Alemãs no Exterior

A Política Cultural e Educacional Estrangeira desempenha um papel importante na defesa dos interesses competitivos internacionais da Alemanha, diretamente relacionados às pressões da globalização e suas implicações econômicas. Em seu discurso no Parlamento Alemão no ano de 2008, o deputado Gernot Erler²⁶⁴ destaca que,

[...] como um país que ganha um a cada três Euros com o exterior ou no exterior, precisamos de escolas alemãs lá. Frequentemente, essa é a única opção escolar para os representantes de empresas e funcionários destacados com filhos. Essas escolas constituem um importante pré-requisito para que as empresas alemãs abram novos mercados no exterior. [...] O dinheiro que investimos lá é realmente bem aplicado e também nos trará bons resultados a médio e longo prazo em outras áreas, tais como a economia, mas também na ciência²⁶⁵ (ALEMANHA, 2008, p. 17391, tradução do autor).

²⁶³ *Und das sage ich auch immer, wenn Kollegen sich bei äh uns melden und wollen beraten werden. „Leute, ihr müsst offen dahin gehen, ja? Ihr könnt nicht einfach kommen als der Besserwisser, ja? Sondern ihr müsst versuchen, die Kollegen zu verstehen und vielleicht einfach ihnen auch mal zu zeigen, wie ihr unterrichtet und dann kann man ja versuchen irgendwo mal äh, sage ich mal, einen Ausgleich zu finden, ja?“ Das wird nicht immer möglich sein.*

²⁶⁴ Gernot Erler era então deputado pelo Partido Social-Democrata da Alemanha (Sozialdemokratische Partei Deutschlands, SPD) e Ministro de Estado para o Ministério Federal das Relações Exteriores.

²⁶⁵ *Als ein Land, das jeden dritten Euro mit dem Ausland oder im Ausland verdient, brauchen wir dort deutsche Schulen. Dies ist oft die einzige Schulumöglichkeit für Firmenvertreter und entsandte Kräfte mit Kindern. Diese Schulen schaffen deutschen Unternehmen eine wichtige Voraussetzung für die Erschließung neuer Märkte im Ausland. [...] Geld, das wir dort investieren, ist wirklich gut*

Esse significado das escolas para os interesses econômicos alemães é abordado na entrevista realizada com o representante do Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*, UAKBP) no Parlamento Alemão, que realça o posicionamento da Alemanha como um ator global orientado para as exportações como a base do seu sucesso econômico, que precisaria, portanto, de “amigos” em todo o mundo.

A missão das escolas no exterior, nós somos um país globalmente em rede. O trabalho em rede também é a base de nosso sucesso econômico. Um país orientado para a exportação. É por isso que precisamos do maior número possível de *amigos* em todo o mundo que conheçam nosso país, falem nossa língua, entendam como a Alemanha funciona, e acredito que podemos lançar as bases com as escolas no exterior, e é por isso que elas são tão importantes e, na verdade, indispensáveis²⁶⁶ (ENTREVISTADO 2, 2022, tradução do autor, grifo do autor).

Apesar de construir uma argumentação pautada no eixo econômico, o entrevistado opta pelo emprego do termo “amigos” (*Freunde*) em vez de “parceiros” (*Partner*), o que parece sinalizar para uma relação menos utilitária e mais próxima, mais humanizada, destacando que os alunos das Escolas Alemãs no Exterior são elos entre seus países e a Alemanha, pois “[...] trata-se sempre de construir *pontes* massivamente e pessoas que ‘estão em casa’ em ambas as culturas ou que têm uma grande compreensão em relação ao o nosso país e depois também representam essas *conexões*”²⁶⁷ (ENTREVISTADO 2, tradução do autor, grifos do autor).

No conjunto das entrevistas e dos documentos consultados, é possível identificar uma recorrência nessa escolha do termo “amigos” para designar os (ex-)alunos das Escolas Alemãs no Exterior. Um exemplo disso é o memorando do

angelegt und wird uns mittel- und langfristig auch in anderen Bereichen wie der Wirtschaft, aber auch der Wissenschaft gute Rückwirkungen bringen.

²⁶⁶ [...] *die, die Mission der Auslandsschulen, wir sind ein (.) weltweit vernetztes Land. Die Vernetzung ist Grundlage auch unseres wirtschaftlichen Erfolges. Exportorientiertes Land. Äh deswegen brauchen wir (.) möglichst viele Freunde überall auf der Welt, ähm, die unser Land kennen, unsere Sprache sprechen, verstehen, wie Deutschland tickt, und ich glaube, die, die Grundlage, die können wir mit den Auslandsschulen äh legen und deswegen sind die so (.) wichtig und, und eigentlich unverzichtbar.*

²⁶⁷ [...] *es geht ja letztendlich um immer um, um das Brückenbauen, massiv und äh und Menschen, die dann in beiden Kulturen zu Hause sind oder die ein großes Verständnis für unser Land haben und dann eben diese Verbindungen auch darstellen.*

Ministério das Relações Exteriores de 1914, no qual consta que essas escolas poderiam “[...] familiarizar o maior número possível de círculos nativos com os costumes e a educação alemã, conquistando-os assim como *amigos* da Alemanha”²⁶⁸ (ALEMANHA, 1914, p. 7, tradução do autor, grifo do autor). Um século mais tarde, novamente a mesma perspectiva com referência aos alunos e ex-alunos dessas escolas como “amigos” da Alemanha vem à tona em uma palestra do diretor do Departamento de Cultura e Comunicação do Ministério Federal das Relações Exteriores, o Dr. Hans-Ulrich Seidt, na qual ele afirma que “[...] os formandos estrangeiros de nossas escolas no exterior – e hoje eles constituem a grande maioria de nossos formandos – geralmente se tornam *amigos* da Alemanha para toda a vida. Podemos sempre nos apoiar em seu papel de mediadores entre a Alemanha e seu país de origem”²⁶⁹ (BEGEGNUNG, 2014, p. 8, tradução do autor, grifo do autor). Em discurso no Parlamento Alemão no ano de 2019, o deputado Thomas Erndl, presidente do Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (UAKBP), aponta que:

Nosso país se beneficia amplamente da globalização, se beneficia amplamente do trabalho em rede internacional. Uma rede de sucesso é a mais multifacetada possível, com o maior número possível de *amigos* da Alemanha no maior número possível de países do mundo. Esta é exatamente a abordagem estratégica de nossa política educacional externa: permitir que muitas pessoas tenham uma biografia educacional ligada à Alemanha, com a nossa língua, a nossa cultura, os nossos valores como um elemento importante. [...] E acima de tudo, podemos contar com 140 escolas alemãs no exterior²⁷⁰ em 70 países que transformam jovens em nossos *amigos*²⁷¹ (ERNDL, 2019, apud ALEMANHA, 2019a, p. 15464, tradução do autor, grifo do autor).

²⁶⁸ *Die Geschichte des Auslandsschulwesens ist aber damit noch nicht abgeschlossen. In letzter Zeit, etwa seit dem Jahr 1906, hat eine Bewegung eingesetzt, welche die deutschen Auslandsschulen vor neue, wichtige Aufgaben stellt. Sie beruht auf der Auffassung, dass viele Schulen in größerem Umfang als bisher die Kenntnis der deutschen Sprache und richtige Vorstellungen von Deutschland in fremden Völkern verbreiten und möglichst weite einheimische Kreise mit deutscher Art und Bildung vertraut machen könnten, um sie dadurch zu Freunden Deutschlands zu gewinnen.*

²⁶⁹ *Ausländische Absolventen unserer Auslandsschulen – und sie bilden heutzutage die große Mehrheit unserer Absolventen – werden in aller Regel Freunde Deutschlands fürs ganze Leben. Auf ihre Rolle als Mittler zwischen Deutschland und dem Heimatland können wir immer bauen.*

²⁷⁰ Ver nota 3.

²⁷¹ *Thomas Erndl (CDU/CSU): Herzlichen Dank, Frau Präsidentin. – Meine Kolleginnen und Kollegen! Unser Land profitiert umfassend von der Globalisierung, profitiert umfassend von internationaler Vernetzung. Ein erfolgreiches Netzwerk ist möglichst vielgliedrig, mit möglichst vielen Freunden Deutschlands in möglichst vielen Ländern dieser Welt. Das ist genau der strategische Ansatz unserer Auswärtigen Bildungspolitik: vielen Menschen eine mit Deutschland verbundene Bildungsbiografie zu ermöglichen, mit unserer Sprache, unserer Kultur, unseren Werten als wichtigem Element. Am Anfang dieser Bildungsbiografien, am Anfang jeder Laufbahn steht eine Schule, und zwar nicht nur eine: Wir können auf mehr als 2.000 PASCH-Schulen, also*

Em sua entrevista, o Entrevistado 2 explicita a argumentação de que o investimento realizado pela Alemanha em suas escolas no exterior é justificado por dois vieses. Por um lado, ele destaca o retorno econômico que elas possibilitam; por outro, ele aponta para os desafios dessas escolas em se manterem atraentes tanto para os alemães expatriados quanto para o público local, em um contexto marcado pela concorrência nos diferentes âmbitos locais.

As escolas no exterior sempre competem localmente e é por isso que as condições básicas, os equipamentos, os recursos financeiros também são particularmente importantes, e o subcomitê sempre teve tudo isso em mente e sempre valorizou o papel das escolas no exterior²⁷² (ENTREVISTADO 2, 2022, tradução do autor).

Ainda que ele mencione que as escolas sempre desempenharam também um papel político na busca da Alemanha por se apresentar como um ator relevante na seara internacional, o entrelaçamento dos interesses econômicos e educacionais ganha destaque em sua fala, ao apontar que essas escolas possibilitam a escolarização de crianças expatriadas de acordo com os padrões alemães e apoiam, indiretamente, a economia alemã.

O aspecto estratégico da política alemã é compreensível também em virtude de outros fatores demográficos. Em 2011, um documento do Ministério Federal das Relações Exteriores previa um forte declínio no número de estudantes universitários na Alemanha devido a questões demográficas, problema que só poderia ser compensado através de um número maior de estudantes estrangeiros, “[...] se reforçarmos as atividades nas áreas de recrutamento, apoio, rede de contatos e vínculo com a Alemanha”²⁷³ (AUSWÄRTIGES AMT, 2011, p. 13, tradução do autor). Dessa forma, Adick (2017) destaca as medidas implementadas pelo governo alemão destinadas a fomentar o acesso aos estudos universitários e ao mercado de

Partner-Schulen, zählen, an denen über 600.000 Schülerinnen und Schüler verstärkt Deutsch lernen. Und wir können vor allem auf 140 deutsche Auslandsschulen in 70 Ländern zählen, die junge Menschen zu unseren Freunden machen.

²⁷² [...] die Auslandsschulen stehen auch immer Konkurrenz äh vor Ort und deswegen sind die Rahmenbedingungen, die Ausstattung, die finanzielle Ausstattung auch besonders wichtig und all das hat der, der Unterausschuss immer im Blick gehabt und äh auch die entsprechende (.) ähm Rolle der Auslandsschulen dann auch immer gewürdigt.

²⁷³ [...] wenn wir die Aktivitäten in den Bereichen Rekrutierung, Betreuung, Vernetzung und Deutschland-Bindung verstärken.

trabalho alemão para os concluintes das Escolas Alemãs no Exterior, buscando, com isso, atrair trabalhadores qualificados para a Alemanha.

A livre autorização para a emissão de vistos para concluintes de Escolas Alemãs no Exterior (de acordo com a Seção 34, Sentença 1, Número 5 da Portaria de Residência), bem como a liberdade de autorização da Agência Federal de Emprego (de acordo com a Seção 7 da Portaria de Emprego) devem ser implementadas de forma consistente e, se possível, complementadas por procedimentos simplificados para intercâmbio de estudantes e estágios organizados por escolas alemãs no exterior. Além disso, as possibilidades oferecidas pela Lei de Imigração de Trabalhadores Qualificados para alunos e concluintes de escolas alemãs no exterior devem ser exploradas ao máximo, os trâmites – em particular os processos de emissão de vistos - devem ser otimizados e a integração direcionada no setor de educação e emprego alemão deve ser apoiada²⁷⁴ (ALEMANHA, 2020b, p.6, tradução do autor).

Essa perspectiva fica evidenciada na moção apresentada em novembro de 2019 pelas frações parlamentares CDU/CSU²⁷⁵, SPD²⁷⁶ e BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN²⁷⁷ com o objetivo de “[...] fortalecer ainda mais o sistema escolar alemão no exterior”²⁷⁸ (ALEMANHA, 2019b, p. 1, tradução do autor). Nela consta que

[...] a educação também é um fator econômico de primeira linha. O mercado de educação internacional está crescendo fortemente. Isto também se aplica ao setor escolar, cuja importância é considerável simplesmente porque determina onde os concluintes estudarão e trabalharão mais tarde. A imigração de trabalhadores qualificados para a Alemanha aumentará nas próximas décadas. Também em vista das oportunidades oferecidas pela nova Lei de Imigração de Trabalhadores Qualificados, os mais de 80.000 alunos que atualmente frequentam Escolas Alemãs no Exterior são particularmente qualificados para estudar em universidades alemãs, para completar a dupla formação profissional e para passar parte ou toda sua vida profissional aqui. Além disso, eles podem aplicar os conhecimentos adquiridos na Alemanha quando retornam aos

²⁷⁴ *Die Zustimmungsfreiheit bei der Visumerteilung für Absolventinnen und Absolventen deutscher Auslandsschulen (nach § 34 Satz 1 Nummer 5 der Aufenthaltsverordnung) sowie die Zustimmungsfreiheit durch die Bundesagentur für Arbeit (nach § 7 der Beschäftigungsverordnung) soll konsequent umgesetzt und nach Möglichkeit durch vereinfachte Verfahren auch für die von Deutschen Auslandsschulen organisierte Schüleraustausche und Betriebspraktika ergänzt werden. Darüber hinaus sollen die Möglichkeiten des Fachkräfteeinwanderungsgesetzes für Schülerinnen und Schüler sowie für Absolventinnen und Absolventen der deutschen Auslandsschulen ausgeschöpft, Verfahrensabläufe – insbesondere Visumerteilungsprozesse – optimiert und eine zielgerichtete Integration in den deutschen Bildungs- und Arbeitssektor unterstützt werden.*

²⁷⁵ *Christlich Soziale Union / Christlich Demokratische Union (União Social Cristã / União Democrata Cristã).*

²⁷⁶ *Sozialdemokratische Partei Deutschlands (Partido Social Democrata da Alemanha).*

²⁷⁷ *Aliança 90 / Os Verdes.*

²⁷⁸ *Deutsches Auslandsschulwesen weiter stärken.*

seus países de origem, dando assim um novo impulso para o desenvolvimento em seus países de origem.

As Escolas Alemãs no Exterior contribuem consideravelmente para o valor agregado da Alemanha no mundo. De acordo com o estudo do instituto de pesquisa econômica WifOR “*Criação de valor global: quantificando a contribuição de valor das escolas alemãs no exterior*” de junho de 2018, as escolas alemãs no exterior fazem uma contribuição direta de criação de valor de 462 milhões de euros; através de efeitos multiplicadores, mesmo um “impulso de criação de valor” totalizando 1,2 bilhões de euros²⁷⁹ (ALEMANHA, 2019b, p. 2, tradução do autor).

Esse caráter de investimento com retorno econômico a longo prazo também é enfatizado no discurso proferido em novembro de 2019 pelo deputado Thomas Erndl²⁸⁰ no Parlamento Alemão, no qual que ele afirma que, “[...] no futuro, nossas Escolas Alemãs no Exterior também serão a fonte de trabalhadores qualificados de que o nosso país precisa urgentemente”²⁸¹ (ALEMANHA, 2019a, p. 15464). Nota-se um padrão de continuidade nessa abordagem, visto que ela dá prosseguimento à perspectiva defendida, 11 anos antes, em maio de 2008, pela deputada Monika Griefahn²⁸² também no Parlamento Alemão. Em seu discurso, ela afirma:

Queremos que os formandos de uma Escola Alemã no Exterior permaneçam estreitamente ligados à Alemanha. Queremos que eles estudem na Alemanha, e queremos que tenham laços estreitos com a Alemanha também quando estiverem na vida profissional, por exemplo, levando em conta aspectos econômicos, como por exemplo, através da cooperação com

²⁷⁹ *Bildung ist darüber hinaus ein erstrangiger Wirtschaftsfaktor. Der internationale Bildungsmarkt wächst stark. Dies gilt auch für den Schulbereich, dessen Bedeutung schon allein deshalb erheblich ist, weil er die Entscheidung für den späteren Studien- und Arbeitsort der Absolventinnen und Absolventen vorprägt. Die Fachkräfteeinwanderung nach Deutschland wird in den kommenden Jahrzehnten zunehmen. Auch mit Blick auf die Möglichkeiten, die das neue Fachkräfteeinwanderungsgesetz bietet, sind die derzeit über 80.000 Schülerinnen und Schüler der Deutschen Auslandsschulen in besonderem Maße qualifiziert, an deutschen Hochschulen zu studieren, eine duale Berufsausbildung zu absolvieren sowie einen Teil des Berufslebens oder das gesamte Berufsleben bei uns zu verbringen. Darüber hinaus können sie die in Deutschland erworbenen Kenntnisse auch bei der Rückkehr in ihre Herkunftsländer anwenden und dadurch neue Impulse für Entwicklung vor Ort setzen. Die Deutschen Auslandsschulen leisten einen erheblichen Beitrag zur Wertschöpfung Deutschlands und weltweit. Nach der Studie des Wirtschaftsforschungsinstituts WifOR GmbH „Weltweite Wertschöpfung: Quantifizierung des Wertbeitrags der Deutschen Auslandsschulen“ vom Juni 2018 leisten die Deutschen Auslandsschulen einen direkten Wertschöpfungsbeitrag in Höhe von 462 Millionen Euro; über Multiplikatoreffekte sogar einen „Wertschöpfungsimpuls“ von insgesamt 1,2 Milliarden Euro.*

²⁸⁰ Nessa ocasião, Thomas Erndl era deputado pelo partido CDU/CSU pelo estado da Baviera e presidente Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (*Unterausschuss für Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik*, UAKBP), a instância responsável por advogar pela Política Cultural e Educacional Estrangeira e, portanto, pelo sistema escolar no exterior no parlamento.

²⁸¹ *Unsere deutschen Auslandsschulen sind zukünftig auch die Quelle für Fachkräfte, die unser Land dringend benötigt.*

²⁸² Nessa ocasião, Monika Griefahn era deputada pelo partido SPD pelo estado da Baixa Saxônia.

empresas alemãs. Isto acontece automaticamente quando se conhece nossa cultura e, é claro, nosso entendimento da democracia, que também é ensinado em nossas escolas no exterior²⁸³ (ALEMANHA, 2008a, p. 17386, tradução do autor).

Além do retorno estritamente econômico, destaca-se o caráter de agenda política em sua fala, sobretudo no que se refere àquilo que ela define como o entendimento alemão de democracia, que é ensinado nas Escolas Alemãs no Exterior. Outros aspectos políticos e diplomáticos também ganham espaço nessa mesma sessão do Parlamento, como no discurso realizado também no ano de 2008 pelo deputado Peter Gauweiler, no qual ele destaca ex-alunos de Escolas Alemãs no Exterior com especial prestígio no campo político dentro e fora da Alemanha.

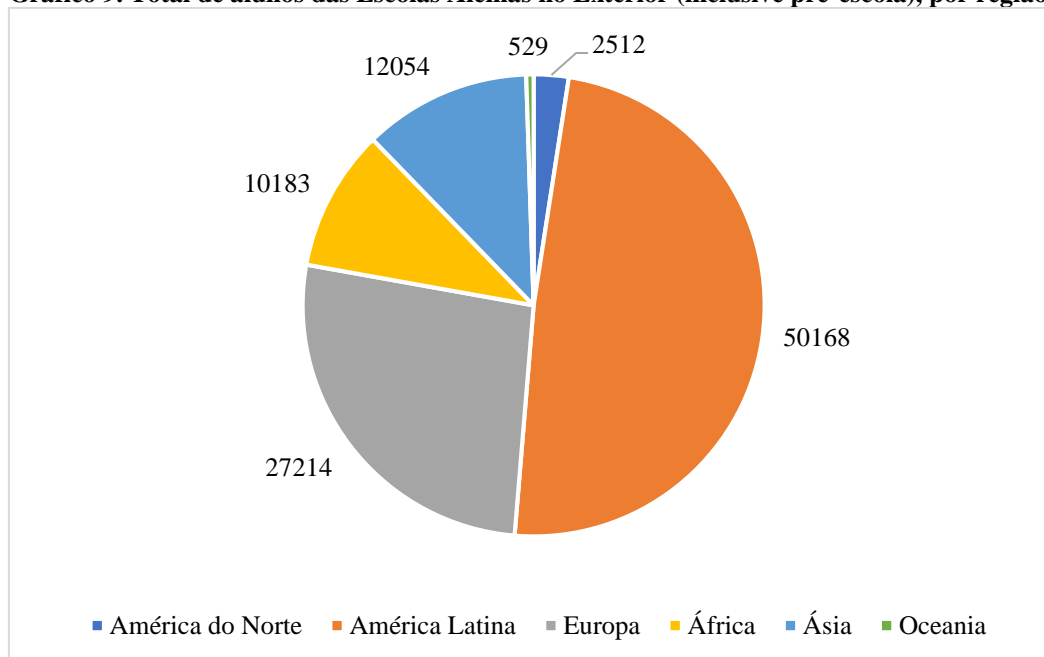
O ex-presidente alemão von Weizsäcker frequentou a mais antiga Escola Alemã no Exterior, a Escola Sankt Petri, em Copenhague. Acho bom que a esposa do ex-chefe de estado russo Putin tenha servido por muitos anos no conselho de pais da Escola Alemã em Moscou e que o presidente tenha insistido para que todas as suas filhas fizessem um *Abitur* alemão. É claro que a chanceler alemã, durante sua visita à América Latina pôde constatar, durante sua visita à escola alemã no México, que cinco egressos da escola alemã integram o governo mexicano²⁸⁴ (ALEMANHA, 2008a, p. 17389, tradução do autor).

Os diferentes contextos políticos e econômicos dos diversos países em que se encontram Escolas Alemãs no Exterior, bem como as suas trajetórias de desenvolvimento, favorecem expressivas variações regionais. Dos 102.660 alunos matriculados em Escolas Alemãs no Exterior em 2021, 50.168 alunos (49% do total) frequentavam escolas na América Latina, a região com a maior participação. A esses se somavam 27.214 alunos na Europa (26%), 12.054 alunos na Ásia (12%), 10.183 alunos na África (10%), 2.512 alunos na América do Norte (2%) e apenas 529 alunos na Oceania (1%) (Gráfico 9) (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021).

²⁸³ *Wir wollen, dass Absolventen einer deutschen Auslandsschule mit Deutschland eng verbunden bleiben. Wir wollen, dass sie in Deutschland studieren, und wir wollen, dass sie auch dann, wenn sie im Berufsleben stehen, eine enge Bindung an Deutschland haben, zum Beispiel, indem sie wirtschaftliche Aspekte berücksichtigen, etwa durch die Kooperation mit deutschen Firmen. Das geschieht automatisch, wenn man unsere Kultur und natürlich auch unser Demokratieverständnis kennengelernt hat, das ja auch in unseren Auslandsschulen vermittelt wird.*

²⁸⁴ *Auf der allerältesten deutschen Schule im Ausland, der Sankt-Petri-Schule in Kopenhagen, war der frühere Bundespräsident von Weizsäcker. Ich finde es gut, dass die Gattin des früheren russischen Staatsoberhauptes Putin viele Jahre lang im Elternbeirat der deutschen Schule in Moskau tätig gewesen ist und der Präsident darauf bestanden hat, dass alle seine Töchter ein deutsches Abitur ablegen. Es ist selbstverständlich auch große Klasse, dass die Bundeskanzlerin während ihrer Lateinamerikareise bei ihrem Besuch in der deutschen Schule in Mexiko feststellen konnte, dass fünf Absolventen der deutschen Schule in der mexikanischen Regierung sitzen.*

Gráfico 9. Total de alunos das Escolas Alemãs no Exterior (inclusive pré-escola), por região

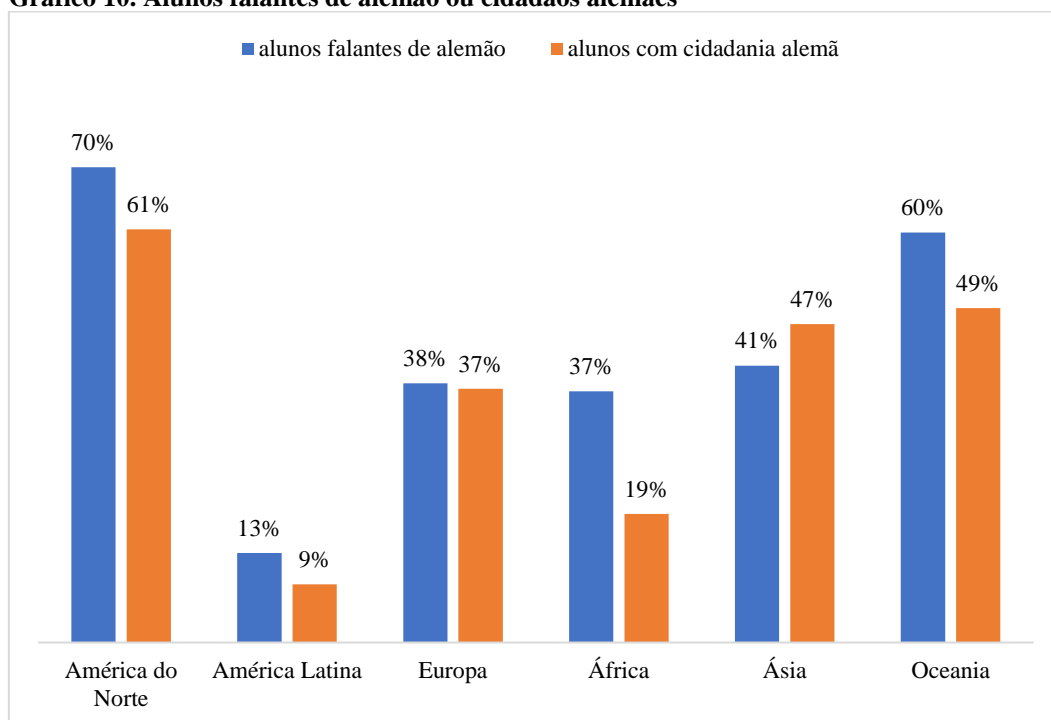


Fonte: Bundesverwaltungsamt, 2021.

Além do número absoluto de alunos nas diferentes regiões, o número médio de alunos em cada escola também apresenta variações significativas. As maiores escolas estão localizadas na América Latina. Elas possuem, em média, 1.356 alunos, número bastante superior ao das escolas das demais regiões. A média no continente africano é de 727 alunos por escola, enquanto na Europa, esse número é de 579 alunos e na Ásia é de 446 alunos. Na América do Norte e na Oceania, as escolas possuem em média 314 e 265 alunos, respectivamente.

Uma característica relevante a se observar na composição do corpo discente das Escolas Alemãs no Exterior diz respeito à proporção de alunos com vínculos linguísticos e identitários com a Alemanha. Pode-se verificar que a América do Norte - onde 61% dos alunos são cidadãos alemães e 70% falam alemão como língua materna - é a região com as maiores parcelas de alunos com tais vínculos linguísticos e identitários. Enquanto isso, o quadro latino-americano é bastante diferente e apresenta as menores parcelas de alunos com tais vínculos. Apenas 9% dos alunos possuem a cidadania alemã e somente 13% falam alemão como língua materna. Com médias mais intermediárias, a proporção de alunos cidadãos alemães e de alunos cuja língua materna é o alemão é de, respectivamente, 37% e 19% na África, 38% e 37% na Europa, 41% e 47% na Ásia e 60% e 49% na Oceania (Gráfico 10).

Gráfico 10. Alunos falantes de alemão ou cidadãos alemães

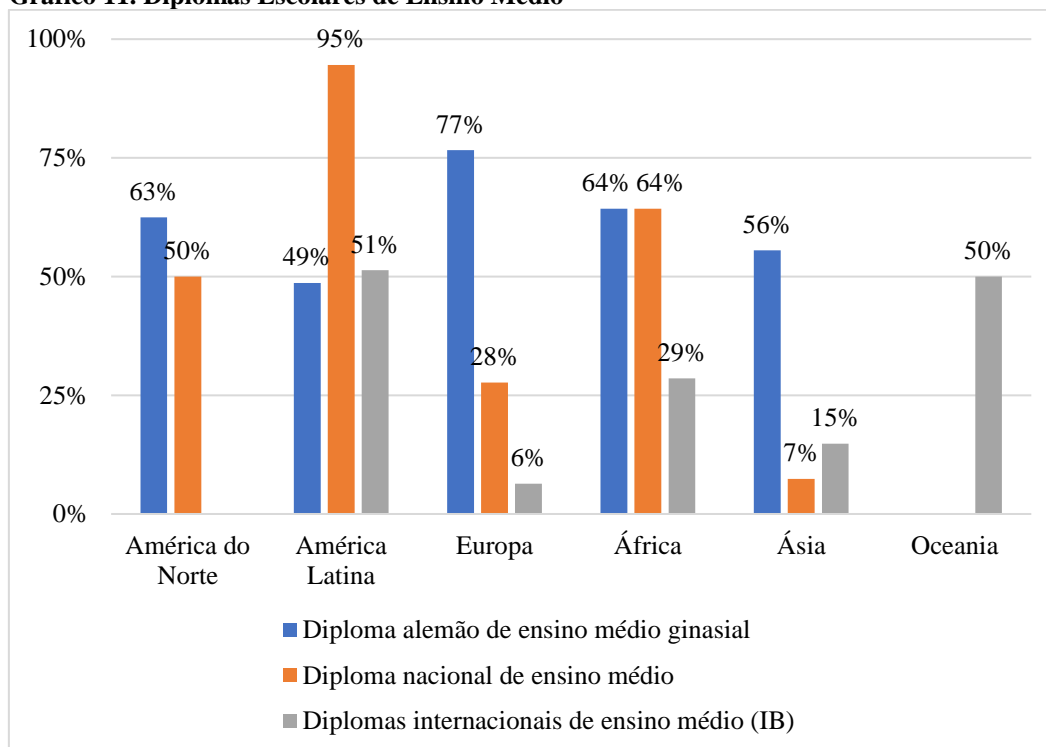


Fonte: Bundesverwaltungsamt, 2021.

Os diplomas escolares ofertados nas diferentes regiões também variam de maneira expressiva. A América Latina, a região na qual a presença de alunos de origem alemã é proporcionalmente a menor frente aos cidadãos nacionais, é a única em que praticamente todas as escolas (95%) oferecem os diplomas escolares nacionais de Ensino Médio, o que reforça o caráter binacional dessas escolas. Esse percentual é bastante superior ao das escolas localizadas na África (64%), na América do Norte (50%), na Europa (28%) e na Ásia (7%). Por outro lado, a América Latina é a região em que, proporcionalmente, um menor número de escolas (49%) oferece o *Abitur*, o diploma ginásial alemão que possibilita o ingresso no ensino superior na Alemanha. Na Ásia esse número é de 56%, na América do Norte é de 63%, na África é 64% e na Europa ele chega a 77%²⁸⁵ (Gráfico 11) (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021).

²⁸⁵ As duas escolas na Oceania oferecem apenas diplomas internacionais do tipo *Gemischtsprachiges Internationales Baccalaureate* (GIB), uma variante do diploma *International Baccalaureate* (IB), na qual, nos dois últimos anos da realização do exame, pelo menos três disciplinas precisam ser lecionadas na língua alemã: Alemão, História e Biologia ou Química.

Gráfico 11. Diplomas Escolares de Ensino Médio



Fonte: Bundesverwaltungsamt, 2021.

A diversidade presente nas múltiplas dimensões das Escolas Alemãs no Exterior pode ser reconhecida também através da forma como as diferentes escolas formulam suas próprias declarações de missão. Diversas pesquisas sugerem que as declarações de missão, em sua condição de aproximação quanto às aspirações e aos propósitos almejados por uma comunidade escolar, são um importante indicador sobre os valores culturais de uma escola, sua filosofia central e sua ética de trabalho. As declarações tornam pública a visão de cada escola sobre seu propósito educacional diferenciando-as entre si (STEMLER, BEBELL & SONNABEND, 2011; BEBELL, STEMLER & HEIMLER, 2020). A análise das declarações de missão disponíveis nas páginas de *internet* de cada Escola Alemã no Exterior em agosto de 2022, dá conta da existência de dois grandes tipos de Escolas Alemãs no Exterior, tomando-se como referência o enquadramento das suas características mais relevantes no que diz respeito à relação estabelecida entre o *status* da língua, da cultura e dos objetivos educacionais da Alemanha e do respectivo país anfitrião.

Na perspectiva dos mitos (HORNBERG, 2010; WALDOW, 2018) como moldadores das instituições, não representando “falsidades”, mas marcas simbólicas da identidade das organizações, há escolas cuja identidade se pauta

essencialmente nos mitos da preservação da “germanidade” (*Deutschtum*) no exterior (ALEMANHA, 1914) e de um “lar longe de casa” para alemães expatriados (KEßLER & SZAKÁCS-BEHLING, 2020). Tais escolas concentram-se, sobretudo, em países cuja legislação impede, ou ao menos dificulta, que os cidadãos nacionais frequentem escolas estrangeiras. Nesses casos, fica evidenciada a ênfase da Alemanha como principal referência, como o ponto de partida no quesito educacional e cultural, enquanto os elementos locais representam o “outro” com o qual se deve apenas aprender a conviver. Nesses casos, podemos designar como “insular” a relação estabelecida entre as Escolas Alemãs no Exterior e os respetivo países anfitriões, no sentido que essas escolas constituem essencialmente um espaço de língua e cultura alemãs “cravados” em território estrangeiro.

O princípio de preservação de uma identidade linguística e cultural alemã no exterior fica claramente evidenciado na Escola Alemã de Ankara, ao afirmar que “[...] para as nossas crianças, uma transição suave para a vida escolar cotidiana deve ser garantida quando elas retornarem à Alemanha. [...] Somos uma parte da Alemanha na Turquia”²⁸⁶ (PRIVATSCHULE DER DEUTSCHEN BOTSCHAFT ANKARA, 2019, tradução do autor) e em ambas as escolas localizadas na Arábia Saudita. Nesse país, enquanto a Escola Internacional Alemã de Riad afirma se propor a ser “[...] um pedaço da terra natal no meio do deserto para nossas crianças e nossos jovens, oferecendo-lhes uma transição suave do jardim de infância para a conclusão escolar na 10ª série”²⁸⁷ (DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE RIAD, 2021, tradução do autor), a Escola Alemã de Jeddah “[...] se vê como um lar familiar para alemães no exterior e para pessoas que se sentem ligadas à língua alemã e à cultura alemã”²⁸⁸ (DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE JEDDAH, 2018, tradução do autor).

Ao fazerem menção aos países anfitriões, fica evidenciado que não se trata de uma relação “ao nível dos olhos”, como apregoa a Política Cultural e Educacional Estrangeira. A Escola Alemã de Teerã se define como “[...] uma escola

²⁸⁶ *Für unsere Kinder soll bei der Rückkehr nach Deutschland ein fließender Übergang in den Schulalltag gewährleistet werden. [...] Wir sind ein Teil Deutschlands in der Türkei.*

²⁸⁷ *[...] unseren Kindern und Jugendlichen ein Stück Heimat inmitten der Wüste sein, indem wir ihnen einen fließenden Übergang vom Kindergarten bis zum Schulabschluss in Jahrgangsstufe 10 bieten.*

²⁸⁸ *[...] versteht sich als familiäre Heimat für Deutsche im Ausland und sich mit der deutschen Sprache und der deutschen Kultur verbunden fühlenden Menschen.*

particularmente comprometida com os valores alemães, com a tradição educacional europeia”. Entretanto, ao se referir ao Irã, esse vínculo se limita à manutenção de “[...] boas relações com o país anfitrião”²⁸⁹ (DEUTSCHE BOTSCHAFTSSCHULE TEHERAN, 2021, tradução do autor). No caso da Escola Alemã de Adis Abeba, afirma-se que, “[...] como Escola Alemã na Etiópia, ensinamos aos nossos alunos sobre a cultura e a história alemãs e, além disso, promovemos sua competência intercultural em particular”²⁹⁰ (DEUTSCHE SCHULE ADDIS ABEBA, 2021, tradução do autor), sem menção equivalente sobre o aprendizado sobre a cultura e a história etíopes. Processo semelhante ocorre na Escola Alemã de Seul, que afirma assegurar “[...] a integração no sistema escolar alemão, a transferência para escolas de língua alemã em outras localidades e a transição para outras escolas internacionais”²⁹¹, sem menção às escolas coreanas. Ela afirma que a “[...] língua e a cultura alemãs constituem a base de nosso trabalho. Estamos comprometidos com a tradição educacional europeia”, de modo que a referência ao país anfitrião fica restrita à afirmação de que “[...] buscamos o diálogo cultural com o país anfitrião coreano, incluindo tópicos específicos do país nas aulas, encontrando e trocando com escolas internacionais e nacionais, especialmente no contexto de atividades esportivas e culturais, e oferecendo estudos nacionais e cursos específicos de línguas estrangeiras”²⁹² (DEUTSCHE SCHULE SEOUL INTERNATIONAL, 2016, pp. 6-7, tradução do autor).

Por outro lado, existem escolas cuja identidade se pauta, fundamentalmente, no mito do “encontro” (*Begegnung*) entre culturas e da conquista de “amigos” para a Alemanha. Esse grupo se encaixa naquilo que podemos designar como uma relação “integrada” entre as Escolas Alemãs no Exterior e os respectivos países anfitriões. Nesses casos, os perfis das escolas destacam sua função de abrir

²⁸⁹ [...] eine Schule, die den deutschen Werten, der europäischen Bildungstradition und den guten Beziehungen zum Gastland Iran besonders verpflichtet ist.

²⁹⁰ Als deutsche Schule in Äthiopien vermitteln wir unseren Schülerinnen und Schülern die deutsche Kultur und Geschichte und fördern zusätzlich insbesondere ihre interkulturelle Kompetenz.

²⁹¹ Somit sichert unsere Schule die Eingliederung in das deutsche Schulsystem, den Wechsel zu deutschsprachigen Schulen an anderen Standorten und den Übergang an andere internationale Schulen.

²⁹² Die deutsche Sprache und Kultur bilden die Grundlage unserer Arbeit. Wir fühlen uns der europäischen Bildungstradition verpflichtet und suchen gleichzeitig den kulturellen Dialog mit dem koreanischen Gastland durch die Aufnahme landestypischer Themen in den Unterricht, durch die Begegnung und den Austausch mit internationalen sowie Landesschulen, insbesondere im Rahmen sportlicher und kultureller Aktivitäten sowie durch landeskundliche und spezifisch fremdsprachliche Angebote.

perspectivas para que alemães se integrem bem no exterior e que crianças e jovens estrangeiros, independentemente de terem ou não ascendência alemã, possam se aproximar do universo linguístico e cultural alemão.

Esse é o caso, por exemplo, da Escola Alemã de Lisboa, que afirma acompanhar os alunos em seu percurso individual de aprendizagem e prepará-los para a entrada nas universidades alemãs e portuguesas, entendendo “[...] o encontro como um intercâmbio interpessoal, cultural e linguístico de todos os membros da comunidade escolar dentro e fora da escola”²⁹³ (DEUTSCHE SCHULE LISSABON, 2017, tradução do autor) e da Escola Alemã de Helsinque, que “[...] visa introduzir os jovens aos idiomas e ao conteúdo intelectual de duas culturas: finlandês e alemão”²⁹⁴ (DEUTSCHE SCHULE HELSINKI, 2018, tradução do autor). Perspectivas semelhantes são identificáveis também na Escola Secundária Protestante Alemã do Cairo, “[...] uma escola de encontro germano-egípcia [para a qual] os programas de ensino egípcio e alemão são, por princípio, equivalentes”²⁹⁵ (DEUTSCHE EVANGELISCHE OBERSCHULE KAIRO, 2021, tradução do autor) e na Escola Alemã Internacional de Joanesburgo, que afirma conduzir seus alunos “[...] a excelentes qualificações nacionais, alemãs e internacionais, preparando-os com sucesso para estudos superiores no país e no exterior, [...] oferecendo orientação competente na carreira e nos estudos para a África do Sul e a Alemanha”²⁹⁶ (DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE JOHANNESBURG, 2017, tradução do autor).

Esses mesmos princípios valem, por exemplo, para Escola Alemã de Montevideu, “[...] a Escola de Encontro mais antiga da América Latina, onde as culturas alemã e uruguaia trabalham juntas todos os dias em um só lugar”, atendendo “[...] as exigências do sistema escolar uruguaio, assim como as aplicáveis

²⁹³ [...] *Begegnung als zwischenmenschlichen, kulturellen und sprachlichen Austausch aller Mitglieder der Schulgemeinschaft innerhalb und außerhalb der Schule.*

²⁹⁴ [...] *die sich zum Ziel gesetzt hat, junge Menschen in die Sprachen und geistigen Inhalte zweier Kulturen einzuführen: in die des finnischen und in die des deutschen Kulturkreises.*

²⁹⁵ [...] *eine deutsch-ägyptische Begegnungsschule [...] setzt eine prinzipielle Gleichwertigkeit von ägyptischem und deutschem Unterrichtsprogramm voraus.*

²⁹⁶ *Wir führen unsere SchülerInnen zu exzellenten nationalen, deutschen und internationalen Abschlüssen, indem wir unsere SchülerInnen erfolgreich auf ein Hochschulstudium im In- und Ausland vorbereiten [...] kompetente Berufs- und Studienberatung für Südafrika und Deutschland anbieten.*

às Escolas Alemãs no Exterior”²⁹⁷ (DEUTSCHE SCHULE MONTEVIDEO, 2018, tradução do autor), para a Escola Alemã da Guatemala, “[...] uma instituição educacional privada, multilíngue, que tem por objetivo reunir as culturas guatemalteca e alemã”²⁹⁸ (DEUTSCHE SCHULE GUATEMALA, 2021, tradução do autor) e para a Escola Evangélica Luterana Alemã Talitha Kumi, localizada em Beit-Jalla, na Cisjordânia. Em sua declaração de missão consta que a escola “[...] honra tanto a cultura, a língua e a história palestina quanto a alemã e se esforça para criar uma atmosfera harmoniosa de respeito mútuo e tolerância” e entende “[...] o encontro de ambas as culturas como uma oportunidade educacional única e enriquecedora, que promove a educação intercultural”²⁹⁹ (DEUTSCHE EVANGELISCH-LUTHERISCHE SCHULE TALITHA KUMI, 2016, tradução do autor).

Em todos esses casos de escolas com relações “integradas” com os países anfitriões, destaca-se, fundamentalmente, o papel do “encontro”, em alemão, “*Begegnung*”, que dá título, inclusive, à “[...] revista do trabalho escolar alemão no exterior desde 1980”³⁰⁰ (ZFA, 2015, tradução do autor) publicada pelo Ministério das Relações Exteriores e pela ZfA. Na Revista *Begegnung*,

[...] tópicos pedagogicamente relevantes, desde o trabalho de ex-alunos até a inclusão e a falta de professores no *Abitur* Central, são abordados e discutidos por renomados especialistas. Dossiês de países, exemplos de melhores práticas e entrevistas fornecem impressões vívidas sobre o potencial e os pontos fortes do trabalho escolar alemão no exterior³⁰¹ (ZFA, 2015, tradução do autor).

A noção do “encontro” já havia sido explorada por Mersch e Kühn (2014) ao constatarem que as declarações de missão de 90% das Escolas Alemãs no Exterior mencionam, de alguma forma, a promoção de uma cultura de encontro. No entanto, as autoras indicam que essa abordagem varia significativamente em função dos diferentes tipos de escolas. Enquanto a cultura de encontro é tema em 98% das

²⁹⁷ [...] sowohl die Anforderungen des uruguayischen Schulsystems als auch diejenigen, die für Deutsche Auslandsschulen gelten.

²⁹⁸ [...] eine private, mehrsprachige Bildungseinrichtung, welche die Begegnung von guatemalteker und deutscher Kultur zum Ziel hat.

²⁹⁹ [...] als einzigartige und bereichernde Bildungschance, die die interkulturelle Erziehung fördert.

³⁰⁰ Seit 1980 ist die BEGEGNUNG das Magazin der deutschen Auslandsschularbeit.

³⁰¹ [...] pädagogisch relevante Themen von Alumniarbeit über Inklusion und Lehrkräftemangel bis hin zum Zentralabitur werden behandelt und von namhaften Expertinnen und Experten diskutiert. Länderdossiers, Best-Practice-Beispiele und Interviews vermitteln anschauliche Eindrücke von den Potentialen und Stärken der deutschen Auslandsschularbeit.

declarações de missão das Escolas de Encontro Integradas, essa incidência se reduz para 71% entre as Escolas com Ensino Intensificado de Alemão. Isso sugere que, mesmo que a Política Cultural e Educacional Estrangeira não estabeleça diferentes objetivos para diferentes tipos de escolas, as condições contextuais e os arranjos específicos de cada escola, no âmbito local, possuem implicações significativas. Ainda no que diz respeito à noção de “encontro”, cabe notar que o representante do Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (BLAschA) afirma em sua entrevista que [...] na verdade, estamos falando agora exclusivamente de Escolas de Encontro, ou quase exclusivamente. [...] Em última análise, queremos basicamente que o encontro ocorra, que haja muitos estudantes nativos, do país sede, como se diz, que venham à escola e também façam diplomas alemães³⁰² (ENTREVISTADO 3, 2022, tradução do autor).

O conceito do “encontro” dialoga diretamente com a perspectiva da conquista de “amigos”, presente nas Escolas Alemãs no Exterior ao menos desde que os atores políticos responsáveis pela educação no exterior passaram a conferir a elas a tarefa de “[...] familiarizar o maior número possível de círculos nativos com os costumes e a educação alemã, conquistando-os como *amigos* da Alemanha”³⁰³ (ALEMANHA, 1914, p. 7, tradução do autor, grifo do autor). Como discutido no sexto capítulo da tese, o uso do termo “amigos” se faz presente em textos e momentos diversos: “Os formandos estrangeiros de nossas escolas no exterior – e hoje eles constituem a grande maioria de nossos formandos – geralmente se tornam *amigos* da Alemanha para toda a vida”³⁰⁴ (BEGEGNUNG, 2014, p. 8, tradução do autor, grifo do autor); “Uma rede de sucesso é a mais multifacetada possível, com o maior número possível de *amigos* da Alemanha no maior número possível de países do mundo. [...] E acima de tudo, podemos contar com 140 escolas alemãs no

³⁰² Ja. Wir, wir reden ja jetzt eigentlich ausschließlich über Begegnungsschulen oder fast nur noch. [...] Letztlich möchte möchten (.) wir grundsätzlich, dass die Begegnung, dass die Begegnung stattfindet, dass es viele Schülerinnen gibt aus dem Einheimischen äh aus dem, aus dem Sitzland, wie man sagt, die in die Schule kommen und auch deutsche Abschlüsse machen.

³⁰³ [...] möglichst weite einheimische Kreise mit deutscher Art und Bildung vertraut machen könnten, um sie dadurch zu Freunden Deutschlands zu gewinnen.

³⁰⁴ Ausländische Absolventen unserer Auslandsschulen – und sie bilden heutzutage die große Mehrheit unserer Absolventen – werden in aller Regel Freunde Deutschlands fürs ganze Leben.

exterior em 70 países³⁰⁵ que transformam jovens em nossos *amigos*³⁰⁶ (ERNDL, 2019, apud ALEMANHA, 2019a, p. 15464, tradução do autor, grifo do autor); “Um país orientado para a exportação. É por isso que precisamos do maior número possível de *amigos* em todo o mundo que conheçam nosso país, falem nossa língua, entendam como a Alemanha funciona³⁰⁷ (ENTREVISTADO 2, 2022, tradução do autor, grifo do autor).

Segundo o nosso levantamento, 39 das 138 Escolas Alemãs no Exterior (28%) apresentam uma relação “insular” entre as escolas e os países anfitriões, formulando sua missão que confere um reconhecimento, vínculo e prestígio maior à língua, à cultura, aos modos de agir e pensar e aos currículos e certificados escolares alemães do que às referências nacionais dos países anfitriões. Isso reforça a situação de isolamento em função da “[...] experiência, formação, cultura, nacionalidade ou cidadania, história institucional, filiação a grupos informais (como lugar em sociedades expatriadas e locais), posição na escola, objetivos, metas e objetivos, visões educacionais”³⁰⁸ (CAFFYN, 2015, p. 437, tradução do autor) e confere às escolas o caráter de uma comunidade que partilha uma identidade comum, que a diferencia de seu entorno. Por outro lado, em 81 das 138 Escolas Alemãs no Exterior (59%), a ênfase está essencialmente no “encontro” como marca característica de uma almejada relação “integrada” entre as escolas e os países anfitriões³⁰⁹.

Como se pode verificar no Gráfico 12, é possível identificar certos padrões quanto à distribuição de escolas de perfil “integrado” e de perfil “insular”. Em termos regionais, chama a atenção o fato de que 35 das 37 (95%) escolas localizadas na América Latina se inserem no perfil “integrado”, tipo mais recorrente também na Europa com 27 das 47 escolas (57%). Por outro lado, a Ásia é o único continente

³⁰⁵ Ver nota 3.

³⁰⁶ *Ein erfolgreiches Netzwerk ist möglichst vielgliedrig, mit möglichst vielen Freunden Deutschlands in möglichst vielen Ländern dieser Welt. [...] Und wir können vor allem auf 140 deutsche Auslandsschulen in 70 Ländern zählen, die junge Menschen zu unseren Freunden machen.*

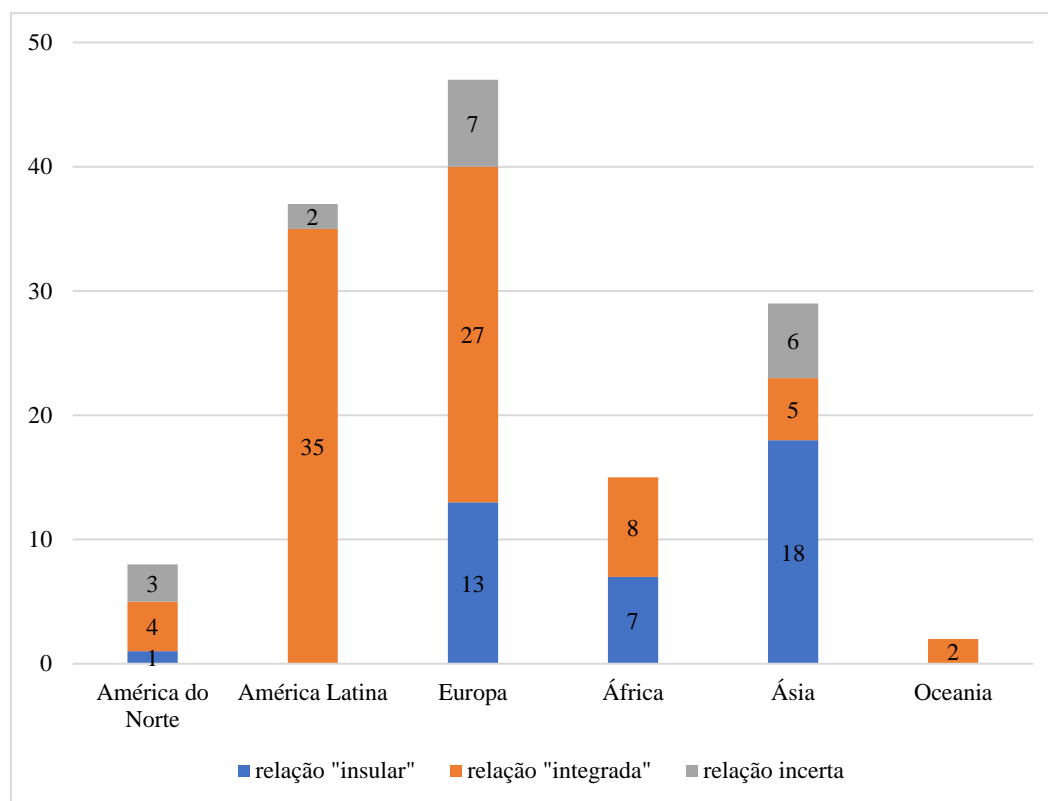
³⁰⁷ *Exportorientiertes Land. Äh deswegen brauchen wir (.) möglichst viele Freunde überall auf der Welt, ähm, die unser Land kennen, unsere Sprache sprechen, verstehen, wie Deutschland tickt.*

³⁰⁸ [...] *experience, background, culture, nationality or citizenship (see James Cambridge's chapter in this volume for a fuller discussion of state and citizenship), institutional history, informal group membership (such as place in expatriate and local societies), position in the school, aims, goals and objectives, educational views.*

³⁰⁹ No caso de seis escolas (4%), não foi possível encontrar a formulação de missão e em outras doze escolas (9%) não foi possível identificar um padrão claro.

onde a ampla maioria das escolas apresenta perfil “insular” no que diz respeito às relações entre a Alemanha e o país anfitrião, com 18 das suas 29 escolas (62%) inseridas nesse grupo.

Gráfico 12. Perfis de escolas quanto às relações entre o país anfitrião e a Alemanha, por região



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados disponibilizados nas páginas eletrônicas oficiais das Escolas Alemãs no Exterior, que fazem parte do Diretório das Escolas no Exterior, levantamento de agosto de 2021 (BUNDESVERWALTUNGSAmt, 2021).

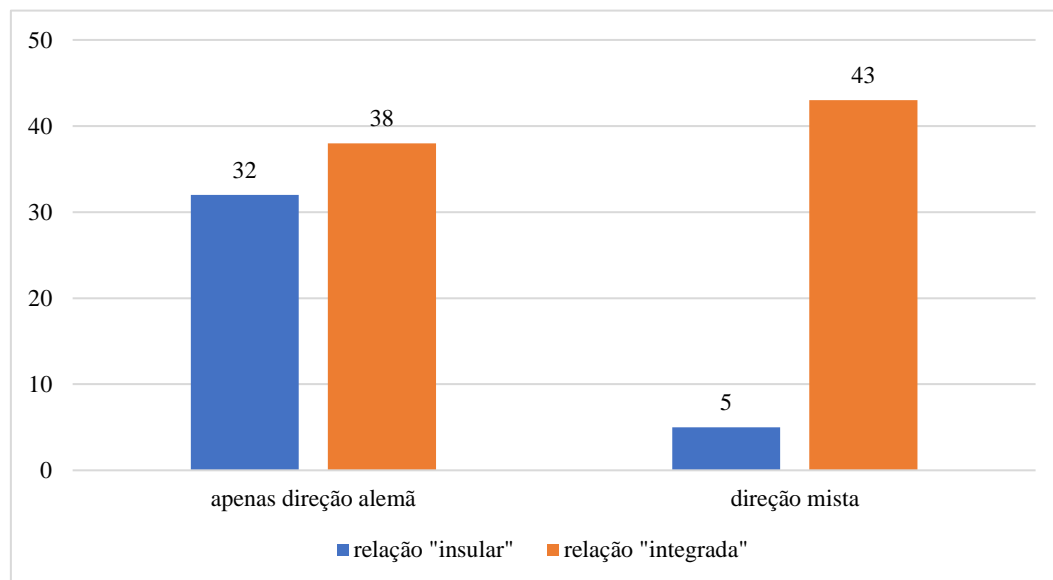
Entretanto, um outro viés de análise especialmente relevante diz respeito às correlações identificadas entre o perfil das escolas e a composição de sua direção escolar, no que se refere à presença ou à ausência de um diretor ou vice-diretor nacional, para além do diretor escolar alemão³¹⁰, como se pode verificar no Gráfico 13. Dentre as 79 escolas em cujas páginas na *internet* é possível identificar o diretor escolar alemão, porém não o seu correspondente nacional, 32 escolas (41%) se encaixam no perfil “integrado” e 38 escolas (48%) se encaixam no perfil “insular”³¹¹. Já no caso das 52 escolas em que a direção escolar é apresentada através de um diretor alemão e um diretor ou vice-diretor nacional, há uma clara

³¹⁰ O capítulo 7 traz um maior aprofundamento acerca dessa questão.

³¹¹ Em nove dessas escolas não é possível identificar claramente o perfil.

predominância do perfil “integrado”, identificável em 43 escolas (83%), frente ao perfil “insular”, identificado em apenas cinco escolas (10%)³¹².

Gráfico 13. Correlação entre os perfis de escolas quanto às relações entre o país anfitrião e a Alemanha e o modelo de direção escolar



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados disponibilizados nas páginas eletrônicas oficiais das Escolas Alemãs no Exterior, que fazem parte do Diretório das Escolas no Exterior, levantamento de agosto de 2021 (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021).

Dessa forma, apesar de não ser possível estabelecer uma relação de causalidade, destacamos a correlação entre a incidência significativamente maior de relações integradas com os países anfitriões naquelas escolas que reconhecem nas suas páginas da *internet* uma composição mista de sua direção, ou seja, compostas tanto por alemães, quanto por representantes nacionais. Nesse sentido, pode-se inferir uma correlação entre, por um lado, a natureza e o grau de encontro intercultural almejado nas diferentes escolas e a importância que elas conferem, na composição de sua direção escolar, não apenas à visibilidade de sua identidade alemã, mas também de sua identidade nacional, questão a ser aprofundada no Capítulo 7.

³¹² Em quatro dessas escolas não é possível identificar claramente o perfil.

6.4

Professores das Escolas Alemãs no Exterior

As Escolas Alemãs no Exterior contam com professores de contratos locais, estabelecidos diretamente com as associações mantenedoras, e também com professores alemães expatriados, enviados pelas autoridades alemãs. Entre esses professores expatriados há tipos distintos de contratos. O primeiro tipo consiste nos Professores do Serviço no Exterior (*Auslandsdienstlehrkräfte*, ADLK), funcionários públicos ou não, cedidos pelos estados federados alemães para o serviço escolar internacional. Geralmente, o contrato é válido por um período de três anos, havendo a possibilidade de renovação por mais três anos. A remuneração se baseia no salário original na Alemanha e incorpora acréscimos que visam compensar despesas financeiras adicionais – mudança, viagens para visitar familiares na Alemanha etc. – bem como o desgaste causado pela atividade no exterior. Além da obrigação regular de ensino, geralmente esses professores assumem tarefas especiais, como funções de gestão (inclusive a direção escolar), orientação acadêmica e profissional para alunos, coordenação do treinamento continuado do corpo docente, além da coordenação de áreas e disciplinas. O segundo grupo consiste nos Professores do Programa Federal (*Bundesprogrammlehrkräfte*, BPLK), cujos contratos têm duração de dois anos e, com a concordância da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior e da escola, podem ser estendidos por um período máximo de até seis anos. O terceiro grupo envolve os Professores do Programa Estadual (*Landesprogrammlehrkräfte*, LPLK), cedidos por seus estados federados alemães para atuarem sobretudo no desenvolvimento e expansão do alemão como língua estrangeira em escolas dos Países Bálticos, na Europa Central e Oriental e na Ásia Central (FÖRSCHNER, 2013; WDA, 2017a; BOLLINGER, 2019).

Já entre os contratos estabelecidos diretamente com as escolas encontram-se os professores locais (*Ortslehrkräfte*, OLK), que podem tanto ser alemães quanto nacionais dos países anfitriões, com formação profissional na Alemanha ou nos países anfitriões. Esses professores são contratados diretamente pelas entidades mantenedoras das escolas e as regras para seus contratos de trabalho são aquelas vigentes no país anfitrião. Förschner (2013) divide os professores de contrato local

em dois subgrupos. O primeiro é composto pelos professores alemães recrutados, sem intermediação da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior, diretamente na Alemanha, e por cônjuges de professores com vínculos contratuais na Alemanha. Esses professores costumam trabalhar por um período mais curto nessas escolas, o que marca o caráter transitório de sua inserção. O segundo subgrupo diz respeito aos professores nacionais do país anfitrião e aos alemães que se estabeleceram e constituíram família no país anfitrião. Estes, por já terem construído “raízes” nesses locais, geralmente trabalham nas escolas por períodos mais longos.

Em sua entrevista, o representante da Associação de Professores Alemães no Exterior (VDLiA), avalia que nem todos os professores enviados pela Alemanha na condição de Professores do Serviço no Exterior (ADLK) possuem as competências necessárias para exercer as funções que, de fato, acabam por assumir. Em suas palavras, apesar de serem esses Professores do Serviço no Exterior aqueles que frequentemente desempenham funções de gestão e coordenação, são os professores locais do país anfitrião aqueles que melhor conhecem a escola e representam a continuidade do trabalho desenvolvido.

Assim, você é simplesmente obrigado nas escolas no exterior, naturalmente os colegas que são enviados até lá pela Alemanha, a assumir funções de direção ou coordenação. O que nem sempre é bom, porque também há colegas que... na verdade, quem mantém uma escola no exterior são, naturalmente, os professores do país anfitrião. Sem sombra de dúvidas, sim? Esses são os que mantêm a continuidade. E os que representam a escola para fora.³¹³ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

Nota-se a ênfase dada a essa percepção pelo uso das expressões “naturalmente” e “sem sombra de dúvidas” e o horizonte positivo que a continuidade do trabalho, garantida pelos professores nacionais, traz consigo para esse entrevistado. Todavia, o horizonte negativo (MICHALEK, 2008; BOHNSACK, 2020) que a alta flutuação de professores alemães representa, somada ao fato de que eles são proporcionalmente minoritários nessas escolas, é ressignificado pelo entrevistado em virtude dos novos impulsos que esses

³¹³ *Also man äh man ist einfach gezwungen an den Auslandsschulen ähm natürlich dann Kollegen, die äh von Deutschland da eben vermittelt werden, dann die Leitungsfunktion zu besetzen. Was nicht immer gut ist, ja, denn äh es gibt ja auch Kollegen und die eigentlichen Kollegen, die eine Schule halten am Ausland, das sind äh natürlich die Lehrer aus dem Gastland. Gar keine Frage, ja. Das das sind die, die Kontinuität halten, ja? Und die, die Schule nach außen auch natürlich repräsentieren ja? Die wenigen Deutschen, die da oft kommen... ja gut ja?*

professores trazem consigo para as escolas em seu processo de desenvolvimento contínuo.

Entretanto, o que naturalmente é a vantagem é que a cada, digamos, a cada cinco ou seis anos, vêm novos impulsos [na forma de novos professores, já que os contratos são temporários]. Essa é a beleza das escolas no exterior, é por isso que eu digo que elas são um modelo para a Alemanha³¹⁴ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

Essa relação ambígua no que diz respeito à rotatividade dos professores alemães é apresentada como parte da “beleza” das escolas no exterior, em um modelo que esse entrevistado considera “fantástico” e que, em sua opinião, deveria ser uma inspiração para as escolas domésticas na Alemanha.

Paulus (2011) assinala que a alta flutuação e a curta permanência dos professores alemães nas escolas, bem como o caráter insular que frequentemente caracteriza o espaço da escola alemã e de seu meio social no contexto do país anfitrião, representam condições estruturais problemáticas e até mesmo destrutivas para a experiência do encontro intercultural nas Escolas Alemãs no Exterior. A alta flutuação de pessoal alemão é abordada na entrevista com o representante do Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (*Arbeitsgruppe Auslandslehrer und -lehrerinnen*, AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (*Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*, GEW). Para ele, essa flutuação representa um horizonte decididamente negativo de valor (BOHNSACK, 2020), pois ela dificulta a construção do *ethos* pedagógico da escola, que se dá através do trabalho desenvolvido cotidianamente pelos professores e não a partir de declarações de missão, às quais se refere de maneira irônica.

O problema básico de todas as escolas no exterior é a formação da tradição. [...] A maioria deles [dos professores alemães] fica lá entre três e seis anos em uma escola – e diretrizes pedagógicas não se manifestam em algumas diretrizes esquisitas, que estão escritas na parede da escola. A propósito, toda cervejaria as tem. “Nós fazemos uma ótima cerveja com coração, cabeça e mente” [...]. Portanto, essa tradição, o *ethos* pedagógico da escola, é transportado pelas pessoas que trabalham ali³¹⁵ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

³¹⁴ Allerdings, was der Vorteil natürlich ist, dass da alle, sagen wir mal, alle fünf, alle sechs Jahre wieder neue Impulse kommen. Ja? Das ist das Schöne an, an den Auslandsschulen, deshalb sind die auch, sage ich mal, für Deutschland Vorbild.

³¹⁵ Also das Grundproblem von allen Auslandsschulen ist ja die Traditionsbildung. Das haben Sie ja gerade auch schon gesagt, die meisten bleiben da zwischen drei und sechs Jahren und wenn jetzt

Para ele, se os professores permanecem pouco tempo na escola, a construção de uma tradição pedagógica é interrompida de forma desproporcional, o que representa, em sua opinião, o problema básico de todas as escolas no exterior. Em função dessa alta flutuação e dos problemas que ela ocasiona, ele argumenta que o papel dos professores locais é fundamental nesse processo de formação de tradição, ou seja, da forma como o processo de ensino-aprendizagem se constrói naquela escola. Ele se apoia em sua experiência anterior como professor e vice-diretor de uma Escola Alemã no Exterior, localizada na Europa, salientando que os professores alemães precisariam “aceitar” tradições com as quais não estão familiarizados.

No [país] é assim que, a tradição das escolas que lá existem – o [país] é um país muito tradicional, o que pode ser visto nos diversos rituais que existem dentro da escola. Eles são mantidos pelo pessoal local que está lá, pelo pessoal local [nacional] que sempre trabalha lá. Como alemão, é preciso se acostumar a isso. No início você não entende o que é [...]. É o Dia da Independência, é incrivelmente importante. Você não pode fazer piada disso, certo? E quando retiram a bandeira, o que é sempre um pouco estranho para nós alemães, então eles retiram a bandeira e não é permitido que caia no chão e assim por diante. Você simplesmente tem que aceitar isso³¹⁶ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

Ele reitera esse aspecto de desafio para a preservação das ideias pedagógicas na escola, pois quando um professor deixa a escola, um conhecimento importante, construído ao longo de sua permanência, vai embora com ele. Assim, ele argumenta que é necessário que os professores locais assumam protagonismo nesse processo.

E como um alemão que chega lá e que – estive lá por muito tempo – você entra nessa tradição e em algum momento também a vive, mas alguém te ensinou isso. E comigo, é claro, uma experiência

eine Schule - und pädagogische Richtlinien manifestieren sich nicht in irgendwelchen komischen Leitlinien, die an der Schulwand stehen. Hat jede Brauerei übrigens auch. Wir brauen tolles Bier mit Herz, Kopf und Verstand oder ☺[...] So und diese Tradition, also das pädagogische Ethos von der Schule, das wird ja durch die Leute getragen, die da drin arbeiten.

³¹⁶ *Das ist das größte Problem der Auslandsschulen. (.) Also in [...] ist das so, dass die Tradition der Schulen, die es da gibt - [...] ist ein sehr traditionelles Land, das zeigt sich an diversen Ritualen, die es auch innerhalb der Schule gibt. Die werden getragen durch die Ortskräfte, die da sind, durch die finnischen Ortskräfte, die da immer arbeiten. Als Deutscher musst du dich da einfinden. Das kapiert du am Anfang gar nicht, was ist der [...] ja? Das ist der Unabhängigkeitstag, das ist wahnsinnig wichtig. Da darfst du auch dich nicht drüber lustig machen, das, ne? Und wenn die die Fahne rausholen, das ist für uns Deutsch ja immer so ein bisschen eigentümlich, dann holen die halt die Fahne raus und die darf da nicht auf den Boden fallen und so weiter und so fort. Das muss man halt akzeptieren.*

foi embora novamente, porque a próxima pessoa que veio, teve que aprender tudo de novo. E eu acho que essa é uma das coisas mais difíceis para as escolas no exterior, ou seja, a construção de tradição e a preservação de ideias pedagógicas. E se você não tiver um bom pessoal local...³¹⁷ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

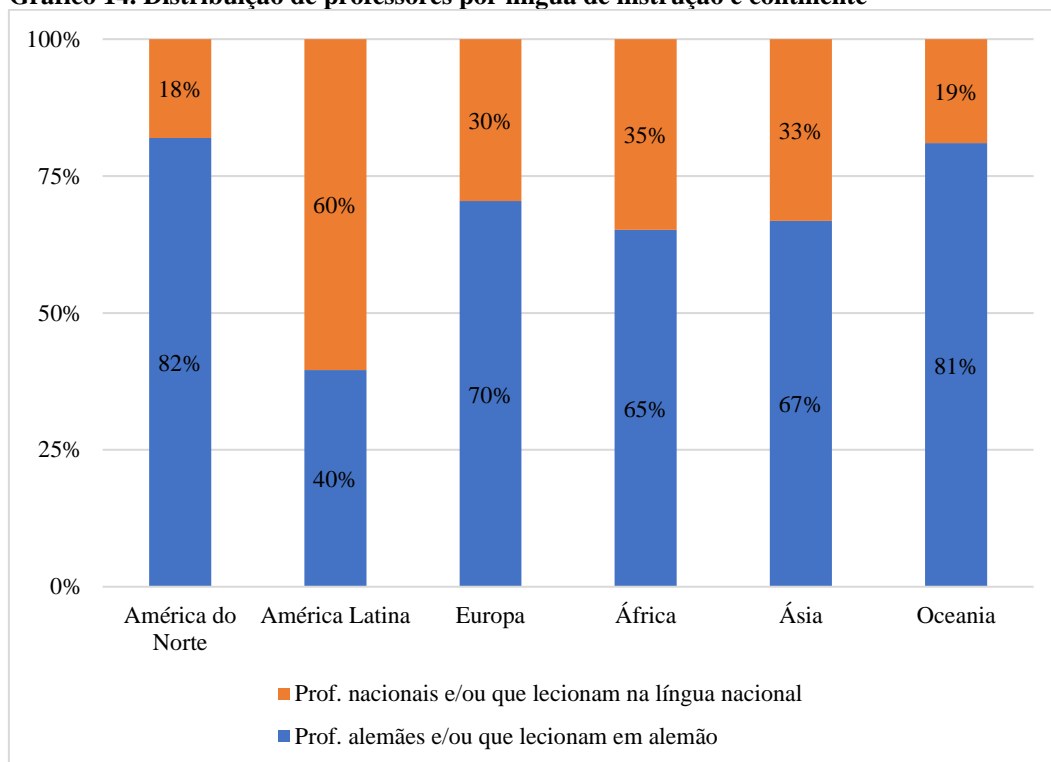
Em relato feito na 20ª conferência do Grupo de Trabalho de Professores no Exterior em 2014, a Dr. Dorothea Vogt aponta ter vivido desafios semelhantes em sua experiência como diretora da Escola Alemã de Paris por sete anos. No entanto, a alta rotatividade à qual ela se refere diz respeito não apenas aos professores, mas também à falta de continuidade entre os pais expatriados e os membros da diretoria da entidade mantenedora. “Em meu tempo, quatro presidentes de conselho em sete anos, muitas trocas de membros do conselho, às vezes com falta de pessoal”³¹⁸ (VOGT, 2015, p. 31, tradução do autor).

Com exceção da América Latina, os professores alemães e/ou que lecionam em língua alemã, independentemente de seu contrato de trabalho, constituem o maior grupo em todas as regiões do globo, representando 65% dos professores no continente africano, 67% da Ásia, 70% da Europa, 81% da Oceania e 82% da América do Norte. Já no caso latino-americano, são os professores nacionais e/ou que lecionam nas respectivas línguas nacionais que representam o maior grupo, totalizando 60% dos professores das escolas nessa região, como se pode verificar no Gráfico 14.

³¹⁷ *Und diese Tradition, in die wirst du als Deutscher, der da hinkommt und der ich jetzt sehr lange da war, da findest du dich dann ein und irgendwann lebst du die mit, aber das hat dir jemand beigebracht. Und mit mir ist auch, so ein, dann natürlich auch so ein Stück Erfahrung da wieder weggegangen, weil der Nächste, der dann kam, der musste das auch wieder alles neu lernen. Und das finde ich für Auslandsschulen, also Traditionsbildung und Bewahrung von pädagogischen Ideen, finde ich wirklich mit am schwierigsten. Und wenn man da keine guten Ortskräfte hat...*

³¹⁸ [...] in meiner Zeit 4 Vorstandsvorsitzende in 7 Jahren, häufig wechselnde Vorstandsmitglieder, zeitweise Unterbesetzung.

Gráfico 14. Distribuição de professores por língua de instrução e continente



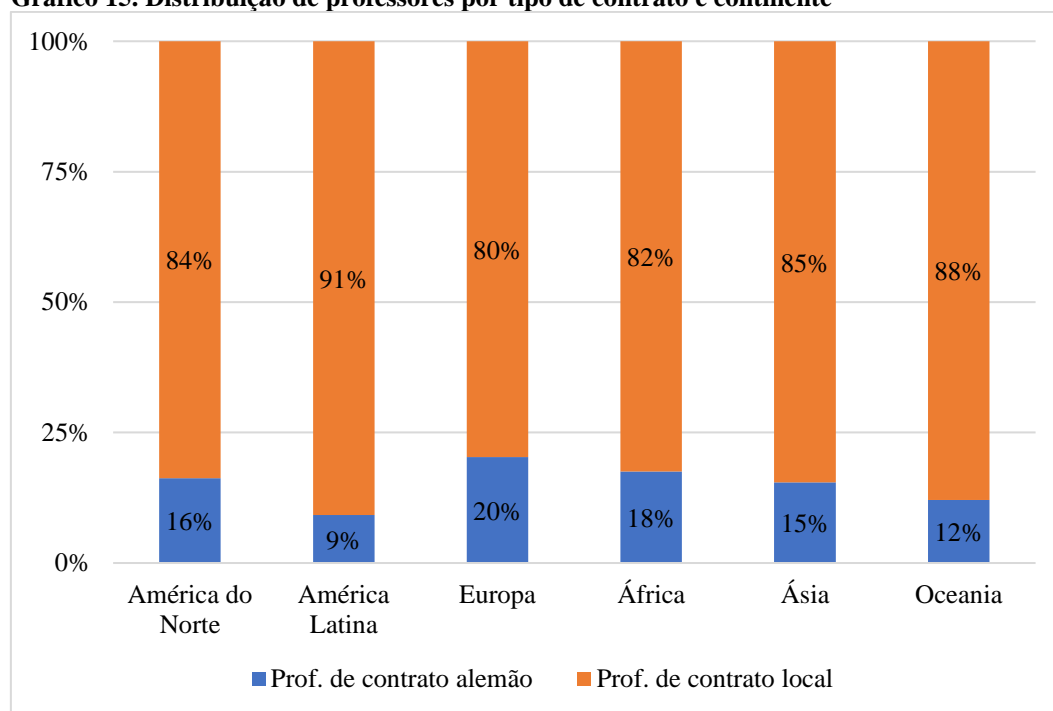
Fonte: Bundesverwaltungsamt, 2021.

Em 2002, 24,2% do total de professores das Escolas Alemãs no Exterior eram expatriados com contratos alemães, mas essa parcela diminuiu, em 2012, para 20,1% (ADICK, 2017) e para apenas 14,4% em 2021, de acordo com os dados constantes do Diretório das Escolas no Exterior (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021). Dessa forma, em 2021 85,6% dos professores se enquadravam como Professores de Contrato Local (OLK). Esses professores, cuja importância para as Escolas Alemãs no Exterior vem crescendo sistematicamente, são contratados diretamente pelas entidades mantenedoras, conforme as regras trabalhistas vigentes no país anfitrião. Uma pequena parcela (7,7%) pertencia, originalmente, ao sistema escolar alemão³¹⁹, mas a maioria (77,9%) não possuía quaisquer vínculos com o sistema escolar alemão. Como mostra o Gráfico 15, a relação entre professores expatriados de contrato alemão e professores de contrato local varia de forma significativa entre os continentes, sendo a América Latina a região com a maior diferença entre esses dois grupos –

³¹⁹ Trata-se de professores com titulação e reconhecimento segundo os parâmetros alemães, atuantes no sistema escolar alemão, e que se candidatam diretamente para vagas disponíveis nas Escolas Alemãs no Exterior sem a intermediação da ZfA. Esses professores obtêm uma licença junto aos seus empregadores (via de regra, os estados alemães) e são contratados diretamente pelas entidades mantenedoras das escolas.

9% dos professores são expatriados de contratos alemães e 91% possuem um contrato local.

Gráfico 15. Distribuição de professores por tipo de contrato e continente



Fonte: Bundesverwaltungsamt, 2021.

Como, em média, apenas 14,4% dos professores das Escolas Alemãs no Exterior são enviados pelos órgãos oficiais alemães para o exterior, são as próprias escolas que acabam por contratar e gerir diretamente não apenas os professores nacionais, responsáveis por ministrar os currículos nacionais nas suas respectivas línguas, mas também a maior parte dos professores com as qualificações necessárias para o projeto educacional em língua alemã. No caso latino-americano, 40% dos professores são alemães ou lecionam na língua alemã, mas apenas 9% são expatriados, com contratos da Alemanha. Isso significa que 31% dos professores dessas escolas são alemães ou lecionam em alemão, porém são contratados de forma local, diretamente pelas escolas.

Um ponto fundamental nas interações cotidianas nas Escolas Alemãs no Exterior envolve a forma como se dá o encontro entre as práticas e experiências de alunos e professores alemães e dos países anfitriões. Esse ponto é abordado na entrevista realizada com o representante da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha, para quem uma “cooperação

próspera”, que possibilite o aprendizado mútuo, precisa envolver o intercâmbio entre os diferentes atores alemães e nacionais dos países anfitriões.

Então eu acho que é importante saber – e posso colocar desta forma – como funciona a cabeça dos professores alemães? Como funciona a cabeça dos professores brasileiros, o que eles trazem com eles em termos de formação e *background*? E como podemos fazer disso uma cooperação próspera?³²⁰ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

Para ele, a precondição para essa cooperação é que haja a disponibilidade de ambas as partes, de professores alemães e nacionais dos países anfitriões, em buscar pontos em comum e caminhos que atendam às demandas de ambos. Ele reforça, novamente, que isso é “incrivelmente importante”, pois ambos os “caminhos”, alemães ou nacionais, podem ser bons, sinalizando como positiva a horizontalidade nessa relação. O entrevistado argumenta que é importante que professores alemães, ao se transferirem para o exterior, tenham essa atitude de valorização das experiências dos professores nacionais dos países anfitriões, que são a maioria nessas escolas. Implícita nessa fala está a ideia de que há situações em que os professores alemães enxergam essa relação com os seus pares nacionais de forma não horizontal, semelhante à observação feita pelo entrevistado 8 quanto à suposta superioridade dos professores alemães e à importância de que eles evitem uma postura arrogante diante de seus pares nacionais.

Paulus (2011) aponta uma série de dificuldades na convivência entre os professores nacionais dos países anfitriões e os professores alemães expatriados. Os primeiros raramente falam alemão, o que leva a problemas de comunicação e mal-entendidos com seus pares alemães. Já entre os alemães, poucos começam a aprender a língua nativa e, geralmente, desistem rapidamente. Isso ocorre quando esse grupo de professores tende a acabar por se reconhecer em uma situação de isolamento (CAFFYN, 2010). Assim, frequentemente, esses professores

[...] se deixam levar pelo senso comum de seus próprios colegas e da “comunidade de língua alemã”, que desempenha um papel importante na vida social na situação de migração estrangeira: A língua nativa é, de qualquer forma, difícil demais e não vale a

³²⁰ *Und wenn man dann - und das ist glaube ich ein ganz wichtiger Punkt - diesen Austausch sowohl auf Schülerebene als auch auf Lehrkräteebene hat. Dann ist es ja, glaube ich, wichtig zu wissen, wie - ich formuliere das ruhig mal so platt - wie ticken (.) eigentlich (.) die deutschen Lehrkräfte? Wie ticken brasilianische Lehrkräfte, was bringen die mit an Ausbildung (.) ähm und an Hintergründen? Und, und äh wie kann man das zu einem gedeihlichen Zusammenmiteinander machen?*

pena pelo curto período de tempo. Em vez de buscar encontros em comunicação com os locais, o grupo de professores alemães se recolhe principalmente a si mesmos, organizando seu tempo livre entre si de forma turística³²¹ (PAULUS, 2011, p. 26, tradução do autor).

Por outro lado, o representante do Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (GEW) destaca em sua entrevista a relevância dos vínculos emocionais criados entre os professores locais – que atuam por longo prazo e representam continuidade e memória nas escolas – e os professores alemães expatriados – que atuam por períodos determinados, com alta rotatividade. Com base em sua experiência prévia em uma Escola Alemã no Exterior na Europa, ele narra que os professores alemães recém-chegados enxergavam muitas coisas como novidades e tinham o desejo de explorar ao máximo a nova escola e a nova cidade. Enquanto isso, os professores locais sinalizavam um certo “cansaço” diante dessa troca constante de colegas, visto que as relações interpessoais precisavam recorrentemente ser reconstruídas, um desafio que não existe em proporção comparável em escolas domésticas na Alemanha, onde a flutuação de pessoal é muito inferior àquela vista nas escolas o exterior.

Assim, você também faz uma conexão emocional com eles. Gostei das pessoas com quem trabalhava e depois parto e elas ficam para trás. Um colega que estava em [cidade] há muito tempo me disse uma vez: “Você sabe de uma coisa? É totalmente cansativo. Novas pessoas vêm e claro que esperam todo tipo de coisas de nós, porque têm que conhecer o país, têm que conhecer o idioma e querem ter contatos de alguma forma, porque também vêm sozinhas e às vezes não tenho força para isso”³²² (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

³²¹ *Die wenigen, die die einheimische Sprache zu lernen beginnen, geben schnell auf, sie lassen sich schnell in den Common Sense des eigenen Kollegiums und der „deutschsprachigen Community“, die in der fremden Migrationssituation eine große Rolle im sozialen Leben spielt, hineinziehen: Die einheimische Sprache sei sowieso zu schwer und für die kurze Zeit lohne sich das nicht. Statt Begegnung in Kommunikation mit den Einheimischen zu suchen, zieht sich die Gruppe der deutschen Lehrenden überwiegend auf sich selbst zurück, gestaltet ihre Freizeit untereinander touristisch.*

³²² *Also man schließt da ja auch emotionale Verbindung zu denen. Also ich habe ja die Leute da auch gemocht, mit denen ich gearbeitet habe und ich gehe dann weg und die bleiben zurück. Das hat mir mal eine Kollegin, die da wirklich schon sehr lange war in [...] gesagt, dass, "Rainer, das weißt du? Das ist total anstrengend. Da kommen neue Leute, die erwarten von uns natürlich alles Mögliche, weil die müssen das Land kennenlernen, die Sprache kennenlernen und die wollen irgendwie Kontakte haben, weil die kommen ja auch alleine und manchmal habe ich die Kraft dafür gar nicht".*

Ele chama a atenção para a importância da adoção de estratégias de inserção em um novo contexto cultural e exemplifica isso através de um diretor alemão que atuava em uma escola na América do Sul, que teria compreendido e atendido as expectativas locais no âmbito cultural e linguístico, o que contribuiu para que sua experiência lá fosse bem-sucedida.

Eu conheci uma pessoa na AGAL que esteve na América do Sul por muito tempo. Acho que no Chile, não me lembro exatamente. E ele disse que sua tarefa mais importante pela manhã na escola era, primeiro, dar uma volta e cumprimentar a todos. Extensamente. Achei isso inacreditavelmente bom, sim, porque ele notou isso. “Sim, o contato social é importante, eu vou até lá e falo com as pessoas”, e ele conseguiu falar espanhol relativamente rápido, o que também é bom, é claro, e ele conseguia falar com as pessoas de lá, e ele deve ter tido um tempo muito bom lá como diretor da escola³²³ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

Nota-se, dessa forma, que a ideia do “encontro” representa um desafio significativo para os professores que atuam nas Escolas Alemãs no Exterior, sejam eles alemães ou nacionais dos países anfitriões, enviados pelo governo alemão ou contratados localmente de forma direta pelas entidades mantenedoras. Esse desafio se concretiza em diversas dimensões, passando pelas diferenças entre as tradições pedagógicas, os diferentes currículos e formações profissionais, os diferentes níveis de remuneração e *status* profissional, bem como pelas diferenças culturais. Tais desafios, naturalmente, não se restringem à atuação dos professores, mas se estendem para o âmbito da gestão das escolas, tópico do próximo capítulo.

6.5

Síntese do capítulo

Primeiramente, o capítulo apresentou a descrição das características mais relevantes dos diferentes tipos de Escolas Alemãs no Exterior – as Escolas de Formação Exclusivamente Profissional (*Reine berufsbildende Schulen*), as Escolas

³²³ *Ich habe, im AGAL einen Menschen kennengelernt, der war ganz lange in Südamerika. Ich glaube, in Chile, ich weiß es nicht mehr genau. Und der hat gesagt, seine wichtigste Aufgabe morgens in der Schule war, (.) erstmal herumzugehen und alle zu begrüßen. Ausführlich. Das fand ich unglaublich gut, ja, weil ich, äh, weil er hat das nämlich gemerkt. Der hat, ja gerade Sozialkontakt ist wichtig, ich gehe mal da so hin und rede mit den Leuten, der konnte dann auch relativ schnell Spanisch, was natürlich auch gut ist und konnte sich also mit den Menschen da unterhalten und der muss eine ziemlich gute Schulleitungszeit da gehabt haben.*

com Ensino Intensificado de Alemão (*Schulen mit verstärktem Deutschunterricht*), as Escolas de Língua Alemã no Exterior (*Deutschsprachige Auslandsschulen*) e as Escolas de Encontro (*Begegnungsschulen*) – e com a problematização desses tipos em face dos dados obtidos no âmbito da pesquisa. O capítulo apresentou alguns dos desafios interculturais decorrentes das semelhanças e diferenças entre os países anfitriões e a Alemanha, em um modelo que se propõe à valorização cultural de ambos os países tanto em festividades com caráter simbólico, quanto na relação com as diferentes tradições pedagógicas existentes.

Em seguida, foi apresentada a visão que as autoridades alemãs projetam dos alunos dessas escolas, em uma perspectiva marcada pela sua descrição como “amigos” da Alemanha no longo prazo. Foi possível identificar que essa metáfora dos “amigos” se faz presente em momentos muito distintos. A partir das declarações de missão disponíveis nas páginas de *internet* das escolas, foram discutidas correlações entre a composição da direção escolar e a forma como as escolas se referem às perspectivas culturais e educacionais alemãs e dos respectivos países anfitriões. Por vezes, as escolas se inserem em um contexto mais “insular”, ou seja, de maior isolamento do meio que as cerca, por vezes elas se inserem de forma mais “integrada”.

Quanto aos professores, foi abordada a diferença entre os contratos existentes, bem como para as suas implicações. Por um lado, há professores, geralmente funcionários públicos, cujo contrato possui vinculação direta com o governo alemão, e que são destacados para o exterior por um prazo determinado. Por outro lado, há professores – alemães ou cidadãos dos países anfitriões – cujos contratos são estabelecidos diretamente com as escolas. O capítulo mostrou ainda que a proporção de professores nacionais e alemães, bem como de expatriados com contrato alemão e de contrato local, varia substancialmente conforme os tipos de escola e as regiões do globo.

7

A perspectiva da gestão das Escolas Alemãs no Exterior

O capítulo apresenta os modelos organizacionais mais recorrentes nas Escolas Alemãs no Exterior (LICHTSTEINER & KÄCH, 2018) e os principais desafios nas relações entre os principais atores na sua gestão em nível local: o diretor escolar alemão, o diretor administrativo de contrato local, o conselho executivo da entidade mantenedora e, por vezes, um diretor ou vice-diretor escolar nacional, ainda que essa posição não seja prevista pelas instâncias alemãs responsáveis pelas escolas. Discute-se ainda o papel do contrato do diretor alemão (ZFA, 2016) para os conflitos referentes ao compartilhamento de responsabilidades e às hierarquias estabelecidas entre os atores. Por fim, contrastam-se as estruturas previstas pelos órgãos oficiais alemães e as representações da direção escolar encontradas nas páginas das escolas na *internet*.

7.1

Correlação entre os atores

No âmbito da gestão estratégica, operacional e administrativa de toda Escola Alemã no Exterior, três atores são fundamentais. O primeiro é o conselho executivo (geralmente eleito pelos membros das associações mantenedoras das escolas) que representa a entidade mantenedora da escola e tem por tarefa assegurar instalações adequadas e os recursos materiais e de pessoal necessários para garantir o bom funcionamento da escola. O segundo é o diretor administrativo, cuja responsabilidade consiste em viabilizar a execução adequada de todas as tarefas administrativas e a gestão das finanças da associação escolar. O terceiro e último ator é o diretor escolar alemão, um professor licenciado pela Alemanha, com

experiência prévia de gestão escolar (ZFA, 2018). Esse diretor possui, em comparação com as escolas domésticas,

[...] tarefas particularmente desafiadoras. Como regra geral, ele/ela dirige uma escola privada, que deve ser gerida conjuntamente pela entidade mantenedora da escola e pelo diretor escolar, no âmbito das respectivas responsabilidades. O diretor gere a escola de acordo com a Política Cultural e Educacional Alemã para o Exterior e no interesse da entidade mantenedora da escola, levando em consideração os regulamentos do país anfitrião. Ele/ela tem a responsabilidade final pela gestão pedagógica da escola, de acordo com o Contrato de Serviço do Diretor Escolar³²⁴ (ZFA, 2018, p. 8, tradução do autor).

É interessante notar uma sutil, porém importante diferença no que diz respeito à direção escolar em dois documentos distintos publicados pela Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior. Tanto o documento intitulado “Gestão da Qualidade Escolar no Exterior - AQM: Gestão da Qualidade das Escolas Alemãs no Exterior” (*Auslandsschulqualitätsmanagement - AQM: Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland*), publicado em 2018, quanto o documento intitulado “Quadro de Orientação de Qualidade da Federação e dos Estados para Escolas Alemãs no Exterior” (*Orientierungsrahmen Qualität des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland*), publicado em 2021, apresentam esses três atores como responsáveis pelas escolas. No entanto, apenas o segundo documento, datado de 2021, traz uma informação adicional, aparentemente considerada como sem maior importância visto que consta apenas como uma nota de rodapé:

Diferentemente da “direção escolar ampliada”³²⁵, o termo “direção escolar” se refere apenas à pessoa do diretor ou da diretora da escola. Para além do diretor de escola enviado pela Alemanha, os regulamentos do país anfitrião também podem prever um diretor escolar nacional. Nesses casos, ele atua,

³²⁴ Dem vermittelten Schulleiter einer Deutschen Schule im Ausland kommen im Vergleich mit einer entsprechenden Tätigkeit an einer Inlandsschule besondere herausfordernde Aufgaben zu. Im Regelfall leitet er eine Privatschule, die es im Rahmen der jeweiligen Zuständigkeiten gemeinsam von Schulträger und Schulleiter zu führen gilt. Der Schulleiter leitet die Schule im Sinne der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und im Interesse des Schulträgers unter Berücksichtigung der Vorschriften des Gastlandes. Für die pädagogische Leitung der Schule trägt er entsprechend dem Schulleiterdienstvertrag die Letztverantwortung.

³²⁵ A equipe de “direção escolar ampliada” geralmente é composta pelo diretor, pelo vice-diretor e pelos coordenadores de segmentos: ensino infantil, primário, secundário.

sobretudo, como um instrumento de ligação com as autoridades escolares nacionais³²⁶ (ZFA, 2021. p.11, tradução do autor).

Apesar de apenas 23,5% dos alunos das Escolas Alemãs no Exterior serem cidadãos alemães e de 85,6% de todos os professores possuírem contratos locais de trabalho, os órgãos alemães conferem a responsabilidade final pela gestão educacional exclusivamente aos diretores escolares alemães expatriados. Ainda que se faça menção à eventual necessidade de que haja um diretor nacional do país anfitrião, sua posição é “reduzida”, na perspectiva das autoridades alemãs, ao mero cumprimento de uma exigência legal, sem que ele seja encarado como um ator legítimo para a gestão da escola.

Lichtsteiner e Käch (2018) apontam que, na prática, não existe um único modelo organizacional típico de uma Escola Alemã no Exterior. Segundo os autores, os organogramas das escolas evidenciam a existência de três modelos de gestão especialmente frequentes, sinalizando que elas moldam sua estrutura organizacional às suas condições estruturais particulares. Como se pode verificar na Figura 5, em 48% das escolas, o conselho executivo da entidade mantenedora representa o mais alto órgão de comando, acima do diretor escolar, que, por sua vez, está acima do diretor administrativo, em uma estrutura organizacional de três níveis com hierarquias claras, contando apenas com superiores e subordinados. Em 28% das escolas, o diretor escolar e o diretor administrativo estão no mesmo nível hierárquico e são subordinados ao conselho executivo da entidade mantenedora, em um modelo que dá maior prioridade à estrutura funcional na qual o diretor escolar e o diretor administrativo possuem diferentes áreas de competência. Em 12% das escolas, o conselho executivo da entidade mantenedora e o diretor escolar estão no mesmo nível, acima do diretor administrativo, que se torna uma instância essencialmente executora nesse modelo.

³²⁶ Unter der „Schulleitung“ wird im Unterschied zur „Erweiterten Schulleitung“ nur die Person der Schulleiterin bzw. des Schulleiters verstanden. Zusätzlich zur aus Deutschland vermittelten Schulleitung können die Regularien des Sitzlandes auch eine nationale Schulleitung vorsehen. Diese fungiert in diesen Fällen insbesondere als Bindeglied zu den nationalen Schulbehörden.

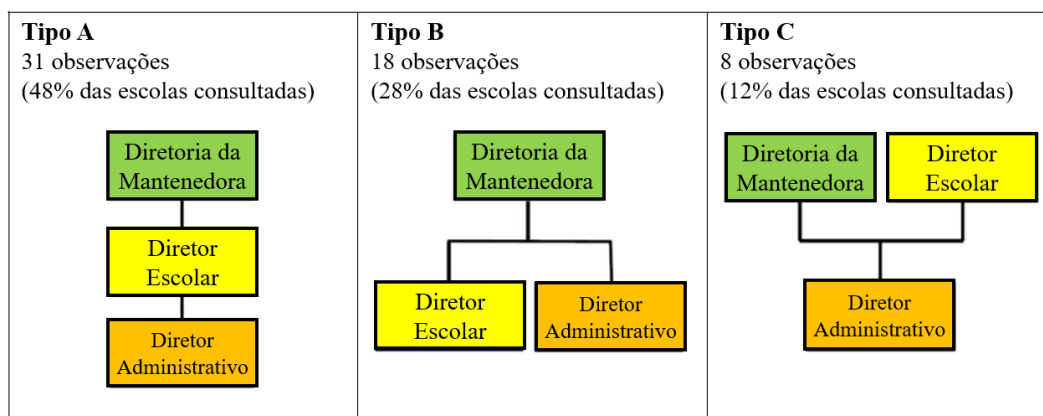


Figura 5. Modelos organizacionais existentes nas Escolas Alemãs no Exterior
Fonte: Adaptado de Lichtsteiner e Käch, 2018, s.p.

Em comum, os três modelos possuem como característica o fato de representarem o conselho executivo da entidade mantenedora sempre na parte superior e o diretor administrativo sempre na parte inferior das relações de comando. A diferença entre os modelos consiste, basicamente, na mobilidade do diretor escolar. Para os autores, dependendo do seu tamanho e do nível de concorrência que elas enfrentam no cenário local, “[...] as escolas se orientam em modelos nos quais a especialização funcional, por um lado, e a interação cooperativa entre os envolvidos no sistema, por outro, são acentuadas de formas diferentes”³²⁷ (LICHTSTEINER & KÄCH, 2018, p. 4, tradução do autor). É importante notar, entretanto, que esses três modelos de Lichtsteiner e Käch (2018) desconsideram o fato de que um diretor nacional, contratado diretamente pela escola sem a intermediação dos órgãos alemães, pode integrar a equipe gestora, juntamente com o diretor alemão expatriado. Nesse sentido, a presença de diretores nacionais sinalizaria para mecanismos de adequação, por parte das escolas, às condições políticas, administrativas e pedagógicas locais, e poderia corresponder à proposição de que os professores locais, o grupo que permanece mais tempo nas Escolas Alemãs no Exterior, fossem mais envolvidos em funções gestoras nas escolas, uma vez que essa permanência por períodos mais longos pode ser um fator relevante para a qualidade do trabalho desenvolvido (BOLLINGER, 2019). Os professores locais são “[...] garantidores de continuidade e, acima de tudo,

³²⁷ *Je nach Größe und Wettbewerbssituation orientieren sich die Schulen an Modellen, in denen einerseits die funktionale Spezialisierung und andererseits die kooperative Interaktion zwischen den Systembeteiligten unterschiedlich ausgeprägt sind.*

portadores da história da escola em comparação com os Professores do Serviço no Exterior”³²⁸ (VOGT, 2015, p. 32, tradução do autor).

Segundo o representante do Ministério das Relações Exteriores entrevistado para esta pesquisa, as estruturas de gestão das Escolas Alemãs no Exterior são um tema difícil e objeto de repetidas discussões. Para ele, pelo fato de as escolas precisarem cumprir com as expectativas tanto da Alemanha quanto dos países anfitriões, elas não podem funcionar “idealmente”. Assim, mesmo que isso não corresponda às expectativas das autoridades alemãs, ele reconhece que variações e adaptações ocorrem na forma como a gestão das escolas se dá, de fato, no âmbito local.

Sim, esse, naturalmente, é um tema difícil, sim. Também é discutido repetidas vezes, e discutido sempre de novo. Não creio que seja possível encontrar uma solução realmente ideal [...] Se temos aqui uma escola de encontro que funciona, por um lado, de acordo com os currículos alemães e, por outro lado, também de acordo com as regras brasileiras, japonesas, sei lá, sul-africanas, então ela não pode mais funcionar idealmente³²⁹ (ENTREVISTADO 1, 2022, tradução do autor).

Ele reitera que o conceito de escola no exterior evolui constantemente, respondendo às mudanças na sociedade, e define essas escolas como um empreendimento parceiro entre as autoridades alemãs e as entidades mantenedoras locais. Dessa forma, salienta que não apenas os interesses alemães, mas também as condições e interesses dos parceiros locais precisam ser levados em consideração, em uma perspectiva democrática.

Do meu ponto de vista, um certo desenvolvimento evolutivo. Estamos gradualmente, chegando cada vez mais a um verdadeiro conceito de Escola no Exterior e isso é, naturalmente, também um processo que não está terminado, que certamente continuará. É preciso reagir sempre aos novos desenvolvimentos, mas embora agora exista um conceito uniforme, ainda há flexibilidade. Como eu disse, de acordo com as condições locais,

³²⁸ *OLK sind Kontinuitätsgaranten und vor allem Träger der Geschichte der Schule gegenüber ADLK [...] Andererseits: ADLK hatten alle immer zwei, drei und mehr Zuständigkeiten inne (und zeigten sich oft über die Maßen engagiert und belastbar) – unter den OLK sind dies einige und immer dieselben – vor allem diejenigen, die auf Zuverdienst angewiesen waren. Ärgerlich und störend: Einige wenige ADLK agierten zusammen mit Vorstandsmitgliedern gegen Schulleitung und Verwaltung.*

³²⁹ *Ja, das ist natürlich ein schwieriges Thema, ja. Das wird auch immer wieder äh diskutiert, auch immer wieder neu diskutiert. Ich glaube, dass man da eine wirklich ideale Lösung nicht finden kann, weil (3), weil die Situation und die ist ja auch so gewollt, ja? Äh wenn wir hier eine Begegnungsschule haben, die eben auf der einen Seite eben äh nach deutschen Curricula und Lehrpläne und alles arbeitet und zum anderen aber auch nach brasilianischen, japanischen, was weiß ich, südafrikanischen ähm Regeln, dann kann das nicht mehr ideal funktionieren.*

porque também vemos nossa Política Cultural e Educacional Estrangeira como uma, entenda, como uma abordagem de parceria, certo? Portanto, não queremos – quero dizer, bem, certas coisas têm que ser, como eu disse, certos currículos, certas conclusões escolares, têm que ser se for para ser uma Escola Alemã no Exterior, mas, em princípio, a Política Cultural e Educacional Estrangeira sempre se vê como um empreendimento parceiro. Ou seja, também queremos lidar com as condições locais e queremos ser flexíveis. Queremos nos aproximar dos parceiros no país e levar em conta seus interesses³³⁰ (ENTREVISTADO 1, 2022, tradução do autor).

Na medida em que o entrevistado sinaliza que a Política Cultural e Educacional Estrangeira seria um “empreendimento parceiro”, ele aponta para essa política como uma interseção entre uma política nacional e um *modus operandi* alemão de organização da educação escolar, constitutiva do Sistema Escolar Alemão no Exterior. Dessa forma, configura-se uma solução de compromisso, pautada nos graus de ambiguidade e conflito (MATLAND, 1995) da Política Cultural e Educacional Estrangeira em contato com os diferentes contextos locais de implementação.

Também o representante da ZfA aborda o tópico das demandas alemãs e dos países anfitriões e recorre à sua experiência prévia na condição de diretor de uma Escola Alemã na América Latina, para ilustrar que há uma parte da escola fortemente alemã e outra parte fortemente nacional, estando ambas dispostas como polos opostos. Para ele, isso implica atender exigências educacionais de ambos os países, o que leva à construção de uma dupla identidade, como uma instituição simultaneamente alemã e nacional.

Talvez eu pudesse começar dizendo que eu mesmo fui diretor de uma escola alemã no exterior, na América Latina, no [país]. E talvez começando de lá novamente, uma experiência, como um

³³⁰ [...] *es ist eine gewisse, also aus meiner Sicht eine, eine gewisse evolutionäre Entwicklung. Wir kommen allmählich äh doch stärker zu einem zu einem wirklichen äh Auslandsschulkonzept (.) und das ist natürlich auch ein Prozess, der nicht abgeschlossen ist, der mit Sicherheit weitergehen wird. Man, man muss immer wieder auf neue Entwicklungen auch reagieren, aber obwohl es eben inzwischen ein einheitliches Konzept gibt, gibt es eben doch auch Flexibilität. Wie gesagt, entsprechend den ähm den Gegebenheiten vor Ort, weil wir eben ähm auch unsere äh Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik so als, als einen, verstehen Sie, als einen partnerschaftlichen Ansatz. Ja? Wir wollen also nicht - ich meine, gut, bestimmte Dinge, die müssen schon sein, also wie gesagt, bestimmte, bestimmte Curricula, bestimmte Abschlüsse, die müssen sein, wenn das eine deutsche Auslandsschule sein soll, aber vom Grundsatz her versteht sich die die Auswärtige Kultur und Bildungspolitik immer als ein partnerschaftliches Unternehmen. Das heißt, wir möchten auch ähm auf die äh die lokalen Gegebenheiten eingehen und wir möchten flexibel sein. Wir möchten ähm eben auf die Partner jeweils im Land zugehen und deren, deren Interessen eben auch berücksichtigen.*

diretor vindo da Alemanha, de fato, no início, as estruturas, que estão dispostas de forma polar [antagônica, oposta], de fato, por um lado, há uma parte alemã, fortemente alemã, mas há também uma parte fortemente nacional, porque as escolas, naturalmente, como escolas nacionais, também devem atender, as exigências educacionais do respectivo país de domicílio³³¹ (ENTREVISTADO 6, 2022, tradução do autor).

A essa dupla identidade corresponde aquilo que o entrevistado denomina o “problema de ser o servidor de dois mestres”, uma metáfora de foco (NOHL, 2012; BOHNSACK, 2020) acerca da gestão das escolas na perspectiva do encontro, para descrever como a escola precisa lidar com essas exigências distintas e, por vezes, contraditórias de ambos os países.

Uma escola se depara, na verdade, com o problema de ser o servidor de dois mestres, por assim dizer. Por um lado, ela tem que atender às exigências da Alemanha e, por outro lado, tem que atender às determinações nacionais. O que na verdade não é muito fácil e na prática, no processo, leva a muita comunicação interna. Nós experimentamos que também as partes nacionais têm que ser atendidas, que às vezes exigências também são, por assim dizer, contraditórias, que aquilo que o lado alemão exige não pode ser atendido pelo lado nacional e isso leva a uma densidade de comunicação incrivelmente alta, porque muitas vezes é preciso verificar onde estamos, o que podemos fazer sem realmente negligenciar um dos dois lados. Isso, às vezes, não é tão fácil e você está neste ato de equilíbrio o tempo todo. O que, naturalmente, por outro lado, torna a coisa muito enriquecedora. Porque é claro que você também pode tentar enfatizar os pontos fortes de ambos os sistemas, sem que se descumpram as exigências, mas isso também pode levar a um desenvolvimento que aproveite os lados realmente positivos de ambas as partes³³² (ENTREVISTADO 6, 2022, tradução do autor).

³³¹ Ähm vielleicht darf ich da, da vorweg äh schicken, dass ich selber Schulleiter an einer äh deutschen Auslandsschule war in Lateinamerika, in [...] Äh und vielleicht von da aus noch mal äh ausgehend ähm äh erlebt man äh als, als dann aus Deutschland kommender äh Schulleiter äh tatsächlich zunächst mal Strukturen ähm ja die die die Polar angelegt sind oder äh und zwar gibt es einerseits einen, einen deutsch, stark deutsch geprägten äh Anteil, aber es gibt eben auch einen stark äh nationalen ähm äh Anteil, weil die Schulen natürlich als nationale Schulen auch den ähm den Bildungsanforderungen des jeweiligen Sitzlandes genügen müssen.

³³² [...] wenn dem nicht so ist, äh steht eine Schule äh ähm tatsächlich vor der vor der Problematik eben sozusagen Diener zweier Herren äh zu sein. Einerseits die Anforderungen aus Deutschland äh zu erfüllen und andererseits eben auch die nationalen Bestimmungen zu erfüllen. Äh was äh was tatsächlich nicht ganz einfach ist und ähm in der in der Praxis, im Prozess eben äh zu sehr viel interner Kommunikation äh führt. Äh wir, wir erleben, dass äh, dass eben auch die ähm die nationalen ähm Anteile bedient werden müssen, dass manchmal äh Forderungen auch, auch sozusagen konträr sind, dass was, was äh die deutsche Seite einfordert, kann von der nationalen Seite nicht, nicht notwendigerweise immer auch äh auch so geliefert werden äh und das führt zu äh ein, einer enorm hohen äh Kommunikationsdichte, äh weil, weil man sich äh sehr oft eben vergewissern muss, wo stehen wir, was, was können wir äh wir machen ohne eine der beiden Seiten tatsächlich äh zu vernachlässigen. Ähm das ist mitunter äh nicht äh nicht ganz einfach und in diesem Spagat bewegt man sich dann halt die die ganze Zeit. Was die Sache natürlich auf der anderen Seite

O entrevistado reforça que esse processo não é fácil e requer muita comunicação entre as partes, em um “ato de equilíbrio o tempo todo”. Nesse sentido, a complexidade e a densidade de comunicação representam um horizonte negativo das Escolas Alemãs no Exterior, em contraponto a uma perspectiva na qual as diferenças e os pontos fortes de ambos os sistemas são encarados como enriquecedores, configurando, para ele, um horizonte positivo (BOHNSACK, 2020).

A complexidade da tarefa do diretor escolar no exterior, em parte ocasionada por desafios interculturais, é um tema que merece atenção especial. “É preciso encontrar um equilíbrio entre o encontro com a cultura do país anfitrião e um posicionamento claro da escola”³³³ (BEGEGNUNG, 2018, p. 35, tradução do autor). Nos casos em que as entidades mantenedoras e o diretor escolar não compartilham da mesma visão, surgem situações de conflito na escola. O representante da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior levanta a hipótese, em sua entrevista, de que uma barreira intercultural pode ter um papel significativo para isso, visto que muitos membros dos conselhos das associações mantenedoras são “apenas nacionais [...] [e] influenciados por suas próprias ideias”, explicitando que a questão da nacionalidade é apresentada como o viés para a construção de uma dupla identidade, marcada em uma distinção entre “nós” e “eles”.

Sempre então, quando essa vontade não é claramente visível, então eu acho que ela realmente se torna difícil e então ela apenas leva a discussões muito animadas também em algumas escolas, também entre o conselho de administração da mantenedora e a direção escolar, onde então o diretor da escola, mais o alemão, tem as coisas em mente e o conselho de administração da mantenedora, talvez também influenciado pelo fato de que muitos conselheiros são apenas nacionais, que são influenciados por suas próprias ideias, que pode então chegar a linhas de conflito. Se a vontade está lá [...] então todos esses conflitos são, na minha opinião, solucionáveis e nós também vimos no passado,

auch sehr bereichernd äh macht. Ähm denn man kann natürlich auch versuchen die, die, die Stärken beider Systeme ähm hervorzuheben, ohne dass, dass man jetzt Anforderungen hinten wegfallen lässt, aber äh das kann eben auch zu, zu einer einer Entwicklung äh führen, die ähm die wirklich positive Seiten von, von beiden Anteilen dann äh mitnimmt.

³³³ *Man muss eine Balance zwischen der Begegnung mit der Kultur des Gastlands und einer klaren Positionierung der Schule.*

repetidas vezes, que soluções são encontradas³³⁴
(ENTREVISTADO 6, 2022, tradução do autor).

O contrato do diretor alemão prevê que ele se comprometa a dirigir a escola “[...] no sentido da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha e no interesse da entidade mantenedora da escola, levando em consideração os regulamentos do país anfitrião”³³⁵ [De acordo com esse contrato, ele é] “responsável pela gestão educacional da escola”³³⁶ [e] “... em questões pedagógicas escolares, somente o diretor é responsável por dar instruções ao corpo docente”³³⁷ [, sendo ele] “... o superior de todos os funcionários empregados na escola. As instruções para os funcionários da escola são emitidas apenas pelo diretor”³³⁸ (ZFA, 2016, [s.p.], tradução do autor). Entretanto, segundo o representante do Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (GEW), esse contrato não corresponde à realidade vivida nas escolas e o fato de ele constar como o superior de todo o corpo docente (nacional e alemão), bem como do corpo administrativo, gera um sério potencial para conflitos hierárquicos.

O problema é que o contrato do diretor escolar contém esta passagem, mas ela não reflete a realidade, porque não é, de fato, assim. Você não pode mandar alguém a algum lugar e dizer: “Você agora é o chefe de todos eles” e o chefe da administração retira seu contrato e lhe diz: “Mas definitivamente não é” [...] Em todos os lugares, os chefes de administração não têm nada a ver com a Agência Central para Educação no Exterior (ZfA). Claro que eles têm algo a ver com a ZfA, porque recebem dinheiro dela, mas eles são... A ZfA não pode ordená-los a fazer nada³³⁹
(ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

³³⁴ Ähm (.) immer dann, wenn ähm, wenn die, dieser Wille nicht ganz eindeutig sichtbar ist, dann glaube ich, wird es tatsächlich schwierig und, und dann führt es eben zu doch sehr äh lebhaften Diskussionen auch an einzelnen Schulen, ähm, ähm, die, die dann äh vielleicht auch zwischen Vorstand und Schulleitung, wo dann äh der Schulleiter, eher die deutschen äh, ähm Dinge im Kopf hat und der Vorstand vielleicht auch geprägt durch, äh dadurch, dass es viele äh eben nationale ähm äh Vorstände sind, äh, die geprägt sind, durch ihre eigenen Vorstellungen, dass äh, dass es da dann zu, zu Konfliktlinien äh kommen kann, ist der Wille da [...] dann sind all diese äh Konflikte meines Erachtens ähm äh lösbar und, und wir haben in der Vergangenheit ja auch äh immer wieder gesehen, dass äh, dass Lösungen gefunden werden.

³³⁵ [...] im Sinne der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und im Interesse des Schulträgers unter Berücksichtigung der Vorschriften des Gastlandes.

³³⁶ Für die pädagogische Leitung der Schule.

³³⁷ In schulisch-pädagogischen Angelegenheiten ist ausschließlich der Schulleiter verantwortlich und zuständig, entsprechende Weisungen an das Lehrpersonal zu geben.

³³⁸ Der Schulleiter ist Vorgesetzter des gesamten an der Schule beschäftigten Personals. Weisungen an das Schulpersonal ergehen ausschließlich über den Schulleiter.

³³⁹ [...] das Problem ist doch das, dass in dem (2) äh Schulleiterdienstvertrag dieser Passus drinsteht, der aber die Realität nicht abbildet, weil es faktisch so nicht ist. Man kann nicht jemand

Por outro lado, o representante da Associação de Professores Alemães no Exterior (VDLiA) considera que é necessária essa representação do diretor alemão como aquele hierarquicamente acima de todos os demais na escola, pois qualquer mudança nesse sentido representaria, perante os contribuintes alemães, que a gestão da escola não teria o mesmo grau de comprometimento com a Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha. Para ele, os recursos financeiros oriundos de impostos pagos pelos contribuintes alemães estão condicionados a uma configuração na qual a Alemanha, representada pelos seus órgãos oficiais e pelo seu diretor enviado, em última instância, é responsável pela direção estratégica da escola.

Se fosse alterada, a Lei das Escolas no Exterior³⁴⁰ entraria em colapso. Isso, bem, isso está fora de questão. E ninguém poderia entender então que a Alemanha daria dinheiro dos impostos para isso. Imagine só, isso significaria dar tudo o que você tem em termos de influência a uma associação escolar estrangeira e depois fazer o contribuinte alemão pagar por tudo isso? Não. Então você tem que dizer, “olhe, estas são as nossas regras, sim, mantenha-se fiel a elas, então você também receberá nosso apoio”, sim, e um diretor deve ter uma certa autonomia, ele deve ser capaz de decidir³⁴¹ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

Assim, para o entrevistado trata-se, na perspectiva alemã, de reafirmar que o apoio alemão continuará em vigor, desde que as escolas “se mantenham fiéis” às “nossas regras”, ou seja, às regulamentações alemãs. No entanto, o representante de um dos estados no Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (BLAschA) aponta que não somente as diretrizes e especificações da Alemanha precisam ser contempladas no trabalho pedagógico e no

irgendwo hinschicken und sagen, ©, „du bist jetzt der Chef von denen allen“ und der, der Verwaltungsleiter zieht einen Vertrag raus und sagt dir, „aber das bin ich bestimmt nicht“. [...] Es ist überall so, dass die Verwaltungsleiter mit der ZfA gar nichts zu tun haben. Also sie haben mit der natürlich was zu tun, weil sie von der Geld kriegen, aber sie sind... Die ZfA kann die nicht anweisen, irgendetwas zu tun.

³⁴⁰ REPÚBLICA FEDERAL DA ALEMANHA, 2013.

³⁴¹ [...] oder wenn der geändert werden würde, würde das Auslandsschulgesetz kippen. Das, also, das kommt schon gar nicht in Frage. Und keiner könnte verstehen, dass Deutschland dann Steuergelder dafür gibt. Stellen Sie sich mal vor, das würde ja bedeuten, ja, man gibt alle, alles ab, an Einflussmöglichkeiten, was man hat an einen fremden Schulverein und dann soll der deutsche Steuerzahler das alles noch bezahlen? Nein. Dann muss man sagen, pass mal auf, also äh das sind unsere Regeln, ja, haltet euch dran, dann bekommt auch ihr von uns die Unterstützung, ja und äh ein Schulleiter muss eine gewisse Autonomie haben, der muss entscheiden können.

desenvolvimento dos processos da escola, mas que “é claro que as especificações do país-sede influenciam em grande medida o trabalho pedagógico”.

Do meu ponto de vista, é claro que as especificações do país anfitrião influenciam em grande medida o trabalho pedagógico, o desenvolvimento de processos [...] que eles devem influenciar o desenvolvimento de processos. Hum, por outro lado, é claro que estou muito consciente de que, por outro lado, as diretrizes alemãs estão, naturalmente, muito presentes. Por exemplo, as exigências da BLI, ou o que diz respeito ao aconselhamento através do apoio ao processo. As diretrizes que vêm do lado alemão, por exemplo, em relação a um grupo de gestão³⁴², sempre preveem uma participação – por isso aí vejo esse caráter de encontro, essa missão de encontro da escola³⁴³ (ENTREVISTADO 4, 2022, tradução do autor).

Para o representante da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior, as discussões existentes acerca do contrato de serviço do diretor alemão são um sintoma da questão mais profunda sobre, afinal, “quem é o pai / a mãe da escola”³⁴⁴, ou seja, quem efetivamente manda na escola. Para isso, o representante da Agência entrevistado emprega um recorte baseado nas identidades nacionais, estabelecendo em dois polos distintos uma escola com “maneiras de pensar marcadamente nacionais” ou “uma escola alemã, como elas existem na Alemanha”.

Sim, naturalmente sabemos sobre a discussão, se bem que eu considero o contrato de diretor escolar, em geral, ou mais a discussão sobre ele, como um sintoma... Realmente essa pergunta, de quem a escola é filha? É uma escola das diretorias mantenedoras com maneiras de pensar marcadamente nacionais? Ou é uma escola alemã, como elas existem na Alemanha, com a qual eles se aproximam da direção da escola, com as suas noções?³⁴⁵ (ENTREVISTADO 6, 2022, tradução do autor).

³⁴² Ver nota 13

³⁴³ Ähm also (2) Ähm es ist natürlich so aus meiner Sicht so, dass ähm die, die Vorgaben des Sitzlandes ja in äh ganz erheblichem Maße äh die pädagogische Arbeit (.) beeinflussen oder die, die Prozessentwicklung beeinflussen [...] die Prozessentwicklung beeinflussen sollten. Ähm auf der anderen Seite äh ist mir natürlich sehr präsent, dass, oder äh auf der anderen Seite sind aber natürlich die deutschen Vorgaben sehr präsent. (.) Ähm was beispielsweise äh die Vorgaben der, der BLI angehen, oder was die Beratung durch Prozessbegleitung zum Beispiel angeht. Ähm die Vorgaben, die von deutscher Seite kommen, die äh, die sehen ja äh beispielsweise, was eine Steuergruppe angeht ja immer auch eine, eine Beteiligung – also da sehe ich diesen Begegnungscharakter, diesen Begegnungsauftrag der Schule.

³⁴⁴ [...] wessen Kind ist die Schule?

³⁴⁵ Ja, wir wissen natürlich um die, um die Diskussion, wobei ich den, äh den Schulleiterdienstvertrag da generell (3) eher, oder die Diskussion darum, für ein Symptom halte ähm ähm... wirklich diese Frage ähm (3) ja, wessen Kind ist ein äh die, die Schule? Ist es eine, eine Schule der Vorstände mit, mit eher äh (2) ähm ja national geprägten äh ähm äh Denkweisen? (2) Oder äh ist es äh eine, eine, eine deutsche Schule, wie sie in Deutschland existiert, dass sie eben dann Schulleitungen mit, mit ihren Vorstellungen darankommen?

O representante da Associação de Professores Alemães no Exterior (VDLiA) entrevistado chama a atenção para o equilíbrio nas atividades conjuntas da direção escolar e do conselho executivo da entidade mantenedora da escola. Para ele, o diretor escolar precisa ter o poder para tomar decisões, mas dado que a gestão da escola se estrutura em uma base de corresponsabilidade com a entidade mantenedora, é fundamental que haja alinhamento entre as partes.

É claro que isso é sempre possível. É sempre a mesma coisa, não é? Ele [o diretor alemão] não pode vir à escola e dizer: “Não gosto desse nariz, jogue-o fora”. Isso não é possível, não é? Porque a diretoria da associação escolar é responsável, logicamente. Sim, isso significa que pode haver leis de proteção ao trabalhador que o proíbam e então o diretor quer fazê-lo ou o diretor diz que “vamos fazer uma nova construção por vinte milhões”. Isso também não é possível. Sim, mas, por outro lado, ele é o chefe da pedagogia, certo? E ele deve dizer muito claramente, ele talvez deva justificar por que o colega é insustentável [por que o professor precisa ser demitido]. Porque ele pode estar batendo em crianças ou o algo assim. A diretoria da associação escolar pode dizer: “Bem, aqui tudo é normal”, mas você tem que dizer: “Não, nós, como alemães, não podemos aceitar isso”³⁴⁶ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor)

Para o entrevistado, essa corresponsabilidade é um elemento de tensão, que potencialmente se amplifica em virtude das diferenças culturais que podem existir entre os atores. Por isso, quando ocorre algo que seja considerado inapropriado pelo diretor alemão, mas “normal” pela entidade mantenedora da escola no país anfitrião, é seu papel alertá-los que “[...] nós, como alemães, não podemos aceitar isso”. Dessa forma, ele sinaliza que o ponto de referência, no caso de divergência, é, para ele, a perspectiva nacional da Alemanha e coloca o conceito de nação como a categoria que diferencia as visões conflitantes.

³⁴⁶ *Äh das geht natürlich immer... Das ist immer das Gleiche, ja? Der kann auch nicht hinkommen an der Schule, kann sagen, die Nase gefällt mir nicht, rausschmeißen. Ja? Das geht nicht, ja? Denn da, der Schulvereinsvorstand haftet, logisch. Ja, also das heißt, es können da Arbeitsschutzgesetze sein, die dann das verbieten und dann will der Schulleiter das machen oder der Schulleiter sagt Wir bauen jetzt neu äh für zwanzig Millionen. Geht auch nicht. Ja, auf der anderen Seite, er ist aber Chef der Pädagogik, ja? Und er muss ganz klar sagen, er muss es vielleicht begründen, warum der oder die Kollegin nicht haltbar ist. Weil sie vielleicht Kinder schlägt oder was, ja? Der Schulvereinsvorstand wird jetzt vielleicht sagen, "naja alles normal bei uns", aber da muss man sagen, nein, das können wir als Deutsche nicht akzeptieren.*

7.2

Conflitos e disputas

Os conflitos com as associações mantenedoras e os diretores administrativos representam, segundo o representante da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (KMK), um fator de preocupação para os diretores escolares alemães.

Os diretores e as diretoras também estão atualmente preocupados com a questão de seu *status* nas Escolas Alemãs no Exterior, pois volta e meia há conflitos entre diretores e diretoras escolares e membros do conselho da mantenedora ou com a direção administrativa³⁴⁷ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

Para o representante da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha, a relação que os atores estabelecem entre si próprios possui um papel mais importante do que as determinações oficiais ou contratuais sobre as suas diferentes responsabilidades. Pela sua experiência, questões dessa natureza só ganham relevância quando as relações entre os atores não são boas e eles passam a invadir as áreas de atuação e responsabilidades uns dos outros. Ele exemplifica isso através do problema que surge quando diretores escolares passam a se envolver demasiadamente em questões financeiras e quando membros dos conselhos executivos mantenedores passam a interferir nas questões pedagógicas, sobretudo quando não separam adequadamente seus papéis distintos como mantenedores e como pais, em uma indicação clara dos desafios em torno da sua atuação voluntária e não profissional.

Da perspectiva alemã, o diretor escolar tem a responsabilidade geral por todo o sistema. E dependendo de quão bem a direção escolar... O diretor atua com os membros da diretoria da mantenedora e a direção administrativa e essa tríade funciona bem. Se funciona bem, acho que não é nenhum problema, porque, se não funciona bem, você se perde rapidamente em responsabilidades e conflitos de jurisdição, e quem realmente tem o que a dizer aqui? “Este é o meu quadrado, este é o seu quadrado”³⁴⁸. E se os papéis não estiverem claros, as pessoas

³⁴⁷ *Äh ja, das ist in gewisser Weise schon auch Bund und Länder. Also natürlich ...ähm also ganz aktuell beschäftigt ja die Schulleiterinnen und Schulleiter auch die Frage ihres Status ist an äh an den (.) ihren Status an den deutschen Auslandsschulen, weil es ja durchaus immer mal wieder Konflikte zwischen Schulleitern und Schulleitern und Vorständen auch kommt oder auch mit Verwaltungsleitung.*

³⁴⁸ No original a frase é “Das ist mein Tanzbereich, das ist dein Tanzbereich”, o que equivale, literalmente, a “esse é o meu espaço de dança, esse é o seu espaço de dança”.

individualmente, se a diretoria da mantenedora não tiver clareza sobre o seu papel e disser, “eu não tenho realmente uma palavra a dizer na área pedagógica”, ou se o diretor escolar não tiver clareza sobre o seu papel e quiser se envolver demais nas questões financeiras da escola, embora, é claro, você não pode separar estritamente um do outro, é claro, quando se trata de novos professores, novos programas, novas aquisições, que naturalmente também têm efeitos pedagógicos³⁴⁹ (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

O representante de um dos estados no Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (BLAschA) também aponta as interferências por parte da entidade mantenedora das escolas no trabalho do diretor escolar como o principal ponto de conflito, representando um desafio para todo o sistema. Em sua opinião, essa é uma relação desigual, pois os membros da entidade mantenedora conhecem a cultura local e possuem contatos e *networking*, por vezes garantindo dessa forma mais poder do que o diretor escolar alemão.

Esse é um ponto principal de conflito e esse é um aspecto difícil, difícil. Porque, claro, em um país estrangeiro, os contatos e o conhecimento das pessoas que estão na diretoria da mantenedora são, naturalmente, muito mais seguros e mais pronunciados e maiores e melhores do que a pessoa individual de um diretor, uma diretora, que talvez possa obter ajuda ou conselho com sua equipe de direção ou com colegas ou mesmo com a embaixada de alguma forma ou no consulado, mas no final das contas, eu digo, a diretoria da mantenedora tem mais força³⁵⁰ (ENTREVISTADO 4, 2022, tradução do autor).

³⁴⁹ [...] aus deutscher Perspektive der Schulleiter die Gesamtverantwortung für das Gesamtsystem hat. Und je nachdem wie gut Schulleitung äh und Schulleiter mit Vorständen und Verwaltungsleitungen agieren und diese Trias gut funktioniert. Wenn sie gut funktioniert, ist es, glaube ich, überhaupt kein Thema, weil wenn sie nicht gut funktioniert, verliert man sich schnell in Zuständigkeiten... äh äh und Zuständigkeitsgerangel und, und wer hat hier eigentlich was zu sagen? Das ist mein Tanzbereich, das ist dein Tanzbereich. Ähm äh ähm und äh (3) wenn, wenn äh die Rollen nicht klar sind, die die Leute ein äh die die einzelnen ähm (3). wenn der Vorstand sich seiner Rolle nicht klar ist und sagt, ich habe im pädagogischen Bereich eigentlich nicht mitzureden ähm ähm oder wenn der Schulleiter sich seiner Rolle nicht klar ist und will zu sehr vielleicht in ähm in die finanziellen Belange der Schule mit hinein, wobei man das natürlich nicht strikt trennen kann voneinander, weil natürlich äh. (2) wenn es um neue Lehrkräfte geht, um neue Bildungsgänge, um neue Anschaffungen, die natürlich auch pädagogische Auswirkungen haben.

³⁵⁰ Das ist ein Hauptkonfliktpunkt und das ist ein schwieriger, schwieriger Aspekt. Weil (.) natürlich in einem fremden Land ähm die Vernetzung und die Kenntnis der Menschen, die im Vorstand sind, natürlich wesentlich sicherer und ausgeprägter und größer und besser sind auch als die Einzelperson eines Schulleiters, einer Schulleiterin, äh die sich vielleicht mit, mit ihrer Leitungsrunde oder mit Kollegen oder selbst mit äh der Botschaft irgendwie oder im Konsulat irgendwie Hilfe holen kann, beraten kann, aber letztlich ja (.) ähm, ich sage mal, der Vorstand am längeren Hebel sitzt.

A expressão utilizada “*sitzt am längeren Hebel*” poderia ser traduzida literalmente como “senta com a alavanca mais longa”.

Ele aponta ainda que os membros dos conselhos executivos das entidades mantenedoras são majoritariamente cidadãos nacionais dos respectivos países anfitriões, que, frequentemente, têm dificuldade em entender a separação de papéis e responsabilidades entre a entidade mantenedora e a direção escolar. Como consequência, ocorreriam interferências indevidas por parte da entidade mantenedora em assuntos de responsabilidade do diretor escolar. Em especial, tal dificuldade estaria relacionada, em sua opinião, ao fato de o contrato de prestação de serviços do diretor escolar alemão ser assinado também pela associação mantenedora da escola.

Portanto, e especialmente na área de direção escolar, ou seja, cargos funcionais, é o caso de um contrato de trabalho para diretores escolares ser estipulado pela Alemanha, mas tem que ser assinado por duas partes que não estiveram envolvidas na negociação e criação deste contrato. Então é por isso que essa natureza vinculante desse contrato é vista de forma muito diferente pelos dois. Então, pela diretoria da mantenedora da escola e pelo pessoal, porque, claro, o pessoal da Alemanha vem de uma estrutura onde há uma certa confiabilidade, onde tudo é exatamente definido e regulado, mas a diretoria da mantenedora da escola é composta em sua maioria por pessoas do país anfitrião, que vêm de uma outra cultura, para quem muitas vezes a natureza vinculativa desse sistema de contrato é nova, desconhecida e que depois têm dificuldades para diferenciar entre as tarefas que o diretor da escola tem na responsabilidade pedagógica geral da escola e as tarefas da diretoria da mantenedora, de modo que frequentemente acontece em muitos locais que o principal ponto de conflito ocorre que a diretoria da mantenedora interfere nas tarefas do diretor escolar e interfere nos assuntos operacionais³⁵¹ (ENTREVISTADO 4, 2022, tradução do autor).

Também o representante do Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira (UAKBP) no Parlamento Alemão destaca, em sua entrevista, que o

³⁵¹ *So ähm und gerade in dem Bereich Schulleitung, also Funktionsstellen, ähm ist das eben so, dass das ja ein Schulleiterdienstvertrag vorgegeben wird von Deutschland, den aber äh zwei Parteien unterzeichnen müssen, die bei der Aushandlung und bei der Entstehung dieses Vertrages gar nicht beteiligt waren. So und ähm ähm deshalb ist diese, diese Verbindlichkeit dieses Vertrags, die wird sehr unterschiedlich ausgeprägt gesehen von den beiden. (Paulo: Vom Schulträger...) Also äh vom Schulträger und von den, von dem Personal, ähm weil natürlich das äh Personal aus Deutschland äh kommt aus einer Struktur, wo, wo es eine gewisse Verlässlichkeit gibt, wo alles genau festgelegt ist und reguliert ist und äh der Schulträger ist aber ähm in einem anderen Land größtenteils besetzt mit äh Menschen aus dem Sitzland, die aus einer anderen Kultur kommen äh für die vielfach Verbindlichkeit dieses, dieses Vertragssystem neu unbekannt aufgesetzt ist und äh die dann äh Schwierigkeiten haben, zwischen den Aufgaben, den, der, die der Schulleiter, die Schulleiterin hat in der pädagogischen Gesamtverantwortung für die Schule und den Aufgaben, äh die ein Vorstand hat ähm zu differenzieren, sodass es eben häufig an vielen Standorten dazu kommt, dass, dass es äh ähm Hauptkonfliktpunkt eben äh auftritt, dass die, dass der Vorstand in die Aufgaben des Schulleiters sozusagen sich einmischt und operative, ins operative Geschäft eingreift, so.*

problema consiste na interpretação equivocada do contrato do diretor alemão por parte das entidades mantenedoras das escolas. Para ele, as mantenedoras geralmente possuem o entendimento distorcido de que o diretor, por ter assinado um contrato de prestação de serviços junto a essas entidades, responderia a elas e não às autoridades alemãs, como está previsto na relação entre o diretor, as autoridades alemãs e as mantenedoras. Ele destaca que isso configura um problema para os diretores, que esperam estruturas mais claras quanto a essas relações de poder.

Há um contrato de trabalho para o diretor, então o conselho executivo da entidade mantenedora da escola pensa que “este é meu funcionário”, o que não é verdade, e não há um empregador claro, porque, na verdade, é um funcionário público estatal que está licenciado e a ZfA o envia, mas através do envio não há supervisão funcional ou, por assim dizer, nenhum ponto de ancoragem, e isso na verdade tem que ser estruturado um pouco claramente. Isso é algo que os diretores gostariam de ver, o que também fortaleceria as posições no local ou as tornaria mais claras³⁵² (ENTREVISTADO 2, 2022, tradução do autor).

Outro aspecto que representa desafios envolve a dimensão das diferentes culturas profissionais dos mantenedores e dos profissionais nas escolas. Para o representante da Associação de Professores Alemães no Exterior (VDLiA), uma das questões sensíveis é que os membros das entidades mantenedoras são, frequentemente, funcionários de alta hierarquia em suas empresas e estão habituados a um tratamento com os funcionários que seria incompatível com aquele adequado para as escolas.

O problema é, naturalmente, que essa associação escolar... Os conselhos de associação das mantenedoras geralmente vêm da indústria. Sim, geralmente são até mesmo os chefes, sim? No [país], o chefe máximo naquela época ainda era da BASF³⁵³. Ele fazia parte da diretoria da associação escolar. Ele era o presidente. É bastante claro que, em suas empresas, eles tratam seu pessoal de uma maneira completamente diferente e depois

³⁵² *Ähm es gibt den Schulleiterdienstvertrag, deswegen denkt der Schulträger, das ist jetzt mein Angestellter, (2) was ja nicht nicht zutreffend ist und ähm und es gibt aber eben keinen eindeutigen Dienstherrn, weil eigentlich ist es ein Landesbeamter, der halt zwar beurlaubt ist und die ZfA entsendet, aber durch das Entsenden entsteht jetzt kein, keine Dienstaufsicht oder (.) sozusagen kein Ankerpunkt, (Paulo: Verstehe) und das muss man eigentlich auch ein bisschen klar strukturieren. Das ist etwas, was sich die die Schulleiter wünschen, was auch die Positionen vor Ort dann, machen wir auch ähm stärkt oder klarer macht.*

³⁵³ BASF é a sigla de “Badische Anilin & Soda Fabrik”, a maior empresa da indústria química da Alemanha.

pensam que podem tratar os professores da mesma maneira. Isso não dá!³⁵⁴ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

Tais problemas são apontados também pelo representante do Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (GEW), para quem o conflito mais recorrente são as disputas entre os diretores escolares e as entidades mantenedoras das escolas ou os chefes administrativos. De forma irônica, ele se refere a esses conflitos como “briguinhas hierárquicas”. Para ele, o sistema alemão é propenso a esse tipo de problemas, que podem levar a “briguinhas incrivelmente complicadas”.

A principal área de conflito é sempre entre a direção alemã da escola e os conselhos escolares mantenedores da escola ou diretor administrativo. O sistema escolar no exterior oferece muito espaço para atritos, pois os diretores da escola são enviados da Alemanha, mas eles recebem um contrato que é assinado no respectivo país. Isso significa que os conselhos escolares mantenedores são relativamente poderosos e se você não se der bem com o diretor administrativo, isso pode levar a briguinhas incrivelmente complicadas³⁵⁵ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

Apesar de se referir a esses conflitos com ironia, o entrevistado dá destaque à sua relevância, sugerindo que a qualidade das relações interpessoais é um ponto chave para o sucesso das escolas. Ele tece crítica ao comportamento de alguns diretores que continuam demasiadamente “presos”, em sua forma de pensar, ao contexto com o qual estão habituados na Alemanha e se mostra cético quanto à chance de sucesso de diretores sem a devida competência intercultural e sem a necessária flexibilidade para lidarem com os desafios típicos de uma escola no exterior.

E não é só que os diretores administrativos sejam os maus, mas também pode ser que se você tem uma pessoa muito quadrada

³⁵⁴ *Ja, das Problem ist natürlich, dass diese Schulvereins... Vereinsvorstände in der Regel aus der Industrie kommen. Ja in der Regel sind sogar die Chefs, ja? Ja. In [...] war der oberste Chef, damals war es noch BASF gewesen. Der war da im Schulvereinsvorstand. Der war der Vorsitzende gewesen, ja. Äh es ist ganz klar, dass die in ihren Betrieben mit ihren Leuten ganz anders rumspringen und dann meinen sie halt, so können sie jetzt auch mit den Lehrern umspringen. Das geht nicht!*

³⁵⁵ *Und zwar ist das Hauptkonfliktfeld da wohl immer das zwischen deutscher Schulleitung und dem Schulvorstand oder dem Verwaltungschef. Das bietet ja das Auslandsschulwesen bietet da ja viel Reibungsfläche, weil (.) die Schulleitungen werden entsandt aus Deutschland, kriegen aber einen Vertrag, der (.) im jeweiligen Inland unterschrieben wird. Das heißt, die Schulvorstände sind relativ mächtig und wenn man mit dem Verwaltungsleiter nicht klarkommt, kann das zu unglaublich komplizierten Kämpfchen führen.*

vinda da Alemanha, como diz um sul-americano, uma verdadeira cabeça quadrada, que então diz, “mas em Schleswig-Holstein é assim e assado”, aí não funciona. Em outras palavras, se você colocar diretores no exterior que não tenham competência intercultural, não vai dar certo, não importa onde você os coloque³⁵⁶ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

Ele exemplifica essa questão, com base em sua experiência anterior em uma Escola Alemã no Exterior na Europa, na qual o diretor escolar alemão insistia em reafirmar sua posição como superior do chefe administrativo, conforme consta no contrato de serviço do diretor escolar alemão, o que contribuiu para o surgimento de um conflito entre ambos. Em sua visão, o problema do diretor escolar residia em sua falta de compreensão ou da não aceitação de que o contexto no exterior não corresponde integralmente àquilo que consta em seu contrato de serviço.

De alguma forma ele iniciou um conflito com o diretor administrativo, porque ele sempre lhe dizia: “Eu sou seu superior”. E o diretor da administração dizia: “Não, veja, aqui está meu contrato de trabalho, é com a diretoria da associação mantenedora da escola. Você não é meu superior”. E em vez de aceitar isso e dizer que é assim que funciona no exterior, começou um conflito³⁵⁷ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

Esse conflito se assemelha àquilo que aponta Reiner Ries, chefe do departamento responsável pela gestão da qualidade na Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior, acerca da relação entre o diretor escolar alemão e a diretoria da entidade mantenedora das escolas. Em suas palavras,

[...] quem anda pela escola com o contrato de trabalho do diretor e o acena na reunião da diretoria, da qual o diretor escolar participa em caráter consultivo, vai fracassar. [...] Se a diretoria da entidade mantenedora da escola e a direção trabalham uma contra a outra, como é que o pessoal, como é que toda a comunidade escolar deve ser liderada? Não, não funciona dessa forma. O que precisamos não é trabalhar uns contra os outros, nem trabalhar lado a lado, mas sim a diretoria da mantenedora, a

³⁵⁶ *Und zwar ist das nicht nur so gemeint, dass die Verwaltungsleiter die Bösen sind, sondern es kann auch sein, wenn man ein, wie sagt ein Südamerikaner ein "mui quadrado" Menschen hat aus Deutschland, ne, also einen echten Quadratschädel ☺, der dann sagt, „in Schleswig-Holstein ist das aber so und so“, dass das dann nicht funktioniert. Also das heißt, wenn man Schulleiter im Ausland installiert, die keine interkulturelle Kompetenz haben, dann geht das egal, wo man die hinsteckt, schief.*

³⁵⁷ *Und hat irgendwie so einen Konflikt mit dem Verwaltungsleiter angefangen, weil er ihm nämlich immer gesagt hat, „ich bin dein Vorgesetzter“ ☺. Und der Verwaltungsleiter hat gesagt, „nee, guck mal, hier ist mein Arbeitsvertrag, der ist mit dem Schulvorstand. Du bist nicht mein Vorgesetzter“. Und anstatt das jetzt zu akzeptieren und zu sagen, das funktioniert halt im Ausland so, hat da so einen Konflikt angefangen.*

direção e todo o pessoal, como toda a comunidade escolar, devem refletir sobre valores e objetivos comuns e lutar com perseverança, com respeito à responsabilidade dos outros e, portanto, também com humildade para a implementação concreta dos objetivos da escola³⁵⁸ (BUNDESVERWALTUNGSSAMT, 2017, pp. 11-12, tradução do autor).

Para o representante do Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (GEW), é fundamental que o diretor escolar mantenha uma boa relação com o diretor administrativo, visto que ele “sempre está presente” e é uma “constante absoluta” nas escolas. Como exemplo, ele cita o caso de uma escola em Buenos Aires que possui o mesmo diretor administrativo há aproximadamente 30 anos, de forma que ele possui bastante poder, em decorrência do seu profundo conhecimento da escola e das relações que ele estabeleceu ao longo do tempo. Ele afirma que um diretor escolar tem muito a perder em um eventual conflito com um diretor administrativo como esse, correndo o risco de não ter apoio nem mesmo da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior, cuja expectativa seria que ele garantisse o bom funcionamento da escola e não que se deixasse levar por conflitos desnecessários.

A administração está sempre presente. Eu estive na [América Latina] em 1992, 1993 e 1994 na escola alemã em [cidade]. Acho que o chefe da administração que conheci então ainda está lá. [...] Sim, ele tinha apenas trinta anos naquela época, ele terá sessenta agora. Quero dizer, da última vez que o pesquisei no Google, achei que ele ainda estava lá. Então isso significa que ele é uma constante absoluta. Ele sabe tudo, conhece todas as pessoas do país, tem relações absolutamente boas com todos. Se você for lá como diretor e iniciar um conflito, você pode ter certeza de que voltará para casa novamente. E ninguém da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior o protege disso, porque eles não o enviam lá para iniciar conflitos, eles o enviam lá para garantir que a escola funcione bem, certo? E que você compreenda tais coisas por causa de sua competência e mantenha os conflitos hierárquicos tão baixos quanto possível e não os eleve³⁵⁹ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

³⁵⁸ *Wer mit dem Schulleiterdienstvertrag durch die Schule läuft und in der Vorstandssitzung, an der der Schulleiter beratend teilnimmt, damit winkt, wird scheitern. [...] Wenn Vorstand und Leitung gegeneinander arbeiten, wie soll dann das Kollegium, wie soll dann die gesamte Schulgemeinschaft geführt werden? Nein, so funktioniert das nicht. Was wir brauchen, ist kein Gegeneinander, auch kein Nebeneinander, sondern Vorstand, Leitung und alle Mitarbeiter müssen sich wie die gesamte Schulgemeinschaft auf gemeinsame Werte und Ziele besinnen und mit Beharrlichkeit, mit Respekt vor der Verantwortung des Anderen und daher auch mit Bescheidenheit um die konkrete Umsetzung der schulischen Ziele ringen.*

³⁵⁹ *Die Verwaltungsleitungen sind ja immer da. Ne, also der, ich war ja ich war ja 1992, 1993 und 1994 in [Lateinamerika] an der deutschen Schule in [...]. Ich glaub, der Verwaltungsleiter, den ich*

Para o representante de um dos estados no Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (BLAschA), uma característica das Escolas Alemãs no Exterior é a divisão de poder entre a entidade mantenedora da escola e o diretor escolar alemão. Para ele, somam-se a esse quadro ainda o diretor administrativo e, em alguns casos, o diretor escolar nacional. Este último seria um elemento de maior constância nas escolas, visto que seu contrato não é de tempo determinado, porém atuando na condição de um ator não descrito nos documentos de referência alemães. Ele recorre a uma metáfora de foco (NOHL, 2012; BOHNSACK, 2020) de natureza bélica para se referir a esse compartilhamento de responsabilidades, definindo como um “campo minado” o fato de a diretoria da associação mantenedora possuir responsabilidade geral pela escola e a direção escolar ter a responsabilidade pedagógica.

Portanto, a responsabilidade geral é sobre a responsabilidade pedagógica geral da escola, não é? Então, é claro que a responsabilidade geral pela escola é a diretoria da mantenedora que tem. Mas trata-se da responsabilidade pedagógica geral [por parte do diretor alemão] e isso também é, sim, eu diria, um campo muito minado, é claro. Porque sempre há um diretor ou diretora do país sede que, geralmente, é a constante e que também é, por assim dizer, a memória da escola e que, naturalmente, conhece todas as estruturas e uma diretora escolar, um diretor escolar da Alemanha estaria muito mal aconselhado se ele ou ela não buscasse uma cooperação muito estreita com o diretor do país sede, porque ele ou ela sabe melhor das coisas, eu acho³⁶⁰ (ENTREVISTADO 4, 2022, tradução do autor).

damals erlebt hab, den gibt's da immer noch ☺. Also das heißt... (Paulo: dreißig Jahre!) Ja, der war halt damals dreißig, der wird ja jetzt sechzig sein. Ich meine ich hab das letztes Mal gegoogelt, habe ich gedacht „der ist immer noch da“. Also das heißt, der ist eine absolute Konstante. Der kennt alles, der kennt alle Menschen im Land, der hat die absolut guten Beziehungen zu Hinz und Kunz, wenn du da als Schulleiter hinkommst und mit dem Konflikt anfängst kannst du dir ziemlich sicher sein, dass du dann wieder nach Hause fährst. Und das schützt dich auch keiner von der Zentralstelle, weil die schicken dich nicht dafür dahin, dass du da Konflikte anfängst, sondern die schicken dich dafür, dass die Schule irgendwie sauber läuft, ne? Und dass du solche Sachen aufgrund deiner Kompetenz eben auch verstehst und Hierarchiekonflikte möglichst niedrig hängst und nicht alle hochfährst.

³⁶⁰ *Also äh Gesamt- äh Gesamtverantwortung, es geht ja um die, die, um die pädagogische Gesamtverantwortung der Schule so ne. Also die Gesamtverantwortung für die Schule hat natürlich der Vorstand. Äh aber (.) ähm es geht um die pädagogische äh (.) Gesamtverantwortung und ähm (.) äh das ist auch ein, ja, ich sage mal, ein, ein sehr vermintes Feld natürlich. Äh weil ja ähm es auch immer einen Schulleiter, eine Schulleiterin äh des Sitzlandes gibt der oder die in der Regel äh die Konstante ist äh und ähm auch sozusagen das Gedächtnis oder ja das Gedächtnis der Schule ist und auch die natürlich alle Strukturen kennt und eine Schulleiterin, ein Schulleiter aus Deutschland hm wäre sehr schlecht beraten, wenn er oder sie nicht äh eine sehr sehr enge Kooperation mit äh mit dem, äh, äh mit dem Schulleiter, mit der Schulleiterin des Sitzlandes suchen würde, weil der oder sie eben am besten Bescheid weiß und ähm äh ich finde.*

Uma consequência desses atritos seria, de acordo com o representante da Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha, uma situação de insegurança vivida pelos diretores alemães expatriados. Eles expressam temor quanto à interrupção prematura dos seus contratos em virtude de decisões intempestivas (“de um dia pro outro”) ou arbitrárias (“porque a diretoria não gosta do meu nariz”³⁶¹) por parte das diretorias das entidades mantenedoras.

Diretores dizem: “Eu não quero poder ser demitido pela diretoria de um dia para o outro. Eu também quero ter uma segurança, porque se estou de licença dos estados, desde que eu não tenha feito nada de errado ou sido acusado de coisas aqui, só porque talvez a diretoria não goste mais do meu nariz ou algo assim”, ou o que quer que seja”³⁶² (ENTREVISTADO 5, 2022, tradução do autor).

O representante da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior também reconhece a dificuldade do trabalho desempenhado pelos diretores alemães e destaca que eles vivem uma posição de isolamento (CAFFYN, 2010), não podendo contar com a solidariedade dos demais professores e sem ter a quem recorrer quando têm perguntas ou mesmo problemas de ordem emocional. Por isso, ele considera importantes os mecanismos de apoio existentes e o trabalho em rede com outros diretores.

Tenho muita compreensão pela situação dos diretores de escola lá fora, representantes da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior que, que estão naturalmente em uma situação especial, que estão num ambiente estrangeiro, eles não podem simplesmente contar com a solidariedade do pessoal, eles são chefes. Enfim, quando há perguntas, estão muitas vezes isolados. Naturalmente tentamos alcançar, através do trabalho em rede, que eles obtenham uma certa estabilidade, também uma estabilidade emocional, os mecanismos de apoio devem ter efeito, para que eles possam questionar suas próprias ideias repetidas vezes em discussões com colegas que também têm experiência em gestão escolar, a fim de chegar a boas soluções para os problemas por vir³⁶³ (ENTREVISTADO 6, 2022, tradução do autor).

³⁶¹ Expressão equivalente a não “vai com a minha cara”

³⁶² [...] *Schulleiterinnen und Schulleiter sagen: „Ich will nicht hier von heute auf morgen vom Vorstand gekiündigt werden können“. Ich will 'ne Sicherheit auch haben, denn wenn ich aus den Ländern beurlaubt bin, wenn solange ich nichts falsch gemacht habe oder mir Dinge hier hab vorwerfen lassen, nur weil vielleicht äh dem Vorstand meine Nase nicht mehr passt oder so was“, oder wie auch immer.*

³⁶³ *Ich habe hohes Verständnis für, für die Situation der Schulleitung draußen, die, die natürlich in einer besonderen Situation sind, ähm äh sich ähm erleben in einer zunächst einmal ja fremden äh*

O tópico do isolamento também é abordado na entrevista com o representante da Associação de Professores Alemães no Exterior (VDLiA), ao afirmar que, por vezes, diretores alemães “sonham” com uma transferência para o exterior sem compreender os reais desafios que essa mudança impõe. Esses desafios resultam em um senso de solidão, visto que eles não possuem, em âmbito local, pessoas com quem possam tratar das próprias dificuldades, e precisam recorrer aos seus contatos na Alemanha para isso.

É claro, é um desafio, muitas pessoas não se dão conta disso até que estejam lá. Sim, eles apenas sonham, é claro, “oh ótimo, ir um dia para o exterior”. Sim, eles imaginam [...] É difícil. É exatamente aí que eles têm problemas que realmente aparecem, porque eles não têm ninguém localmente e aí ficam felizes, por assim dizer, quando podem me ligar aqui e reclamar, ou pelo menos “vomitar”, pôr para fora³⁶⁴ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

Para ele, o diretor alemão precisa conciliar seu compromisso com a identidade alemã da escola perante os demais professores, o conselho executivo da entidade mantenedora e o diretor nacional. Entretanto, é imperativo que ele não negligencie as estruturas e modelos já existentes na escola e que não despreze os elementos constituintes dessa cultural local e organizacional.

É assim que eu vejo também a tarefa de um diretor alemão para abordar seus colegas, o diretor do país anfitrião, eu diria. Claro, por um lado, dizer que “somos uma escola alemã, queremos ter uma orientação que vá nessa direção”, mas, por outro lado, você não pode virar tudo de cabeça para baixo. Você simplesmente tem que ver isso assim³⁶⁵ (ENTREVISTADO 8, 2022, tradução do autor).

Umgebung, sie können nicht einfach äh darauf zählen, sich, sich, mit, mit dem Kollegium zu solidarisieren, dazu sind sie Vorgesetzte. Äh sind also, äh wenn es ähm ähm wenn es Fragen gibt, dann oft auch tatsächlich isoliert. Wir versuchen ähm das über, über natürlich Netzwerkbildung ähm äh dann zu erreichen, dass sie da auch eine gewisse Stabilität, auch eine emotionale Stabilität äh bekommen, Unterstützungsmechanismen äh sollen dort greifen, äh dass ähm, dass sie also vielleicht nochmal äh ihre eigenen Vorstellungen immer wieder auch im Gespräch mit äh mit, mit Kolleginnen und Kollegen, die auch Schulleitungserfahrungen haben dann äh dann hinterfragen äh können, um eben zu guten Lösungen für anstehende Probleme zu, zu kommen.

³⁶⁴ *Ja natürlich, klar, das ist eine Herausforderung, das ist vielen äh erst klar, wenn sie da sind. Ja. Ja, sie träumen halt natürlich so, oh toll, ins Ausland gehen mal. Ja, stellen sich vor... (Paulo: Wer hilft ihnen in einer solchen Situation. Wo finden sie die Unterstützung, die sie brauchen?) Es ist schwer. Das ist ja genau, dann gibt's ja genau dann die Probleme, die dann richtig aufschlagen, weil's äh eben äh vor Ort niemand haben und dann sind sie halt froh, sage ich mal, wenn sie hier bei mir mal anrufen können und können mal ihr gleich klagen, wenigstens mal sich auskotzen.*

³⁶⁵ *Ja und äh es ist äh natürlich, das so sehe ich das auch, äh die Aufgabe eines deutschen Schulleiters natürlich auf seinen Kollegen, auf den äh Schulleiter äh sage ich mal aus dem Gastland drauf zuzugehen. Ja und ähm äh Klar, auf der einen Seite auch sagen, also wir sind eine deutsche*

Conclui-se, portanto, que esses diretores alemães expatriados acabam por trabalhar, frequentemente, em estruturas de gestão que não correspondem integralmente àquilo que consta nos documentos oficiais. Eles encontram arranjos organizacionais moldados às necessidades locais, o que implica, por vezes, a existência de um diretor nacional, ainda que esta função não esteja prevista pelos órgãos oficiais alemães. Por outro lado, diretores nacionais são contratados e precisam atuar em conjunto com seus correspondentes alemães em um contexto sem definições claras no que diz respeito a divisão de tarefas e responsabilidades, o que também representa um desafio, já que os documentos alemães se calam por completo ou abordam apenas de forma superficial esse âmbito nacional da direção escolar.

7.3

Diversidade de arranjos na direção escolar

Fatores como o tamanho das escolas e o nível de concorrência que elas enfrentam no cenário local (LICHTSTEINER & KÄCH, 2018), bem como os diferentes “[...] contextos jurídicos, as tradições historicamente construídas e os diferentes interesses marcam os programas educacionais, a vida escolar e a identidades das escolas”³⁶⁶ (ZFA, 2018, p. 5, tradução do autor). Nesse sentido, também a forma pela qual as diferentes Escolas Alemãs no Exterior representam sua direção em páginas institucionais na *internet* sinaliza para essa característica diversificada. Há casos em que a direção escolar é exclusivamente alemã, como na Escola Alemã de Shanghai, que apresenta a direção escolar através de duas pessoas: a diretora escolar (*Schulleiterin*) e seu vice-diretor (*Stellv. Schulleiter*), ambos alemães expatriados. No entanto, nem sempre esse modelo idêntico à formulação dos órgãos oficiais alemães para as suas escolas no exterior reflete a realidade, pois muitas dessas escolas estruturam a “direção escolar”, uma das três instâncias

Schule, wir wollen eine Ausrichtung haben, die in diese Richtung geht, andererseits aber auch ähm... man kann nicht alles auf den Kopf stellen, ja. Das muss man einfach so sehen.

³⁶⁶ *Landesrecht, historisch gewachsene Traditionen und eigene Interessen prägen Bildungsprogramme, Schulleben, Selbstbewusstsein und Identität der Schulen.*

previstas pelas autoridades alemãs no âmbito da gestão, em algum formato compartilhado entre atores alemães expatriados e atores nacionais.

Dessa forma, há escolas com duas direções escolares, uma alemã e uma nacional, porém com uma hierarquização nítida entre as duas representações com base na nacionalidade dos diretores. No caso da Escola Alemã de Istambul, há duas direções: uma turca e uma alemã. A “direção alemã” (*Deutsche Schulleitung*) tem um “diretor” (*Schulleiter*) em seu mais alto posto e logo abaixo dele um “vice-diretor” (*Stellvertretender Schulleiter*). Já a “direção turca” (*Türkische Schulleitung*) tem, em seu mais alto posto, não um(a) diretor(a), mas sim uma “vice-diretora turca” (*Türkische stellvertretende Schulleiterin*), o que já sinaliza para uma posição hierárquica inferior à do seu correspondente alemão, e, imediatamente abaixo dela, uma “vice-representante turca” (*Türkische Stellvertreterin*). No caso dessa escola, a menção à nacionalidade diz respeito exclusivamente às representantes do país anfitrião, a Turquia. Ou seja, o diretor alemão é apresentado simplesmente como “diretor”, o que implica um papel reconhecido pela escola em sua totalidade, enquanto os membros turcos da direção são caracterizados pela menção à sua nacionalidade, como uma indicação de restrição de abrangência de atuação.

Já outras escolas possuem uma direção escolar com representantes alemães e nacionais hierarquizados, porém sem menção explícita às suas nacionalidades. Esse é o caso da Escola Alemã de Montevidéu, onde a diretora escolar (*Schulleiterin*) é uma alemã expatriada e o vice-diretor (*Stellvertretender Schulleiter*) é um uruguaio de contrato local. Nesse caso, percebe-se uma forma de atuação em conjunto sem delimitação de abrangência de cada gestor, mas com uma clara hierarquização baseada na origem nacional. O caso evidencia ainda a questão da memória organizacional “personificada” nos atores locais, pois no momento da coleta dos dados, a diretora (alemã) tinha um ano de experiência nessa escola, enquanto o vice-diretor (uruguaio) já trabalhava nessa escola havia 18 anos. Outro exemplo de clara hierarquização é a Escola Alemã de Lisboa, onde a “diretora da escola” e o “1º subdiretor” são alemães expatriados, apesar de seus títulos não fazerem qualquer menção à nacionalidade. Enquanto isso, a “diretora dos estudos portugueses” é também denominada como a “2ª subdiretora” da escola. Também aqui, a competência de atuação da representante nacional na direção é delimitada, ainda

que de forma apenas implícita, pela nacionalidade, enquanto os atores alemães não possuem essa restrição.

Em algumas escolas, os títulos dos cargos sinalizam para uma diferenciação, ainda que sutil, entre os representantes alemães e nacionais. Esse é o caso da Escola Alemã de La Paz, onde o diretor alemão expatriado possui o título de “diretor escolar” (*Schulleiter*), enquanto sua correspondente nacional tem o título “diretora boliviana” (*Bolivianische Schulleiterin*). Ou seja, “boliviana” configura uma delimitação das atribuições dessa instância de direção que não possui um correspondente no caso alemão, no qual o diretor não é caracterizado por sua nacionalidade. Enquanto o diretor alemão é “diretor *escolar*” (grifo do autor) e legitimado, portanto, perante a escola como um todo, a diretora escolar local tem o título de “diretora *boliviana*” (grifo do autor), o que parece indicar um desenho organizacional que delimita sua atuação aos aspectos nacionais da escola.

Em outros casos, como no Colégio Humboldt em São Paulo, a menção à nacionalidade faz parte do próprio título oficial do cargo dos diretores e vice-diretores, onde ambas as nacionalidades são apresentadas de forma equivalente. Dessa forma, a escola possui um “diretor brasileiro” e uma “diretora alemã”, além de uma “vice-diretora brasileira” e um “vice-diretor alemão”, designações que parece sinalizar que ambas as direções escolares (nacional e alemã) se encontram em pé de igualdade na hierarquia funcional. Também merece um olhar diferenciado o caso do Colégio Visconde de Porto Seguro, em São Paulo, onde a “Direção do Colégio” é exercida por um trio composto pela “Diretora Geral Acadêmica”, pelo “Diretor Geral Executivo” e pelo “Diretor de Relações Institucionais”, todos brasileiros de contrato local. Enquanto isso, os diretores alemães expatriados estão hierarquicamente abaixo dos primeiros. Nesses casos, sua condição de “diretores” não diz respeito ao colégio como um todo, mas se refere unicamente ao “currículo internacional” do *campus* Morumbi e ao currículo “internacional bilíngue” do *campus* Valinhos. Trata-se, portanto, de uma constelação segundo a qual a delimitação do escopo de atuação do diretor escolar vale apenas para a nacionalidade alemã, enquanto a direção de fato está vinculada aos representantes locais, ainda que sem menção explícita à sua nacionalidade.

Uma situação bastante peculiar é aquela da Escola Alemã de Dublin, onde não havia um diretor alemão em agosto de 2021, período em que foram coletados

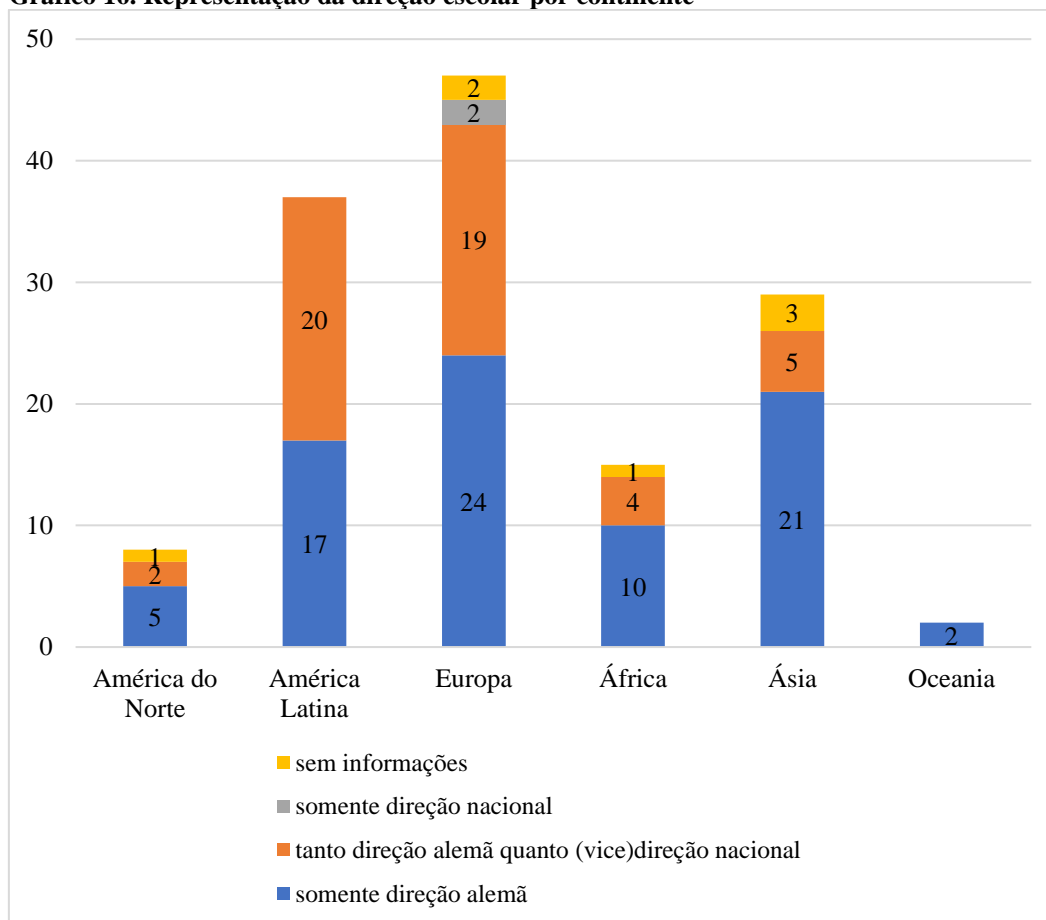
os dados para a presente pesquisa³⁶⁷. Isso ocorre porque, no ano de 2012, “[...] a primeira diretora não-alemã, Alice Lynch, foi designada. O governo alemão continua a apoiar a escola com quatro professores cedidos; através da Rede de Escolas Alemãs no Exterior, continua a ser apoiado financeiramente o ensino e a aprendizagem da língua alemã na escola primária e secundária”³⁶⁸ (DEUTSCHE SCHULE DUBLIN, 2020, tradução do autor). Essa Escola Alemã no Exterior foi dirigida, portanto, por cerca de uma década exclusivamente por uma diretora nacional local, sem um correspondente alemão expatriado, designado pelas autoridades alemãs.

Dessa forma, a despeito de os órgãos alemães atribuírem a responsabilidade final pela gestão educacional exclusivamente aos diretores escolares alemães expatriados, é possível identificar nas apresentações institucionais na *internet* de 52 escolas, ou seja, em 38% dos casos, alguma instância nacional de direção ou vice direção escolar. Todavia, tal presença nacional na direção ocorre com frequência bastante diversa nas diferentes regiões, como mostra o Gráfico 16. A América Latina é a região em que, proporcionalmente, isso ocorre mais vezes (em 20 das 37 escolas, ou seja, em 54% dos casos). Em seguida aparecem a Europa com 19 das 47 escolas (40%), a África com quatro das 15 escolas (27%), a América do Norte com duas das oito escolas (25%) e a Ásia com cinco das 29 escolas (17%). Nas duas escolas da Oceania, ambas na Austrália, a direção é exercida apenas pelo diretor alemão.

³⁶⁷ Vale notar que, em abril de 2023, essa situação havia se modificado e já era possível identificar uma dupla de diretores. Um deles, chamado Nigel Macmillan, era apresentado como “Diretor Irlandês” e o outro, Thorsten Henke, constava no *site* da escola como “Diretor interino”. Apesar de não se fazer menção à sua nacionalidade, trata-se de um professor alemão expatriado que ingressou na escola em 2021 como coordenador do segundo ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º anos).

³⁶⁸ *Die erste nicht-deutsche Schulleiterin, Alice Lynch, wurde ernannt. Die deutsche Regierung wird auch weiterhin die Schule mit vier entsandten Lehrern unterstützen; durch das Netzwerk der Deutschen Schulen im Ausland wird an der Schule auch weiterhin das Lehren und Lernen der deutschen Sprache in der Grund- und Sekundarschule finanziell unterstützt.*

Gráfico 16. Representação da direção escolar por continente



Fonte: Elaboração do autor com base nos dados disponibilizados nas páginas eletrônicas oficiais das Escolas Alemãs no Exterior, que fazem parte do Diretório das Escolas no Exterior, levantamento de agosto de 2021 (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021).

Pode-se dividir, portanto, as Escolas Alemãs no Exterior em dois grandes grupos, no que se refere à forma como elas representam sua direção escolar: o primeiro é aquele que mais se assemelha ao modelo tal como concebido pelos órgãos oficiais alemães, ou seja, em que a direção escolar é exercida unicamente pelo diretor alemão enviado ao exterior; o segundo é aquele em que a direção escolar é exercida como um empreendimento conjunto, constituída por um diretor alemão e por um diretor ou vice-diretor nacional hierarquicamente abaixo, ao lado ou acima do seu correspondente alemão. Esse fenômeno corresponde à observação feita pelo representante da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior em sua entrevista. Para ele, a presença de diretores ou vice-diretores nacionais, ainda que não integrem a estrutura básica da gestão exigida pelos órgãos alemães, não configura uma violação às suas determinações. Em vez disso, ele as encara como adequações decorrentes do fato de as escolas serem, antes de mais nada, escolas

nacionais nos respectivos países anfitriões, que precisam cumprir com exigências nacionais.

Eles não são percebidos como uma violação, porque estamos naturalmente cientes que as escolas, em primeiro lugar, também são escolas nacionais, porque eles são, de acordo com os estatutos, escolas privadas [...] eles também têm que cumprir com as regulamentações nacionais. Mesmo que existam acordos culturais e possamos exercer a influência da Alemanha claramente de forma mais direta, elas ainda são, segundo sua essência, escolas nacionais, que têm que cumprir com as regulamentações nacionais³⁶⁹ (ENTREVISTADO 6, 2022, tradução do autor).

Para ele, há algumas escolas em que surgem dificuldades nesse sentido, mas geralmente o fato de elas serem simultaneamente alemãs e nacionais não configura, em absoluto, uma contradição. O importante, para este entrevistado, é que haja consenso sobre a “ideia básica da escola” e que as entidades mantenedoras e a direção escolar tenham a flexibilidade necessária para lidar com esses desafios.

Nós, em muitos casos, experimentamos que isso não é uma contradição de forma alguma. Isso também pode ser muito bem acordado e, em muitos locais, na verdade, não existem problemas. Em alguns locais, talvez em alguns momentos, experimentamos que pode haver dificuldades. Sim, talvez eu chamasse de desafios, porque depende da habilidade dos conselhos de administração das mantenedoras e da direção da escola. Conseguir que as coisas cheguem a um acordo de tal forma que possam realmente ser aceitas tanto pelo lado nacional como pelo lado alemão, pela Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior ou pela Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha, e isso, naturalmente, requer uma certa flexibilidade de todos os lados para que isso seja possível. O importante aqui, acredito, é que a ideia básica de tal escola seja preservada e que haja sempre desvios de uma norma – embora o termo norma fosse errado aqui³⁷⁰ (ENTREVISTADO 6, 2022, tradução do autor).

³⁶⁹ [...] sie werden nicht als ein Verstoß wahrgenommen, ähm weil uns selbstverständlich bewusst ist, äh, dass die (2), die Schulen zunächst einmal auch nationale äh Schulen sind, weil sie äh, ne, äh gemäß, gemäß den Statuten eben eine Privatschule [...] Selbst dann, wenn es Kulturabkommen äh, äh gibt und, und wir also den, den Einfluss Deutschlands da deutlich direkter ausüben können, sind es dennoch äh ihrem Wesen nach auch nationale äh Schulen, die eben dann auch den nationalen äh Bestimmungen äh entsprechen müssen.

³⁷⁰ Äh wir, wir erleben in vielen Fällen, dass es überhaupt kein Widerspruch (.) ist. Äh ist, ähm, dass äh, dass das sehr gut äh ähm auch übereinkommen kann und dass es in, in vielen ähm in vielen Standorten da, äh eigentlich, keine äh, keine Probleme äh, äh gibt. (2) An einzelnen Standorten vielleicht zu manchen Zeitpunkten äh erleben wir, dass äh, dass es eben durchaus äh auch Schwierigkeiten geben kann (.) Ja, ich würde es vielleicht mal Herausforderungen nennen, also, weil es dann eben auf die, auch auf die Kunst der, der Vorstände, auch der Schulleitung ankommt. Ähm die Dinge ähm so übereinzukriegen, dass sie tatsächlich ähm sowohl von der, von der nationalen Seite, wie auch von der deutschen Seite, von der ZfA oder der KMK äh auch angenommen

O representante do Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira do Parlamento Alemão (UAKBP) também destaca, em sua entrevista, que as Escolas Alemãs no Exterior precisam se adequar ao contexto local, o que implica que as condições, leis e regulamentos locais precisam ser devidamente considerados. Dessa forma, a configuração da direção escolar – se ela é exclusivamente alemã ou se ela constitui como uma solução de coexistência de um diretor alemão e de um diretor nacional – varia, em âmbito local, conforme cada situação.

Bem, mas eu acho que você sempre está confrontado com as condições locais e, é claro, tem que funcionar localmente e a escola tem que se encaixar nas regras e regulamentos locais, portanto não é, como eu disse, um departamento da embaixada em território alemão, mas é uma instituição que até é operada ou impulsionada pela República Federal da Alemanha, mas é claro que é uma escola que tem que estar em harmonia com a respectiva lei local e tem que se harmonizar em algum lugar com o sistema escolar local, ou precisa naturalmente levar isso em consideração. Nesse sentido, essas também são questões com as quais um diretor de escola, por exemplo, é confrontado, questões com as quais ele ou ela não está familiarizado com o sistema escolar daqui. Sim, como todas as questões econômicas. [...] Mas temos a situação de que, como agora, por exemplo, no Rio de Janeiro há também um diretor local, por assim dizer, e um diretor alemão. Há escolas onde há apenas o diretor alemão e isso também está ligado à situação local³⁷¹ (ENTREVISTADO 2, 2022, tradução do autor).

Mais do que uma mera adequação à situação local, o representante do Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (BLAschA) destaca o papel

werden können und das bedarf natürlich einer gewissen Flexibilität, ähm, auf allen Seiten, äh, um das äh, das ähm, hinzukriegen. Wichtig an der Stelle ist, glaube ich, dass, dass die ähm, dass die grundsätzliche Idee einer solchen äh Schule ähm, ähm gewahrt bleibt und dass es, äh dass es an einzelnen Stellen immer mal auch zu Abweichungen äh einer (.), einer Norm – äh wobei der Begriff Norm jetzt hier schon falsch wäre –, ähm äh kommen kann.

³⁷¹ *Na ja, aber ich glaube, man... (2) man ist ja immer mit den Gegebenheiten vor Ort konfrontiert und es muss natürlich auch vor Ort funktionieren und die Schule muss sich auch in das Regelwerk vor Ort einfügen, also es ist ja keine, wie gesagt, Abteilung der Botschaft auf äh (.) deutschen Hoheitsgebiet, äh sondern es ist eine Einrichtung, die zwar von der Bundesrepublik betrieben wird, oder angestoßen wird, äh begleitet wird, aber trotzdem ist es natürlich eine Schule, die mit dem jeweiligen Recht vor Ort ähm in Einklang sein muss und mit dem Schulsystem vor Ort auch irgendwo harmonisieren muss äh oder das natürlich berücksichtigen muss. Ähm (2) insofern ja sind das auch so Fragen, die, mit denen zum Beispiel ein Schulleiter konfrontiert ist, äh die ja aus dem Schulsystem hier nicht kennt. Ja, wie die ganzen wirtschaftlichen Fragen. [...] Aber wir haben ja die Situation, dass es, wie jetzt zum Beispiel, dann in Rio de Janeiro auch einen sozusagen lokalen Schulleiter gibt äh und einen deutschen Schulleiter. Es gibt ja Schulen, da gibt's nur den deutschen Schulleiter und das hängt dann auch mit der Begebenheit vor Ort dann zusammen.*

positivo que esses diretores nacionais podem desempenhar para os diretores alemães. Em uma perspectiva instrumental, marcada pelo emprego de termos como “aproveitar” e “lucrar” para descrever a relação entre ambos, ele destaca que os diretores nacionais conhecem a cultura local, falam a mesma língua que os membros da associação mantenedora e ainda representam o corpo docente local, majoritário nas escolas. Dessa forma, ele confere menos ênfase às regras e ao poder formal, e mais ênfase ao “encontro” e à complementaridade na atuação do diretor alemão e nacional.

Os diretores e diretoras escolares que conheço, como diretor alemão, diretora alemã, também tenho que aproveitá-los para entender os colegas do país anfitrião que estão na escola, que sempre constituem a grande maioria, e para desenvolver a sensibilidade e para isso eu acho, diretores e diretoras locais [são] muito, muito úteis. Bem, eu, como diretor, sempre procuraria proximidade e também buscaria conselhos, porque só posso lucrar com isso, porque eles podem me ensinar coisas, para diretores alemães, também podem ajudar muito, tirar muito do trabalho, posso aprender muita sensibilidade, posso aprender coisas sobre como lidar com as pessoas, posso aprender regras e assim por diante. Até mesmo com a diretoria da mantenedora, geralmente há uma relação mais estreita entre os diretores locais, porque eles falam a mesma língua que eu, como diretor alemão, posso nem falar tão bem, não é?³⁷² (ENTREVISTADO 4, 2022, tradução do autor).

O representante do Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior (AGAL) do Sindicato de Educação e Ciência (GEW) também sinaliza a importância de o diretor alemão manter boas relações com diretores ou vice-diretores nacionais. Novamente narrando sua experiência em uma Escola de Encontro na Europa que precisa cumprir tanto com as exigências alemãs quanto com as nacionais, o entrevistado destaca a importância da vice-diretora nacional, cuja responsabilidade envolveria, em sua visão, o cumprimento das exigências

³⁷² [...] *die Schulleiterinnen und Schulleiter, die ich kenne, ähm ja (.) hm die muss ich ja als deutscher Schulleiter, deutsche Schulleiterin auch nutzen eben, um äh überhaupt Kolleginnen und Kollegen des Sitzlandes ist, die an der Schule sind, die ja immer die große Mehrheit äh ausmachen äh zu verstehen und um da Sensibilität zu entwickeln und dafür finde ich äh einheimische Schulleiterinnen und Schulleiter sehr, sehr hilfreich. Also ich selbst würde als Schulleiter immer die große Nähe suchen und mich auch beraten, weil ich ja nur davon profitieren kann, weil die mir ja Dinge vermitteln können, ja auch ähm äh für äh deutsche Schulleiterin, deutschen Schulleiter eben auch sozusagen äh ja sehr viel helfen, sehr viel abnehmen sehr viel Sensibilität kann ich da lernen, ich kann Dinge über den Umgang, ich kann Regeln lernen und so. Also selbst zum Vorstand wird es ja in der Regel zwischen den äh einheimischen Schulleiterinnen ein engeres Verhältnis geben, weil sie auch die einheitliche Sprache sprechen, die ich vielleicht als Schulleiter, Schulleiterin Deutscher gar nicht spreche so gut ne.*

locais, o que reforça a ideia de que o âmbito nacional da direção escolar não teria abrangência comparável àquela de seu correspondente alemão.

E [no país], você pode acrescentar a isso, tínhamos também uma vice-diretora [nacional], que era extremamente importante para a escola, que agora também se aposentou, porque a escola alemã em [cidade] também é uma escola de encontro e faz parte do sistema educacional [nacional] [...] Portanto, havia todas estas coisas e a vice-diretora [nacional] era responsável pela implementação das diretrizes [nacionais]. E com ela, você, dentro do possível, não deve necessariamente iniciar um conflito, porque você não pode avaliar tudo isso como diretor alemão e você tem que confiar no que ela diz.³⁷³ (ENTREVISTADO 9, 2022, tradução do autor).

Os três modelos organizacionais mais frequentes entre as Escolas Alemã no Exterior identificados por Lichtsteiner e Käch (2018) pressupõem a “direção escolar” como uma unidade única e indivisível. Entretanto, como a pesquisa mostra, um olhar cuidadoso para a forma com que as escolas se apresentam em suas páginas na *internet*, bem como para as experiências relatadas por diferentes atores do sistema escolar alemão no exterior, indica que a direção escolar possui nuances substancialmente mais complexas, em especial no que se refere à presença ou à ausência de um diretor ou vice-diretor nacional e a efetiva delimitação de suas responsabilidades e escopo de atuação. Dessa forma, pode-se concluir que os três modelos organizacionais identificados por Lichtsteiner e Käch (2018) não captam toda a complexidade das relações entre as diferentes instâncias no âmbito da gestão. Com base nessa constatação, a tese propõe um desdobramento desses modelos, de maneira a considerar a direção escolar uma instância potencialmente dupla, de caráter binacional, por vezes com relações mais verticais, por vezes com relações mais horizontais entre os diretores. Partindo dessa perspectiva, como se pode verificar nas Figuras 6, 7 e 8, propomos uma subdivisão dos modelos, de tal forma que eles contemplem o caráter nacional na direção escolar, que pode ser alemã, nacional do país anfitrião ou mista. Nesse último caso, pode haver uma relação de

³⁷³ Und in [...] kann man noch dazu, wir hatten eine [...] Stellvertreterin auch, die war Schule extrem wichtig, die (...) ist jetzt auch pensioniert worden, weil die deutsche Schule in [...] ist auch eine *Begegnungsschule* und sie ist Teil des [...] Bildungssystems. [...] Also solche Sachen waren alle da und für die Umsetzung der [...] Richtlinien war diese [...] Stellvertreterin zuständig. Und mit der sollte man tunlichst auch nicht unbedingt einen Konflikt anfangen, weil die, äh, das kannst du alles gar nicht beurteilen als deutscher Schulleiter und du musst dich darauf verlassen, was die erzählt [...].

equivalência entre ambos os diretores ou ainda um quadro de superioridade hierárquica de um perante o outro.



Figura 6. Modelo organizacional com direção escolar subdividida; entidade mantenedora acima do diretor escolar e este acima do diretor administrativo.

Fonte: Adaptado de Lichtsteiner e Käch, 2018, s.p.

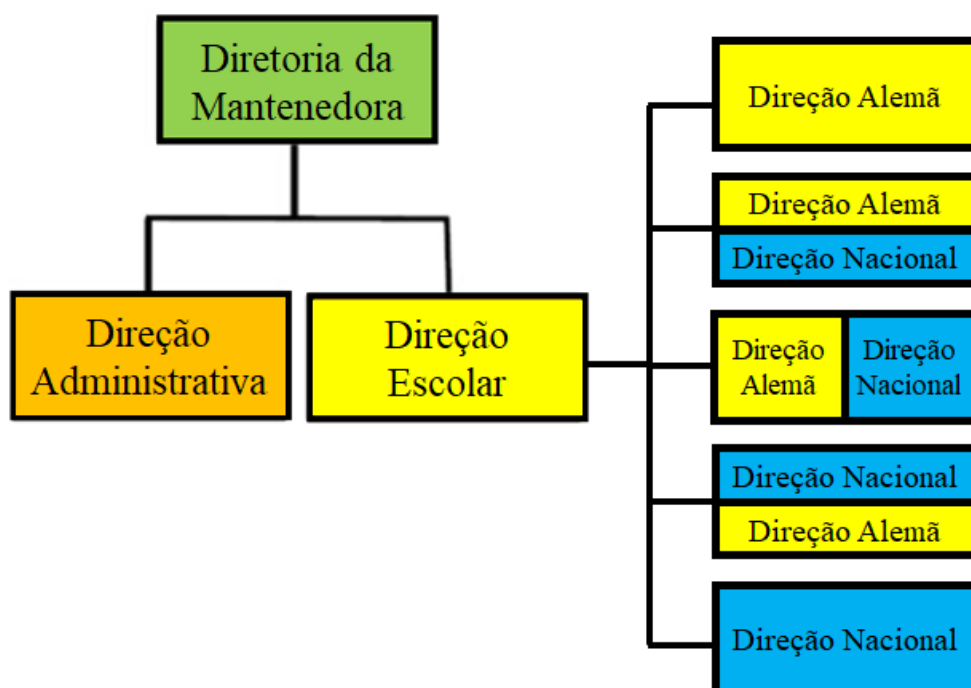


Figura 7. Modelo organizacional com direção escolar subdividida; entidade mantenedora acima do diretor escolar e do diretor administrativo, que estão no mesmo nível hierárquico.

Fonte: Adaptado de Lichtsteiner e Käch, 2018, s.p.

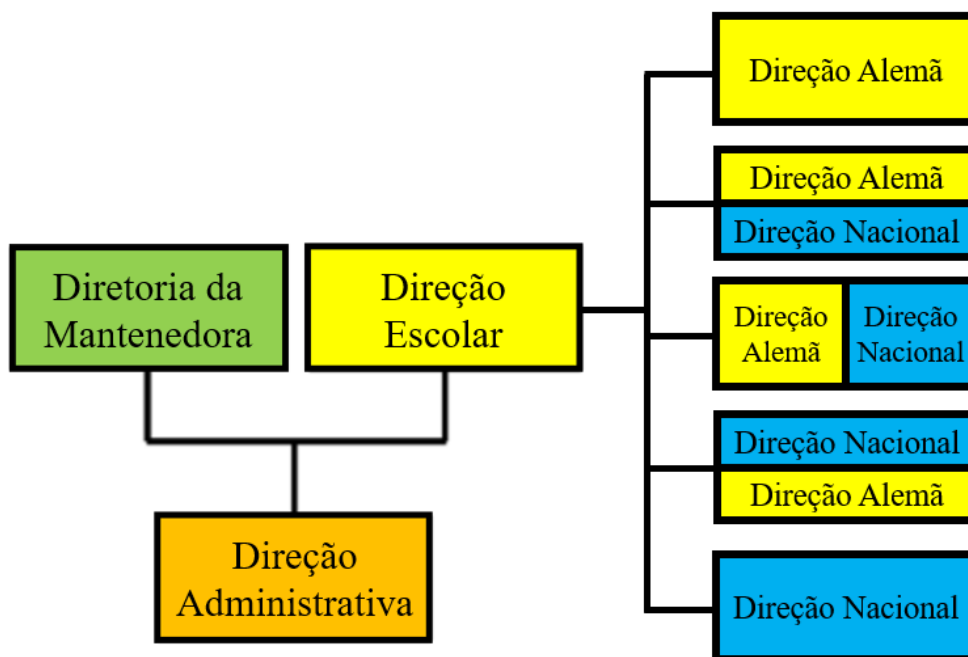


Figura 8. Modelo organizacional com direção escolar subdividida; entidade mantenedora no mesmo nível do diretor escolar, ambos acima do diretor administrativo.
 Fonte: Adaptado de Lichtsteiner e Käch, 2018, s.p.

Em todos os três modelos adaptados, o conselho executivo da entidade mantenedora permanece na parte superior e o diretor administrativo permanece na parte inferior das relações de comando. Já a direção escolar continua se movendo entre três posições distintas: abaixo do conselho executivo da entidade mantenedora e acima do diretor administrativo (figura 6), abaixo do conselho executivo da entidade mantenedora e ao lado do diretor administrativo (figura 7) ou ao lado do conselho executivo da entidade mantenedora e acima do diretor administrativo (figura 8). Entretanto, diferentemente dos modelos originais de Lichtsteiner e Käch (2018), os modelos adaptados destacam as diferentes composições da direção escolar em termos (bi)nacionais.

Entre as 138 Escolas Alemãs no Exterior, foi possível identificar um diretor ou vice-diretor nacional em 52 delas (38%). Nesses casos, o diretor ou vice-diretor nacional era representado hierarquicamente abaixo do diretor alemão em 38 dos casos (73%). Em sete escolas (13%), ambos os diretores eram representados hierarquicamente lado a lado, enquanto em cinco escolas (10%) o diretor nacional estava hierarquicamente acima do diretor alemão e em duas escolas (4%) só foi possível identificar um diretor nacional, porém não o seu correspondente alemão.

7.4

Síntese do capítulo

O capítulo abordou os desafios no âmbito da gestão escolar decorrentes do caráter duplo das escolas, frente à Alemanha e ao país anfitrião, como “um servidor de dois mestres” em um “ato de equilíbrio” permanente (ENTREVISTADO 6, 2022). A isso corresponde ainda o desafio de que os documentos oficiais alemães preveem somente a existência de um diretor escolar alemão expatriado, cujo contrato o define como o responsável final pela gestão educacional da escola (ZFA, 2016). Entretanto, esse entendimento entra em colisão com outras estruturas de poder no âmbito local das escolas, o que favorece o surgimento de consideráveis conflitos e disputas entre o diretor escolar alemão, o diretor administrativo de contrato local, o conselho executivo da entidade mantenedora e, por vezes, um diretor ou vice-diretor escolar nacional. Como se pôde verificar nas páginas das escolas na *internet*, ainda que os órgãos alemães atribuam a responsabilidade final pela gestão educacional unicamente aos diretores alemães, em 52 das 138 escolas (38%) é possível identificar alguma instância nacional de direção ou vice direção escolar. Esse fato explicita a necessidade de se desdobrarem em novas (sub)categorias os três modelos organizacionais de Escolas Alemã no Exterior identificados por Lichtsteiner e Käch (2018), que supõem a “direção escolar” como uma unidade única e indivisível.

O presente estudo traçou um panorama dos processos de internacionalização na educação, tanto no viés da crescente mobilidade de pessoas, bens e serviços, quanto das estratégias de distinção das elites (BOURDIEU, 2007; 2015). Em foco estiveram as Escolas Alemãs no Exterior, em seu papel fundamental para a implementação da faceta escolar da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha. Trata-se de uma política do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha que se estende, para além do âmbito escolar, para muitos outros campos, como o intercâmbio acadêmico no ensino superior, desenvolvido pelo Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, DAAD), a promoção da língua e cultura alemãs, realizada pelo Instituto Goethe, o trabalho de mídia (televisão, rádio, *internet* e celular), desenvolvido pela *Deutsche Welle*, a emissora da Alemanha para o exterior.

Em termos metodológicos, a pesquisa se apoiou em técnicas da “análise de conteúdo” (BARDIN, 1995) e do “método documentário de interpretação” (NOHL, 2012; BOHNSACK & WELLER, 2013) para interpretar entrevistas realizadas com representantes dos órgãos ligados ao sistema educacional alemão no exterior, relatórios e documentos oficiais dessas mesmas instituições e informações disponíveis nas páginas das escolas na *internet*, em especial as formas de representação da direção escolar e as declarações de missão (BEBELL, STEMLER & HEIMLER, 2020). A abordagem adotada na pesquisa privilegiou a investigação acerca das condições gerais para a implementação do braço escolar da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha em nível local, toando com base o recorte de análise em diferentes níveis, tais como propostos por Schriewer (1982) e Hornberg (2010). Dessa forma, o nível macro de análise se referiu ao sistema escolar alemão no exterior em sua interseção com a Política Cultural e Educacional

Estrangeira da Alemanha, sobretudo através dos órgãos governamentais responsáveis por diferentes dimensões das Escolas Alemãs no Exterior: o Ministério das Relações Exteriores (*Auswärtiges Amt*, AA), a Agência Central para Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, ZfA), o Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (*Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*, BLAschA) e a Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha (*Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*, KMK). Já o nível médio envolveu as instâncias no âmbito organizacional das próprias escolas representadas, sobretudo, pelos conselhos executivos das entidades mantenedoras das escolas, pelos diretores administrativos e pelos diretores escolares.

A pesquisa se valeu do conceito de rotinas organizacionais de Spillane (2012; 2015) na forma, por exemplo, de reuniões regionais, de sistemas de apoio ao desenvolvimento escolar e de supervisão das escolas, bem como de avaliações externas como a Inspeção Federal-Estadual (BLI) como o elo entre os níveis macro e médio. Como parte da operacionalização da política em nível local, as rotinas funcionam como instrumentos que buscam garantir um *modus operandi* que aproxima as Escolas Alemãs no Exterior, em diferentes âmbitos, ao sistema educacional alemão e lhes confere um certo padrão de qualidade educacional compatível com aquele das escolas na Alemanha. Ao mesmo tempo, a normatização da política, enquanto um sistema fruto da interseção da Política Cultural e Educacional Estrangeira com o sistema educacional alemão, garante também espaços de adequação à diferentes realidades nacionais no processo de implementação da política. Isso se dá, sobretudo, através da Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior, que define funções, responsabilidades e estratégias organizacionais, buscando, inclusive, incorporar os conflitos decorrentes desse processo em uma perspectiva de encontro intercultural.

O trabalho mostrou que as Escolas Alemãs no Exterior são organizações de enorme relevância para a implementação da Política Cultural e Educacional Estrangeira da Alemanha em 69 países ao redor do globo, na forma de empreendimentos conjuntos entre órgãos estatais alemães e entidades mantenedoras privadas dos países anfitriões. Nesse processo, identificaram-se regularidades e padrões nos modelos de gestão das escolas, bem como tendências e

recorrências regionais na composição de professores e alunos. A América Latina, por exemplo, concentra quase a metade (49%) de todos os alunos das Escolas Alemãs no Exterior e possui as menores proporções de alunos com cidadania alemã (9%) e que falam alemão como língua materna (13%), quadro bastante diferente daquele encontrado na América do Norte, onde 61% dos alunos são cidadãos alemães e 70% falam alemão como língua materna. Pôde-se constatar ainda que, em todas as regiões do globo, a maioria dos professores em Escolas Alemãs no Exterior são alemães e/ou lecionam em língua alemã, exceto na América Latina, onde 60% dos professores são nacionais dos países anfitriões e/ou lecionam na língua nacional (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021).

Ao considerar a natureza da relação entre a Alemanha e o país anfitrião a partir das declarações de missão disponíveis nas páginas de *internet* das Escolas Alemãs no Exterior, a tese apresenta, como um dos principais resultados da pesquisa, uma reflexão crítica acerca de tipologias existentes destas escolas, que as dividem em Escolas de Formação Exclusivamente Profissional (*Reine berufsbildende Schulen*), Escolas com Ensino Intensificado de Alemão (*Schulen mit verstärktem Deutschunterricht*), Escolas de Língua Alemã no Exterior (*Deutschsprachige Auslandsschulen*) e Escolas de Encontro (*Begegnungsschulen*) (WELTVERBAND DEUTSCHER AUSLANDSSCHULEN, 2017; WIFOR, 2018; BOLLINGER, 2019). Sobretudo no que se refere aos seus modelos organizacionais e de gestão, a tese contribui com uma perspectiva inovadora, que busca abarcar a complexidade das relações entre os diferentes atores públicos e privados, alemães e nacionais, direta ou indiretamente envolvidos com a gestão dessas escolas, e mostrar a diversidade de arranjos estabelecidos em nível local, dentro da permanente tensão entre homogeneidade e heterogeneidade, entre regulação externa e autonomia organizacional local, enquanto características da Política Cultural e Educacional Estrangeira e das Escolas Alemãs no Exterior. Propomos o refinamento do conceito de “direção escolar” em termos nacionais como uma extensão necessária para os modelos organizacionais de Lichtsteiner e Käch (2018). Enquanto esses autores pressupõem a “direção escolar” como uma unidade única e indivisível, a pesquisa mostra que essa é uma instância de caráter potencialmente binacional, articulada em arranjos diversos que refletem relações mais ou menos hierárquicas entre os diretores alemães e nacionais dos países anfitriões. Destaca-

se, nesse sentido, que os diretores escolares nacionais são, frequentemente, apontados pelos representantes das organizações alemãs como elementos fundamentais para a estabilidade e a memória organizacional dos processos de gestão nas Escolas Alemãs no Exterior.

Nesse sentido, um trabalho consistente dedicado à construção de novas tipologias representa um possível desdobramento em pesquisas futuras, visto que, na teoria organizacional, o emprego de tipologias desempenha um papel importante como uma forma de se ordenar o conhecimento existente sobre as organizações, “[...] seja mapeando parte da realidade organizacional e assim tornando mais claros os aspectos organizacionais que se querem estudar, seja como forma de agregar resultados de pesquisa empírica” (BERTERO, 1981, p. 32). Propomos, então, que a diversidade de arranjos na composição da direção escolar nas Escolas Alemãs no Exterior pode ser interpretada como um indício de um desenho de política e de sua implementação, por parte dos formuladores alemães, que cria – aparentemente de forma deliberada - condições favoráveis à produção de regras próprias no nível das escolas, como sinaliza Barroso (1996; 2004). Trata-se, nessa ótica, de uma política que cria um arcabouço suficientemente flexível para que as escolas exercitem sua autonomia e organizem suas ações conforme as suas necessidades em âmbito local.

Reconhece-se, portanto, que essas escolas não são apenas um *locus* de reprodução, mas também de produção de regras, ou seja, reconhecendo seu “plano da ação organizacional” para além de uma perspectiva normativa, que remete apenas ao poder central, denominado por Lima (2001) como o “plano das orientações para a ação organizacional”. Um conceito especialmente útil para se compreenderem as tensões entre as características de rigidez e de flexibilidade no âmbito da gestão local das escolas é a perspectiva de Matland (1995) sobre o binômio de conflito e ambiguidade na implementação de políticas públicas. A partir dessa perspectiva, foi possível compreender que o grau de imprecisão das determinações para a gestão das Escolas Alemãs no Exterior, incluindo-se a composição da direção escolar em termos nacionais, se mostra uma estratégia eficiente diante do desafio de se reduzirem os conflitos que ocorrem no “choque” entre as normas e regulamentações da Alemanha – condição essencial para o reconhecimento dessas escolas como parte de uma rede global vinculada diretamente às instâncias governamentais alemãs – e as normas e regulamentações

vigentes nos 69 diferentes países anfitriões – condição essencial para o reconhecimento e a autorização de funcionamento dessas escolas nos respectivos territórios nacionais. Além disso, tais conflitos não dizem respeito unicamente ao âmbito legal e normativo, mas também fazem referência aos papéis construídos de formas bastante distintas dentro de cada escola, em função da peculiaridade das interações entre seus atores.

As determinações alemãs limitam-se a estabelecer a obrigatoriedade de que haja, no âmbito local da gestão de cada escola, um diretor escolar (alemão), um diretor administrativo (local) e uma associação escolar mantenedora (local). A alta ambiguidade desse desenho, nesse caso, configura uma estratégia de redução de conflitos, estabelecendo tão somente os atores que precisam, necessariamente, existir. Quanto à existência ou à inexistência de um diretor escolar nacional, ou ainda seu escopo de atuação e/ou responsabilidade, o documento “Gestão da Qualidade Escolar no Exterior - AQM: Gestão da Qualidade das Escolas Alemãs no Exterior” (*Auslandsschulqualitätsmanagement - AQM: Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland*) (ZFA, 2018) se cala por completo, enquanto o “Quadro de Orientação de Qualidade da Federação e dos Estados para Escolas Alemãs no Exterior” (*Orientierungsrahmen Qualität des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland*) (ZFA, 2021) aborda, apenas na forma de uma nota de rodapé, a possibilidade de existir um diretor nacional, desde que isso seja uma exigência do país anfitrião. Mesmo nesse caso, no entanto, sua atuação estaria restrita, na perspectiva das autoridades alemãs, à interlocução da escola com as autoridades nacionais, não o legitimando como um gestor em condições de igualdade perante o seu correspondente alemão. Com isso, essa ambiguidade na formulação da política confere às escolas a possibilidade não apenas de se adequarem às exigências legais do país anfitrião, mas também de construírem, com certo grau de autonomia, sua própria arquitetura de gestão escolar.

REFERÊNCIAS

- ABRUCIO, F. A singularidade da gestão educacional. **GV-executivo**, [s.l.], v. 17, n. 1, pp. 16-19, mar. 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/jwRWkf>>. Acesso em: 01/07/2018.
- ADICK, C. Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. **Tertium comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft**, Münster, v. 11, n. 2, pp. 243-269, 2005. Disponível em: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART100115&uid=fr>. Acesso em: 03/07/2021.
- _____. Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global-Governance-Architektur? **Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft**, Münster, v. 18, n. 1, pp. 82-107, 2012. Disponível em: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101151&uid=fr>. Acesso em: 09/07/2020.
- _____. “Deutsche Auslandsscholarbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft?”. In: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT. **Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt: Herausforderungen für die deutsche Auslandsscholarbeit**. Bremen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, pp. 109-123, 2013.
- _____. German Foreign Cultural and Educational Policy as a Means of Soft Power. **HERJ Hungarian Educational Research Journal** ano 6, n. 3, pp. 11-22, 2016. Disponível em: <<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=548099>>. Acesso em: 15/09/2021.
- _____. Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. **Zeitschrift für Pädagogik**, Leibniz, v. 3, n. 63, pp. 341-361, 2017. Disponível em: <https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18543/pdf/ZfPaed_2017_3_Adick_Internationale_r_Bildungstransfer.pdf>. Acesso em: 13/01/2021.
- AEFE – AGÊNCIA PARA O ENSINO FRANCÊS NO ESTRANGEIRO. **O ensino francês no estrangeiro, 2015-2016**. [Paris]: AEFE, [2016?]. (Folheto). Disponível em: <<https://www.aefe.fr/o-ensino-frances-no-exterior>>. Acesso em: 20/02/2020.
- _____. **L’enseignement français à l’étranger 2020**. [Paris]: AEFE, [2016?]. (Folheto). Disponível em: <https://www.aefe.fr/sites/default/files/asset/file/brochure-enseignement-francais-janvier-2020-version-web_pdf.pdf>. Acesso em: 20/02/2020.
- AGUIAR, A. Estratégias educativas de internacionalização: uma revisão da literatura sociológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, pp. 67-79, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a05v35n1.pdf>>. Acesso em: 09/01/2020.

ALMEIDA, A. M. F. “Um colégio para a elite paulista”. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis: Vozes, 2002.

AMARAL, M. P.; FOSSUM, P. R. Education Gone Global: Economization, Commodification, Privatization and Standardization. In: WILMERS, A.; JORNITZ, S. (Eds.). **International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research**. Opladen; Berlin; Toronto: Verlag Barbara Budrich, 2021. pp. 301-309. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.21>>. Acesso em: 03/04/2023.

AMOS, K. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. spe, pp. 23-38, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022010000400003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/01/2020.

ANHEIER, H. **Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands im internationalen Vergleich: einer Studie der Hertie School of Governance im Auftrag des Auswärtigen Amtes**. Berlin, 2017. (Zwischenbericht / Relatório). Disponível em: <https://www.hertie-school.org/fileadmin/2_Research/2_Research_directory/Research_projects/German_foreign_cultural_and_educational_policy_in_comparative_perspective/Die_Auswaertige_Kultur-_und_Bildungspolitik_Deutschlands_im_internationalen_Vergleich.pdf>. Acesso em: 22/12/2019.

BADE, K. (Org.). **Deutsche im Ausland - Fremde in Deutschland. Migration in Geschichte und Gegenwart**. Munique: Beck, 1992.

BARROSO, J. “O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída”. In: BARROSO, J. (org.). **O Estudo da Escola**. Porto: Porto Editora, 1996. pp. 167-189. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266592358_BARROSO_Joao_1996_O_estudo_da_autonomia_da_escola_da_autonomia_decretada_a_autonomia_construida_In_Joao_Barroso_org_O_Estudo_da_Escola_Porto_Porto_Editora_pp_167-189>. Acesso em: 23/12/2021.

_____. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, pp. 49-83, 2004.

_____. A investigação sobre a regulação das políticas de educação em Portugal. In: BARROSO, J. (org.) **Regulação de Políticas Públicas de Educação** - espaços, dinâmicas e atores. Coimbra, Ed. Educa, 2006a, pp. 9-40.

_____. O Estado e a Educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In: BARROSO, J. (org.) **Regulação de Políticas Públicas de Educação** - espaços, dinâmicas e atores. Coimbra, Ed. Educa, 2006b, pp. 41-70.

_____. **A transversalidade das regulações em educação**: modelo de análise para o estudo das políticas educativas em Portugal. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 1075-1097, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302018000401075&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12/01/2021.

BAILEY, L.; GIBSON, M. International School Principals: Routes to headship and key challenges of their role. **Educational Management Administration & Leadership**, Londres, v. 48, n. 6, pp. 1007-1025, 2019.

BAUMBACH, S.; FRIEDLAND, A.; HÖVELBRINKS, B.; VOERKEL, P.; MCGRATH, K.; SCHAT, M. *Deutschlandbezogene Bildungsbiographien durch PASCH-Initiativen: am Beispiel von Brasilien, Ägypten und Bulgarien*. (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik).

Institut für Auslandsbeziehungen, 2022. Disponível em: <<https://doi.org/10.17901/akbp1.20.2022>>. Acesso em: 12/07/2021.

BEBELL, D.; STEMLER, S.; HEIMLER, D. An Analysis of High School Mission Statements in Massachusetts from 2001 to 2019. **Journal of Education & Social Policy**, Nova York (NY), v. 7, n. 2, jun/2020. Disponível em: <http://jespnet.com/journals/Vol_7_No_2_June_2020/1.pdf>. Acesso em: 03/07/2021.

BEGEGNUNG: Deutsche Schulische Arbeit im Ausland. Berlin, ano 35, n. 1, 2014. ISSN: 0940-3132.

_____. Berlin, ano 38, n. 1, 2017. ISSN: 0940-3132.

_____. Berlin, ano 39, n. 1, 2018. ISSN: 0940-3132.

_____. Berlin, ano 40, n. 2, 2019. ISSN: 0940-3132.

BENSON, J. An investigation of chief administrator turnover in international schools. **Journal of Research in International Education**, Bath, v. 1, n. 10, pp. 87–103, 2011. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1475240911398779>>. Acesso em: 01/10/2020.

BERTERO, C. Tipologias e teoria organizacional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 21, n. 1, mar/1981. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0034-75901981000100003>>. Acesso em: 07/03/2023.

BICHIR, R. Governança Multinível. In: **Boletim de Análise Político-Institucional**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). Brasília, n. 19, pp. 48 - 55, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8969/1/bapi_19_cap_07.pdf>. Acesso em: 01/06/2020.

BISCHOFF, M.; CHAUVISTRÉ, E.; KLEIS, C.; WILLE, J. **Perfil da Alemanha**. Trad. M. J. Almeida-Müller e J. A. Mendonça. Frankfurt am Main: Fazit; Ministério Federal das Relações Externas, 2018.

BMBWF – BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG. **Österreichische Auslandsschulen**. Wien: BMBWF, [s.d.]a. Disponível em: <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/euint/im/wwu/mp_asn/oeas.html>. Acesso em: 20/02/2020.

_____. **Österreichische Auslandsschulen**. Wien: BMBWF, [s.d.]b. (Folheto). Disponível em: <https://www.weltweitunterrichten.at/dl/qlrJKJKmNLJqx4KJK/wwu_Flyer_Auslandsschulen_web.pdf>. Acesso em: 08/01/2020.

BOHNSACK, R. **Pesquisa social reconstrutiva**: introdução aos métodos qualitativos. Petrópolis: Vozes, 2020.

BOHNSACK, R.; WELLER, W. “O método documentário na análise de grupos de discussão”. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. pp. 67-86.

BOHNSACK, R.; PFAFF, N.; WELLER, W. “Reconstructive Research and Documentary Method in Brazilian and German Educational Science – An Introduction”. In: BOHNSACK, R.; PFAFF, N.; WELLER, W. (Org.). **Qualitative Analysis and Documentary Method in International Education Research**. Barbara Budrich Publishers, Opladen & Farmington Hills, 2010, pp. 7-40

BOLACIO FILHO, E.; FERREIRA, M.; MARQUES-SCHAFER, G.; ALMEIDA, M. Ensino plurilíngue e intercultural no ensino fundamental: a experiência da introdução do ensino de alemão em escolas públicas municipais do Rio de Janeiro. In: DAHER, D;

PEREIRA, T., SAVEDRA, M. (Org.). **O ensino plurilíngue na escola pública**: desafios em tempos de globalização. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020, v. 1, pp. 134-152.

BOLLINGER, J. **Der Einfluss der Personalfuktuation auf die Schulentwicklung an Deutschen Auslandsschulen**: Ergebnisse einer explorativen qualitativen Untersuchung. Masterarbeit / Dissertação (Human Resources, Schulmanagement) – Distance and Independent Studies Center, Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, 2019. Disponível em: <https://kluedo.ub.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/5746/file/_Personalfuktuation+und+Schulentwicklung+an+Deutschen+Auslandsschulen.pdf>. Acesso em: 29/12/2019.

BONAMINO, A. MOTA, M.; RAMOS, M.; CORREA, E. “Arranjo institucional de implementação do PAIC e burocratas de médio escalão”. In: LOTTA, G. (Org.). **Teorias e Análises sobre Implementação de Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: ENAP, 2019, pp. 193-224.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. “Gestão da educação: o município e a escola”. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos, São Paulo, Cortez, 2006.

BORDOGNA, C. M. Transnational Higher Education Partnerships and the Role of Operational Faculty Members: Developing an Alternative Theoretical Approach for Empirical Research. **Journal of Studies in International Education**, Londres, v. 22, n. 1, pp. 03-19, 2018.

BOURDIEU, P. **A Distinção**: crítica social do julgamento. Trad. D. Kern; G. J. F. Teixeira. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. Tradução: Magali de Castro. Revisão Técnica: Maria Alice Nogueira. Escritos de Educação. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRAUCKMANN-SAJKIEWICZ, S.; PASHIARDIS, P.; GOLDRING, E. **Comparing School Leadership Practices in Germany and the United States**: Contexts, Constructs and Constraints. In: WILMERS, A.; JORNITZ, S. (Org.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research* (1st ed., pp. 31- 46). Verlag Barbara Budrich, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.4>>. Acesso em: 19/10/2020.

BRÜSER-SOMMER, E. Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland: Struktur- und Wirkungsanalyse. Technische Universität Dortmund, 2010. Disponível em: <<https://dnb.info/1009032011/34>>. Acesso em: 19/10/2020.

BUNNELL, T.; FERTIG, M.; JAMES, C. What is international about International Schools? An institutional legitimacy perspective. **Oxford Review of Education**, Oxford, v. 4, n. 42, pp. 408-423, 2016.

BUNNELL, T. Managing the Role Stress of Public Relations Practitioners in International Schools. Educational. **Educational Management Administration & Leadership**, Londres, v. 34, n. 3, pp. 385-409, 2006. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ805632>>. Acesso em: 03/07/2021.

CAFFYN, R. ‘We Are in Transylvania, and Transylvania Is Not England’: Location as a Significant Factor in International School Micropolitics. **Educational Management Administration & Leadership**, Nova York (NY), v. 38, n. 3, pp. 321–340, 2010.

_____. “Fragmentation in Schools: A Micropolitical Discourse of Management, Culture and Postmodern Society”. In: HAYDEN, M.; LEVY, J.; THOMPSON, J. (Ed.). **The SAGE Handbook of Research in International Education**. Londres: SAGE Publications, 2015. pp. 433-446.

CANADÁ. “Canadian curriculum schools abroad”. In: **International Education**. Ottawa: EduCanada, 2017. Disponível em: <<https://www.international.gc.ca/education/abroad-etranger.aspx?lang=eng>>. Acesso em: 01/05/2023.

CANTUÁRIA, A. L. **Escola Internacional, Educação Nacional**: a gênese do espaço de escolas internacionais de São Paulo. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2005. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253106>>. Acesso em: 02/01/2021.

CARNEIRO, J. M. B.; DILL, G. Arranjos federativos regionais na Alemanha e o papel articulador dos Landkreise. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro, Konrad-Adenauer-Stiftung, ano 12, n. 4, pp. 57-76, 2011. Disponível em: <https://www.kas.de/c/document_library/get_file?uuid=b27b176e-ed12-44fe-ba4f-9d4cca668e99&groupId=265553>. Acesso em: 10/01/2020.

CARVALHO JUNIOR, P. Desigualdades e diferenças sociais e educacionais na Alemanha. In: Revista Educação Online. Revista do programa de Pós-Graduação da PUC-Rio, v. 15 n. 35, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.36556/eol.v15i35.787>>. Acesso em: 30/01/2021.

CAVALCANTE, P.; LOTTA, G; OLIVEIRA, V. Burocratas de Médio Escalão: novos olhares sobre velhos atores da produção de políticas públicas. In: CAVALCANTE, P.; LOTTA, G (Org). **Burocracia de médio escalão**: perfil, trajetória e atuação. Brasília: Enap, 2015. pp. 23-51. Disponível em: <<https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2063/2/Burocratas%20de%20m%C3%A9dio%20escal%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13/10/2019.

CAVALCANTI, S.; LOTTA, G.; PIRES, R. Contribuições dos estudos sobre burocratas de nível de rua. In: PIRES, R.; LOTTA, G.; OLIVEIRA, V. (Org). **Burocracia e políticas públicas no Brasil**. Brasília: Ipea; Enap, 2018. pp. 227-243. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8606/1/Contribui%C3%A7%C3%B5es%20dos%20estudos.pdf>>. Acesso em: 13/10/2019.

CHAPPLE, J. Mission Accomplished? School Mission Statements in NZ and Japan: What They Reveal and Conceal. **Asia Pacific Education Review**, Berlim, v. 16, n. 1, pp. 137-147, 2015.

COBIS – Council of British International Schools. **Why a British Education?**. London: DfE, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.cobis.org.uk/about-us/british-international-schools/why-a-british-education>>. Acesso em: 20/02/2020.

COHN, G. Introdução. In: COHN, G. (Org.). Max Weber: sociologia. São Paulo: Ática, 2003. pp. 7-36.

COLÉGIO HUMBOLDT. **Direção**. São Paulo: Colégio Humboldt, 2014. Disponível em: <<https://humboldt.com.br/quem-somos/direcao/>>. Acesso em: 03/07/2021.

COLÉGIO VISCONDE DE PORTO SEGURO. **Equipe gestora do colégio**. São Paulo: Colégio Visconde de Porto Seguro, 2014. Disponível em: <<https://www.portoseguro.org.br/conteudo/detalhe/quem-somos/equipe-gestora-do-colgio>>. Acesso em: 03/07/2021.

CRAMER, C.; GROß, OPHOFF, J.; PIETSCH, M.; TULOWITZKI, P. **Schulleitung in Deutschland**. Repräsentative Befunde zur Attraktivität, zu Karrieremotiven und zu Arbeitsplatzwechselabsichten. In: Die deutsche Schule, v. 113, n. 2, 2021, pp. 132-148. Disponível em: <https://www.pedocs.de/volltexte/2021/22234/pdf/DDS_2021_2_Cramer_et_al_Schulleitung_in_Deutschland.pdf>. Acesso em: 15/11/2022.

DAVID, M. V.; SANÁBIO, M. T.; FABRI, D. M. Responsabilização na gestão escolar: uma análise à luz das Teorias de Governança. **Pesquisa e Debate em Educação**, v. 2, n. 2, pp. 141-156, 2012.

DEEPL TRANSLATE. Colônia, 2018. Disponível em: <<https://www.deepl.com/translator>>. Acesso em: 05/04/2023.

DEPARTMENT FOR EDUCATION. **British schools overseas inspection scheme**: What British schools overseas need to know about the voluntary inspection scheme and available support. Manchester: DfE, 2020. Disponível em: <<https://www.gov.uk/guidance/british-schools-overseas-inspection-scheme>>. Acesso em: 20/02/2020.

DEPPE, U.; MAXWELL, C.; KRÜGER, H.; HELSPER, W. "Elite Education and Internationalisation. From the Early Years into Higher Education: An Introduction". In: MAXWELL, C.; DEPPE, U.; KRÜGER, H.; HELSPER, W. (Ed.). **Elite Education and Internationalisation**: From the Early Years into Higher Education. An Introduction. Londres: SAGE Publications, 2018. pp. 1-22.

DEUTSCHE SCHULE DUBLIN. **Die Geschichte der Schule**. Dublin: Deutsche Schule Dublin, 2020. Disponível em: <<https://www.kilians.com/de/besuchen-sie-unsere-schule/die-geschichte-der-schule/>>. Acesso em: 18/09/2022.

DEUTSCHE SCHULE ISTANBUL LISESI. **Okul Idaresi**. Istanbul: Deutsche Schule Istanbul Lisesi, 2021. Disponível em: <<https://www.ds-istanbul.net/die%20schulleitung>>. Acesso em: 03/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE LA PAZ. **Sobre Nosotros**. La Paz: Deutsche Schule La Paz, 2021. Disponível em: <<https://www.ds-lapaz.edu.bo/sobre-nosotros/>>. Acesso em: 03/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE LISSABON. **Pessoas de Contato**. Lisboa: Deutsche Schule Lissabon, 2018. Disponível em: <<https://dslissabon.com/a-escola/pessoas-de-conctato/?lang=pt-pt>>. Acesso em: 03/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE MONTEVIDEO. **Schulleitung**. Montevideu: Deutsche Schule Montevideo, 2018. Disponível em: <<https://www.dsm.edu.uy/de/dsm/ueber-uns/schulleitung.html>>. Acesso em: 03/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE SHANGHAI HONGQIAO. **Ansprechenpersonen**. Shanghai: Deutsche Schule Shanghai Hongqiao, 2021. Disponível em: <<https://hq.ds-shanghai.de/de/unsere-schule/die-menschen-dahinter/kontakt-und-ansprechpersonen/>>. Acesso em: 03/07/2021.

DIAMOND, J.; SPILLANE, J. School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. **Management in Education**, Londres, v. 30, n. 4, pp. 147-154, 2016.

DIMMOCK, C.; WALKER, A. **Educational Leadership**: Culture and Diversity. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2005.

DINNIE, K. Nation Branding: Concepts, issues, practice. 2ª edição. Nova York: Routledge, 2016.

DOSE, N. O Federalismo Alemão - Características e Dilemas. In: José Mario Brasileiro Carneiro/Klaus Frey (Ed.), Governança Multinível e Desenvolvimento Regional Sustentável. Experiências do Brasil e da Alemanha, São Paulo, pp. 23-45, 2018.

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, pp. 213-225, 2004.

EDUCATIONSUISSE. **2019 Jahresbericht**: Schweizer Schulen im Ausland, Ausbildung in der Schweiz. Bern: Länggass Druck AG, [2020]. Disponível em: <https://www.educationsuisse.ch/files/Jahresbericht_2019_deff.pdf>. Acesso em: 03/05/2020.

- EINAX, R. Im Dienste außenpolitischer Interessen. Ausländische Studierende in der DDR am Beispiel Jenas - In: *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, v. 17, n. 1, 2008, pp. 162-183. Disponível em: <https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=16383>. Acesso em: 03/12/2022.
- FERREIRA, E. B.; ARANDA, M.A.; PEREIRA, R. S. Apresentação: A governança atual dos sistemas educativos e a regressão do direito à educação. **Educar em revista**, Curitiba, v. 36, e70097, 2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602020000100209&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09/01/2021.
- FERREIRA, M.; MARQUES-SCHÄFER, G.; BOLACIO FILHO, E. – DaF an öffentlichen Schulen am Beispiel eines Projekts in Rio de Janeiro. *Pandaemonium*, São Paulo, v. 25, n. 45, jan.-abr. 2022, pp. 1-28
- FISHER, D. “Organizational Culture and School Leadership”. In: HAYDEN, M.; LEVY J.; THOMPSON, J. (Ed.). **The SAGE Handbook of Research in International Education**. Londres: SAGE Publications, 2015. pp. 417-432.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. J. E. Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FÖRSCHNER, G. **Gelingensbedingungen und Bewertung des Einsatzes von Peer Reviews**: Untersuchung am Beispiel des deutschen Auslandsschulwesens. Dissertation / Tese (Schulpädagogik und Bildungsforschung), Institut für Schulentwicklungsforschung, Technischen Universität Dortmund, Dortmund, 2013. Disponível em: <<https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30357/1/Dissertation.pdf>>. Acesso em: 19/12/2019.
- GARFINKEL, H. **Studies in Ethnomethodology**. New Jersey: Ed. Prentice Hall, 1967.
- GELLNER, E. **Thought and Change**. Londres: Weidenfeld and Nicolson, 1969.
- GEW. **Die erweiterte Schulleitung**. Berlim, 2012. Disponível em: <<https://www.gew-berlin.de/fileadmin/media/publikationen/be/Schule/Schulrecht-Infos/SG6.pdf>>. Acesso em: 21/05/2023.
- GOBIERNO DE ESPAÑA; MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN PROFESIONAL. **Acción Educativa Exterior**. Madrid, 2023. Disponível em: <<https://www.educacionyfp.gob.es/mc/accion-exterior/inicio.html>>. Acesso em: 01/05/2023.
- GODIVA, S. “Ações glotopolíticas para o ensino de alemão na rede pública do Rio de Janeiro”. In: DAHER, D; PEREIRA, T., SAVEDRA, M. (Org.). **O ensino plurilíngue na escola pública**: desafios em tempos de globalização. Rio de Janeiro: Editorarte, 2020, v. 1, pp. 214-229.
- GOMIDE, A.; PIRES, R. “Capacidades estatais e democracia: A abordagem dos arranjos institucionais para a análise de políticas públicas”. In: **Capacidades estatais e democracia**: arranjos institucionais de políticas públicas. Brasília: Ipea, 2014, pp. 15-28.
- GONSALVES, R. Educação e Estruturas políticas: Uma análise comparada. **RSEUS – Revista Sudamericana de Educación Universidad y Sociedad**, Montevideo, ano 4, v. 3, pp. 12-32, 2013. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/eitt/xi-ciclo-renaldo.pdf>>. Acesso em: 07/01/2020.
- HARNISCHFEGGER, H. “Auswärtige Kulturpolitik”. In: SCHMIDT, S., HELLMANN, S. G., WOLF, R. (Org.). **Handbuch zur deutschen Außenpolitik**. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. pp. 713-726.
- HAYDEN, M. **Introduction to International Education**: International Schools and their Communities. Londres: SAGE Publications, 2006.

- HAYDEN, M.; THOMPSON, J. **International schools: growth and influence**. Paris: UNESCO, 2008. (Fundamentals of Educational Planning; Vol. 92).
- HELLMANN, S. G.; WOLF, R.; SCHMIDT, S. “Deutsche Außenpolitik in historischer und systematischer Perspektive”. In: SCHMIDT, S., HELLMANN, S. G., WOLF, R. (Org.). **Handbuch zur deutschen Außenpolitik**. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. pp. 15-48.
- HILL, I. What is an international school? Part one. **International Schools Journal**, Atenas, v. XXXV n.1, pp. 60-70, Nov. 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/290448029_What_is_an_international_school_Part_one#fullTextFileContent>. Acesso em: 07/12/2020.
- HILL, M.; HUPE, P. The multi-layer problem in implementation research. **Public Management Review**, Londres, v. 5, n. 4, pp. 471-490, 2003. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1471903032000178545>>. Acesso em: 22/08/2019.
- HEALEY, N. The challenges of managing transnational education partnerships: The views of “home-based” managers vs “in-country” managers. **International Journal of Educational Management**, Bingley, v. 32, n. 2, pp. 241-256, 2018. Disponível em: <<https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/IJEM-04-2017-0085/full/html>>. Acesso em: 03/07/2021.
- HINRICHSSEN, M.; HUMMICH, M.; MATUTE, P. P.; BAUMANN, M. “Neue Normalitäten? – Transnationale Zugehörigkeitskonstruktionen in der Schule”. In: MACHOLD, C.; MESSERSCHMIDT, A.; HORNBERG, S. (Ed.). **Jenseits des Nationalen?: Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen**. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2020. pp. 107–124.
- HOOGE, L.; MARKS, G. Unraveling the central state, but how? Types of multi-level governance. Reihe Politikwissenschaft / Institut für Höhere Studien, Abt. Politikwissenschaft, 87. Wien: Institut für Höhere Studien (IHS), 2003. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssao-246200>>. Acesso em: 03/12/2022.
- HÖRNER, W. “Das Französische Auslandsschulwesen: Strukturen – Steuerung – Effekte”. In: **Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt: Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit**. Bremen: Universität Oldenburg, 2013, pp. 91-100.
- HORNBERG, S. **Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung**. Münster: Waxmann, 2010.
- HUMMICH, M.; TERSTEGEN, S. Qualitative Mehrebenenanalyse und Kulturvergleich. In: THON, C., MENZ, M., MAI, M., ABDESSADOK, L. (Org) **Kindheiten zwischen Familie und Kindertagesstätte**. Kinder, Kindheiten und Kindheitsforschung, v.17. 2018. Springer VS, Wiesbaden. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/322009190>>. Acesso em: 27/12/2022.
- JAPÃO; Ministério das Relações Exteriores; Ministério da Educação; Japan Overseas Educational Services. **Japan Overseas Educational Services: Introduction**. Tokio: JOES, 2017. Disponível em: <<https://www.joes.or.jp/introduction>>. Acesso em: 01/05/2023
- JORNITZ, S.; WILMERS, A. **Transatlantic Encounters: Placing Education Research Interests in an International Context**. In: JORNITZ, S.; WILMERS, A. (Org.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research*. Verlag Barbara Budrich, 2021, pp. 9 - 28. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/j.ctv1gbrzf4.3>>. Acesso em: 01/12/2022.
- KALBERG, S. Max Weber: Uma introdução. Tradução: PARREIRA, V. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

KEßLER, C. I.; SZAKÁCS-BEHLING, S. "Researching the Transnational and Transnationalizing the Research: Towards a Methodological Turn in Education". In: MACHOLD, C.; MESSERSCHMIDT, A.; HORNBERG S. (Ed.). **Jenseits des Nationalen?: Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen**. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2020. pp. 183-200.

KLINGEBIEL, T. Öffentlich-private Partnerschaft Im Auslandsschulwesen – ökonomische Grundlage, strategische Konsequenzen. In: **Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt**: Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Bremen: Universität Oldenburg, 2013, pp. 48-65.

KLINGEBIEL, T.; WOLFMEYER, A. "Vermitteln, wofür Deutschland steht". In: ZIMMERMANN, O.; GEIßLER, T. (Org.). **Die dritte Säule**: Beiträge zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik. Berlin: Deutscher Kulturrat, 2018 [2015]. (Nachdruck von Beiträgen und Interviews aus *Politik & Kultur*).

KÖHLER-FRITSCH, I. Wie machen es die Anderen? In: **Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt**: Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Bremen: Universität Oldenburg, 2013, pp. 101-108.

KOJIMA, T. "Jenseits des methodologischen Nationalismus?: Grenzüberschreitung und Grenzmarkierung am Beispiel einer Studie zu internationalen Privatschulen in zwei global cities". In: MACHOLD, C.; MESSERSCHMIDT, A.; HORNBERG S. (Ed.). **Jenseits des Nationalen?: Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen**. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2020. pp. 165-182.

KOSMÜTZKY, A. Zustand, Herausforderungen und Perspektiven international vergleichender Sozialforschung – am Fall der Hochschulforschung. Kumulative Habilitationsschrift. Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel. 2017. Disponível em: <<https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2018021554593/HabilitationAnnaKosmuetzky.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 28/11/2022.

KOTTHOFF, H.-G.; SYMEONIDIS, V. Governing European Teacher Education: How great expectations in Brussels are 'glocalised' within Germany. **Comparative and International Education Review**, v. 26, pp. 5-29, 2021. Disponível em: <<http://cier.edu.gr/en/issues-volumes/>>. Acesso em: 20/05/2022.

KÜHN, S.; MERSCH, S. **Deutsche Schulen im Ausland**: Strukturen - Herausforderungen - Forschungsperspektiven. **DDS – Die Deutsche Schule**, Hannover, v. 2, n. 107, pp. 193-202, 2015. Disponível em: <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&id_artikel=ART101679&uid=frei>. Acesso em: 22/11/2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5ª ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.

LICHTSTEINER, H.; KÄCH, M. **Organisationsabhängig statt Einheitslösung – Auf der Suche nach der optimalen Organisation Deutscher Auslandsschulen**. Institut für Verbands-, Stiftungs- und Genossenschafts-Management (VMI), Universität Freiburg, Friburgo [Freiburg]: Institut für Verbands-, Stiftungs- und Genossenschafts-Management (VMI), 2018. Disponível em: <<https://www.auslandsschulnetz.de/studie-organisationsformen-deutscher-auslandsschulen/>>. Acesso em 10/10/2022.

LIMA, L. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. São Paulo: Cortez, 2001.

LIMA, N. Diretores escolares: burocratas de nível de rua ou médio escalão? **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 31, pp. 84-106, set/dez. 2019.

Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/25954>>. Acesso em: 01/12/2019.

LIPSKY, M. **Street-Level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services** Expanded ed. New York: Russell Sage Foundation, 2010 [1980].

LOTTA, G. “A política pública como ela é: contribuições dos estudos sobre implementação para a análise de políticas públicas”. In: LOTTA, G. (Org.) **Teoria e análises sobre implementação de políticas públicas no Brasil**. Brasília: Enap, 2019, pp. 11-38.

LOTTA, G. S.; BAUER, M.; JOBIM, R.; MERCHÁN, C. R. Efeito de mudanças no contexto de implementação de uma política multinível: análise do caso da Reforma do Ensino Médio no Brasil. **Revista de Administração Pública [online]**, v. 55, n. 2, pp. 395-413, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-761220190159>>. Acesso em: 14/04/2022.

LOTTA, G.; SANTIAGO, A. Autonomia e discricionariedade: matizando conceitos-chave para o estudo de burocracia. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais – BIB**, São Paulo, v. 1, n. 83, pp. 21-42, 2017.

MÄGDEFRAU, J.; WOLFF, M. **Deutsche Auslandsschularbeit im Spiegel der Forschung**. Frankfurt am Main, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 2018. Disponível em: <https://www.gew.de/index.php%3FfeID%3DdumpFile%26t%3Df%26f%3D68648%26toKen%3D4ab336c0ea35a6d563a20ef8f8029c809e5c6d70%26sdownload%3D%26n%3D2018-04_MTS-Expertise_Auslandsschuldienst_im_Spiegel_der_Forschung.pdf>. Acesso em: 25/08/2019.

MANNHEIM, K. **Ideology and Utopia**. An Introduction to the Sociology of Knowledge. Norfolk: Ed. Routledge & Kegan Paul, 1979.

MARCONDES, M. A. S. Educação comparada: perspectivas teóricas e investigações. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, UNINOVE, v. 7, n. 1, pp. 139-163, 2005. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/715/71570107.pdf>>. Acesso em 15/09/2022.

MARQUES, E. Government, political actors and governance in urban policies in Brazil and São Paulo: concepts for a future research agenda. **Bras. Political Sci. Rev.**, São Paulo, v. 7, n. 3, p. 8-35, 2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-38212013000300001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15/09/2019.

MATLAND, R. Synthesizing the Implementation Literature: The Ambiguity-Conflict Model of Policy Implementation. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART**. Oxford, v. 5, n. 2, pp. 145-174, abr. 1995. Disponível em: <<https://pdfs.semanticscholar.org/2484/f1ac697055f00355d29c8f1137af1db3fcdf.pdf>>. Acesso em: 18/08/2019.

MAXWELL, C.; DEPPE, U.; KRÜGER, H.; HELSPER, W. (Ed.). **Elite Education and Internationalisation: From the Early Years into Higher Education**. An Introduction. Londres: SAGE Publications, 2018.

MEYER, J. W.; ROWAN, B. Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. **American Journal of Sociology**, Chicago, v. 83, n. 2, pp. 340-363, 1977.

MERSCH, S.; KÜHN, S. **Deutsche Schulen im Ausland – Analysen und Perspektiven aus Sicht der empirischen Bildungsforschung**. **Tertium comparationis**, v. 20 n. 2, pp. 125-151, 2014. Disponível em: <https://www.pedocs.de/volltexte/2022/24588/pdf/TC_2_2014_mersch.pdf>. Acesso em: 12/09/2022.

MICHALEK, R. Analyseschritte der Dokumentarischen Methode. **QUASUS: Qualitative Methodenportal zur Qualitativen Sozial-, Unterrichts- und Schulforschung**. Freiburg, 2008.

Disponível em: <<https://www.ph-freiburg.de/quasus/was-muss-ich-wissen/daten-auswerten/dokumentarische-methode/analyseschritte-der-dokumentarischen-methode.html>>. Acesso em: 20/04/2023.

MILITÃO, A. N. **A complexidade da administração/gestão escolar: limites e possibilidades**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2015.

MOELECHK, S. Políticas de Educação Integral para o ensino médio no Rio de Janeiro: uma ampliação do direito à educação? *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, jan./abr, Brasil, 2018, pp. 145-169.

MORDUCHOWIEZ, A.; ARANGO, A. “Desenho institucional e articulação do federalismo educativo: experiências internacionais”. In: OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. (Orgs). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010, pp. 109-148.

MOTA, M. O. Entre a meritocracia e a equidade: o prêmio escola nota dez na percepção e atuação dos agentes implementadores. 2018. 297 fls. Tese (Doutorado em educação) — Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 2018.

NAUMANN, I. “Commentary to Part II: Internationalising Early Childhood Education, or Embedding International Children into Local Contexts?”. In: MAXWELL, C.; DEPPE, U.; KRÜGER, H.; HELSPER, W. (Ed.). **Elite Education and Internationalisation: From the Early Years into Higher Education. An Introduction**. Londres: SAGE Publications, 2018. pp. 181-187.

NOGUEIRA, M. A.; AGUIAR, A. M. S.; RAMOS, V. C. C. Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, pp. 355-376, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 09/01/2020.

NOHL, A. **Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis (Qualitative Sozialforschung)**. 4ª edição. Hamburg: Springer, 2012.

OLIVEIRA, A. **As relações entre direção, liderança e clima escolar em escolas municipais do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro, 2015. Tese (Doutorado em Educação) — Coordenação de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2015.

OLIVEIRA, A; PAES DE CARVALHO, C. Gestão escolar, liderança do diretor e resultados educacionais no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230015, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100211&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 21/05/2018.

PATEL, F.; LYNCH, H. Glocalization as an Alternative to Internationalization in Higher Education: Embedding Positive Glocal Learning Perspectives. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, Volume 25, Number 2, pp. 223-230, 2013. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1016539.pdf>>. Acesso em: 21/12/2022.

PAULUS, C. "Begegnung findet eigentlich nicht statt." Probleme von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. **ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik**, Leibniz, v. 34, n. 2, pp. 24-29, 2011. Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-94252>>. Acesso em: 03/07/2021.

PENNY, H. Material Connections: German Schools, Things, and Soft Power in Argentina and Chile from the 1880s through the Interwar Period. **Comparative Studies in Society and History**, v. 59, n. 3, pp. 519-549, 2017. Disponível em: <[doi:10.1017/S0010417517000159](https://doi.org/10.1017/S0010417517000159)>. Acesso em: 13/01/2021.

PETERS, B. G.; PIERRE, J. Governance without Government? Rethinking Public Administration. **Journal of Public Administration Research and Theory: J-PART**, v. 8, n. 2, pp. 223-243. Oxford University Press, 1998.

PREFEITURA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro. **Escolas Bilíngues**. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=8b5bf62c-7805-4a6b-ab2e-43e46660d314&groupId=9565635>. Acesso em: 30/01/2022.

RAMIREZ, F. O. The world society perspective: concepts, assumptions, and strategies. **Comparative Education**, 48:4, pp. 423-439, 2012. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03050068.2012.693374>>. Acesso em: 15/03/2023.

REPÚBLICA ITALIANA; Ministero Degli Affari Esteri e Della Cooperazione Internazionale. “Scuole italiane nel mondo”. In: **Italiana: Lingua, Cultura, Creatività nel Mondo**. Roma: Italiana, 2020. Disponível em: <<https://italiana.esteri.it/italiana/opportunita/scuole-italiane-nel-mondo/>>. Acesso em: 01/05/2023.

REPÚBLICA PORTUGUESA. Portaria nº 30, de 29 de janeiro de 2013. Fixa a estrutura nuclear da Direção-Geral da Administração Escolar. Lisboa: Diário da República, 2013.

REPÚBLICA PORTUGUESA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA; DIREÇÃO GERAL DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR. **Ensino e Escolas Portuguesas no Estrangeiro**: Rede de Escolas Portuguesas no Estrangeiro. Lisboa: DGAE, 2023. Disponível em: <<https://www.dgae.medu.pt/eepe>>. Acesso em: 01/05/2023.

RESNIK, J. Sociology of international education – an emerging field of research. **International Studies in Sociology of Education**, Londres, v. 22, n. 4, pp. 291-310, 2012a. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/09620214.2012.751203>>. Acesso em: 20/01/2022.

_____. The Denationalization of Education and the Expansion of the International Baccalaureate. **Comparative Education Review**, Chicago, v. 56, n. 2, pp. 248-269, 2012b. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/259709292_The_Denationalization_of_Education_and_the_Expansion_of_the_International_Baccalaureate#fullTextFileContent>. Acesso em: 01/12/2022.

_____. Shaping international capital through international education: the case of the French-Israeli school in Israel. **Journal of Curriculum Studies**, Londres, v. 50, n. 1, pp. 1-17, 2018.

_____. All against all competition: the incorporation of the International Baccalaureate in public high schools in Canada. **Journal of Education Policy**, Londres, v. 35, n. 3, pp. 315-336, 2018. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02680939.2018.1562105>>. Acesso em: 30/01/2023.

SAMMONS, P. As características-chave das escolas eficazes. In: BROOKE, N; SOARES, J. F. (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar**: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 335-392.

SANDER, B. O estudo da administração da educação na virada do século. In: MACHADO, L. M.; FERREIRA, N.S.C. (orgs.). **Política e Gestão da Educação**: dois olhares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHIPPLING, A. “Institutional *Habitus* of French Elite Colleges in the Context of Internationalisation: An In-Depth Look at the *Écoles Normales Supérieures*”. In: MAXWELL, C.; DEPPE, U.; KRÜGER, H.; HELSPER, W. (Ed.). **Elite Education and**

Internationalisation: From the Early Years into Higher Education. An Introduction. Londres: SAGE Publications, 2018. pp. 279-296.

SCHIPPLING, A.; ABRANTES, P. Para uma visão panorâmica do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 52, pp. 7-27, 2018. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/16701/1/ESC52_Schippling_Abrantes.pdf>. Acesso em: 23/12/2020.

SCHIPPLING, A.; ABRANTES, P.; LOPES, J. T. Educação de elites e a dimensão da internacionalização em Portugal. **Sociologia, Problemas e Práticas**, Lisboa, n. 94, pp. 119-137, set-dez 2020. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/spp/8256>>. Acesso em: 29/12/2020.

SCHRIEWER, J. “‘Erziehung’ und ‘Kultur’. Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft”. In: BRINKMANN, W.; RENNER, K. (Ed.). **Die Pädagogik und ihre Bereiche**. Paderborn: Schöningh, 1982. (Neue Reihe Pädagogik). pp. 185-236.

SCHÜTTLER-HANSPER, M. Assim funciona o sistema escolar alemão. **Deutschland.de**, Frankfurt am Main, 19/11/2018. Disponível em: <<https://www.deutschland.de/pt-br/topic/conhecimento/um-resumo-do-sistema-escolar-da-alemanha>>. Acesso em: 08/10/2019.

SOARES, J. F. Melhora do desempenho cognitivo dos alunos do ensino fundamental. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 135-160, jan./abr. 2007.

SOARES, R. F.; GUARIDO FILHO, E. R. Anti-Corruption Enforcement and Organizations: A Narrative Review. **Revista de Administração Contemporânea**, São Paulo, v. 25, n. 6, 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1982-7849rac2021190149.en>>. Acesso em: 03/04/2022.

SOUZA, A. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2007.

SOUZA, A.; MOREIRA, C. A Sociologia Weberiana e sua Articulação com a Pesquisa em Políticas Educacionais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 931-949, jul./set. 2016.

SPILLANE, J. Data in Practice: Conceptualizing the Data-Based Decision-Making Phenomena. **American Journal of Education**, Chicago, n. 118, [s.p.], February 2012. Disponível em <<https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/663283>>. Acesso em: 20/09/2020.

_____. Leadership and Learning: Conceptualizing Relations between School Administrative Practice and Instructional Practice. **Societies**, Evanston, n. 5, pp. 277–294, 2015. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/315365621_Leadership_and_Learning_Conceptualizing_Relations_Between_School_Administrative_Practice_and_Instructional_Practice>. Acesso em: 23/09/2020.

SPILLANE, J.; HALVERSON, R.; DIAMOND, J. Théorisation du leadership en éducation : une analyse en termes de cognition située. **Education et sociétés** 2008/1 (n° 21), pp. 121-149. DOI 10.3917/es.021.0121

SPILLANE, J.; HEALEY, K. Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective. **The Elementary School Journal**, Chicago, v. 111, n. 2, pp. 253-281, dez/2010.

SPILLANE, J.; LEE, L. Novice School Principals' Sense of Ultimate Responsibility: Problems of Practice in Transitioning to the Principal's Office. **Educational Administration Quarterly**, Londres, v. 50, n. 3, pp. 431-465, jun/2013. 10.1177/0013161X13505290. Disponível em

<https://www.researchgate.net/publication/276024790_Novice_School_Principals'_Sense_of_Ultimate_Responsibility_Problems_of_Practice_in_Transitioning_to_the_Principal's_Office/link/6131014538818c2eaf7a3973/download>. Acesso em: 20/07/2021.

SPILLANE, J.; PARISE, L.; SHERER, J. Organizational Routines as Coupling Mechanisms: Policy, School Administration, and the Technical Core. **American Educational Research Journal**, [s.l.], v. 48, n. 3, pp. 586–619, June 2011. DOI: 10.3102/0002831210385102. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831210385102>>. Acesso em: 23/09/2020.

STEINKAMP, V. **Die Auswärtige Kulturpolitik als Instrument der französischen Außenpolitik**. Berlin: Forschungsinstitut der Deutschen Gesellschaft für Auswärtige Politik, 2009.

STEMLER, S. E.; BEBELL, D.; SONNABEND, L. A. Using School Mission Statements for Reflection and Research. **Educational Administration Quarterly**, Londres, v. 47, n. 2, pp. 383-420, abr/2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234012651_Using_School_Mission_Statements_for_Reflection_and_Research#:~:text=Conclusions%3A%20School%20mission%20statements%20are,in%20school%20purpose%20over%20time.>>. Acesso em: 20/07/2021.

STOUT, W. “The Promotion of International Education in Formal Institutions: Potential for Conflict?”. In: HAYDEN, M.; LEVY J.; THOMPSON, J. (Ed.). **The SAGE Handbook of Research in International Education**. Londres: SAGE Publications, 2015. pp. 406-416.

SUPPO, H. O papel da dimensão cultural nos principais paradigmas das relações internacionais. In: **A quarta dimensão das relações internacionais**. A dimensão cultural. SUPPO, H.; LESSA, M. (orgs). Rio de Janeiro: Ed. Contracapa, 2012, pp. 13-44.

TOLEDO, H. Interview mit Frau Heike Toledo. [Entrevista concedida a] VDLiA. **VDLiA: Deutsche Lehrer im Ausland**. Münster, ano 65, n. 2, pp. 93-95, jun/2018. ISSN 0724–5343.

TRANSCRIPTOR. Dalaware, 2021. Disponível em: <<https://transkriptor.com/de/>>. Acesso em: 01/03/2021.

TULOWITZKI, P., HINZEN, I. & ROLLER, M. **Die Qualifizierung von Schulleiter*innen in Deutschland** – ein bundesweiter Überblick. In: DDS – Die Deutsche Schule 111. Jahrgang 2019, Heft 2, pp. 149–169. Disponível em: <<https://doi.org/10.31244/dds.2019.02.04>>. Acesso em: 10/11/2022.

TULOWITZKI, P., PIETSCH, M. & SPILLANE, J. **Leadership for Learning in Germany and the US: Commonalities and Differences**. In WILMERS, A., JORNITZ, S. (Org.) *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies: A Transatlantic Discourse in Education Research*. 1ª ed., pp. 62–79. Verlag Barbara Budrich, 2021.

TULOWITZKI, P.; KRÜGER, M.; ROLLER, M. **Education Policies, the Teaching Profession and Teacher Training in Germany**: The Ever-Evolving 16-Piece Mosaic. In: NORMAND, R., LIU, M., CARVALHO, L., OLIVEIRA, D., LEVASSEUR, L. (Org.) *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Global and Comparative Perspectives*. Singapore: Springer, 2018.

URICK, A., BOWERS, A.J. What are the Different Types of Principals Across the U.S.? A Latent Class Analysis of Principal Perception of Leadership. *Educational Administration Quarterly*, 50(1), 96-134, 2014. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013161X13489019>>. Acesso em: 03/06/2020.

VEIGA DOS SANTOS, A.; MARINS BRAGA, I.; MASCARENHAS GUIMARÃES-
IOSIF, R. **A governança no contexto da pesquisa em educação no Brasil**. Linhas
Críticas. v. 22, n. 49, pp. 642-666, 2016. Disponível em:
<<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193551294009>>. Acesso em: 08/01/2021.

VIOTTI, M. A educação básica e o ensino médio na Alemanha. In: PICCHETTI, V. C.
(Org.). *Mundo afora*. Educação básica e ensino médio # 11. Brasília: Ministério das
Relações Exteriores, 2014. pp. 22-33.

VOERKEL, P. Linhas da Política Externa Cultural Alemã como Base da Cooperação
Educativa com o Brasil. **Ecos de Linguagem**, Rio de Janeiro, n. 8, pp. 145-155, 2018.
Disponível em: <[https://www.e-
publicacoes.uerj.br/index.php/ecosdelinguagem/article/view/40914/28557](https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ecosdelinguagem/article/view/40914/28557)>. Acesso em:
13/01/2020.

VOGT, D. Als Schulleiterin in Paris. In: AGAL: Leiden an Leitung: Kultur- und
Bildungsarbeit im Ausland. Dokumentation zur 20. Fachtagung der Arbeitsgruppe
Auslandslehrerinnen und Auslandslehrer der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
und der Heimvolkshochschule Mariaspring 2014. 2015, pp. 28-35.

VON BRAUN, C. Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik im Spiegel des
Deutschlandbildes. In: EBERT, J.; ZIMMERMANN, O. AKB: Ein Rückblick. Berlin:
Deutscher Kulturrat e. V. 2020, pp. 14-19

WAGNER, A. C. “A mobilidade das elites e as escolas internacionais – as formas
específicas de representar o nacional”. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A.
(Orgs.). **A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa**.
Petrópolis: Vozes, 2002.

WAIBEL, J. Die deutschen Auslandsschulen - Materialien zur Außenpolitik des Dritten
Reiches. Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Kulturwissenschaftlichen
Fakultät der Europa-Universität Viadrina Frankfurt (Oder). Frankfurt (Oder), 2010.

WALDOW, F. “Commentary to Part III: Why Is ‘Being International’ So Attractive?
‘Being International’ as a Source of Legitimacy and Distinction”. In: MAXWELL, C.;
DEPPE, U.; KRÜGER, H.; HELSPER, W. (Ed.). **Elite Education and
Internationalisation: From the Early Years into Higher Education. An Introduction**.
Londres: SAGE Publications, 2018. pp.247-253.

WDA – WELTVERBAND DEUTSCHER AUSLANDSSCHULEN. **Wertvoll für die
Welt. Wertvoll für Deutschland: Studie zum Public Value der Deutschen
Auslandsschulen**. Berlin: Weltverband Deutscher Auslandsschulen, 2014. Disponível em:
<[https://www.auslandsschulnetz.de/wws/bin/3848038-3882598-1-
studie_zum_public_value_der_deutschen_auslandsschulen.pdf](https://www.auslandsschulnetz.de/wws/bin/3848038-3882598-1-studie_zum_public_value_der_deutschen_auslandsschulen.pdf)>. Acesso em: 10/10/2019.

_____. **Deutsche Schulen, globale Bildung: Beitrag der Deutschen
Auslandsschulen zum Triple Win**. Berlin: Weltverband Deutscher Auslandsschulen,
2017a. Disponível em: <[https://www.auslandsschulnetz.de/wws/bin/3848038-3882598-3-
studie_deutsche_schulen_globale_bildung_wda_bst.pdf](https://www.auslandsschulnetz.de/wws/bin/3848038-3882598-3-studie_deutsche_schulen_globale_bildung_wda_bst.pdf)>. Acesso em: 25/07/2019.

_____. **Lehrer Weltweit**. Berlin: Weltverband Deutscher Auslandsschulen, 2017b.
Disponível em: <<https://www.lehrer-weltweit.de/>>. Acesso em: 30/01/2021.

_____. A “objetividade” do conhecimento nas ciências sociais. In: COHN, G. (Org.).
Max Weber: sociologia. São Paulo: Ática, 2003. pp. 79-127.

WEIGEL, S. **Transnationale Auswärtige Kulturpolitik - Jenseits der Nationalkultur:**
Voraussetzungen und Perspektiven der Verschränkung von Innen und Außen. (ifa-Edition
Kultur und Außenpolitik). Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen), 2019.
Disponível em: <<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-62816-8>>. Acesso em:
20/06/2021.

WELLER, W. A contribuição de Karl Mannheim para a pesquisa qualitativa: aspectos teóricos e metodológicos. **Sociologias [online]**, Porto Alegre, n. 13, pp. 260-300, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000100011>>. Acesso em: 07/09/2022.

WIFOR – WIRTSCHAFTSFORSCHUNG. **Weltweite Wertschöpfung**: Quantifizierung des Wertbeitrags der Deutschen Auslandsschulen. Darmstadt: WifOR, 2018. Disponível em: <https://www.auslandsschulnetz.de/www/bin/3848038-3882598-4-weltweite_wertscho__776_pfung_studienbericht_wifor.pdf>. Acesso em: 15/12/2019.

YEMINI, M. & DVIR, Y. International Baccalaureate as a litmus test revealing conflicting values and power relations in the Israeli education system. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, v.37, n. 2, pp. 310-323, 2016. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01596306.2015.1023700>>. Acesso em: 07/10/2022.

YEMINI, M.; FULOP, A. The international, global and intercultural dimensions in schools: an analysis of four internationalised Israeli schools. **Globalisation, Societies and Education**, Londres, v. 13, n. 4, pp. 528-552, 2015.

ZIP-P-TIMMER, M.; HORNBERG, S. “Erste Befunde zur Umsetzung transnationaler Bildungsangebote an einer öffentlichen Schule in Deutschland”. In: MACHOLD, C.; MESSERSCHMIDT, A.; HORNBERG S. (Ed.). **Jenseits des Nationalen?: Erziehung und Bildung im Spannungsverhältnis von Entgrenzung und Begrenzung nationaler Ordnungen**. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich, 2020. pp. 125-144.

Declarações de missão das Escolas Alemãs no Exterior:

DEUTSCHE BOTSCHAFTSSCHULE PEKING. **Leitbild**. Pequim: Deutsche Botschaftsschule Peking, 2021 [2022]. Disponível em: <<http://www.dspeking.cn/ueberuns/schulprofil/leitbild.asp>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE BOTSCHAFTSSCHULE TEHERAN. **Werte**. Teerã: Deutsche Botschaftsschule Teheran, 2018. Disponível em: <<https://dbst.ir/index.php/de-de/identitat-de/leitbild-de>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE EVANGELISCHE OBERSCHULE KAIRO. **Bestimmungen der DEO-Schulordnung**. Cairo: Deutsche Evangelische Oberschule Kairo, 2021. Disponível em: <<https://deokairo.com/wp-content/uploads/2021/01/Bestimmungen-der-DEO-Schulordnung-aktualisiert-21-1-21.pdf>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE EVANGELISCH-LUTHERISCHE SCHULE TALITHA KUMI. **Unser Leitbild**. Beit Jala: Deutschen Evangelisch-Lutherischen Schule Talitha Kumi, 2016. Disponível em: <<https://www.talithakumi.org/de/schule-2/leitbild/>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE JEDDAH. **Leitbild**. Jidá: Deutsche Internationale Schule Jeddah, 2018. Disponível em: <<http://disj.school/de>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE JOHANNESBURG. **Leitbild und Schulprogram**. Joanesburgo: Deutsche Internationale Schule Johannesburg, 2017. Disponível em: <<https://dsj.co.za/wp-content/uploads/2017/04/Leitbild.pdf>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE INTERNATIONALE SCHULE RIAD. **Leitbild**. Riad: Deutsche Internationalen Schule Riad, 2021. Disponível em: <<https://www.disr.edu.sa/de/disr-home/auszeichnungen>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE ADDIS ABEBA. **Leitbild der DBSAA**. Addis Abeba: Deutsche Schule Addis Abeba, 2021. Disponível em: <<https://dbsaa.de/mission/>>. Acesso em: 17/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE ATHEN. **Das Leitbild der Deutschen Schule Athen**. Atenas: Deutsche Schule Athen, 2017. Disponível em: <<https://www.dsathen.gr/de/schule/leitbild>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE GUATEMALA. **Leitbild**. Guatemala: Deutsche Schule Guatemala, 2021. Disponível em: <<https://dsguatemala.edu.gt/de/leitbild/>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE HELSINKI. **Die Deutsche Schule Helsinki**. Helsinki: Deutsche Schule Helsinki, 2018. Disponível em: <<https://www.dsh.fi/de/schulinfos/dsh-info/>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE LISSABON. **Leitbild**. Lisboa: Deutsche Schule Lissabon, 2017. Disponível em: <<https://dslissabon.com/die-schule/die-deutsche-schule-lissabon/leitbild/>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE MONTEVIDEO. **Mission – Vision**. Montevideu: Deutsche Schule Montevideo, 2018. Disponível em: <<https://www.dsm.edu.uy/de/paedagogisches-angebot/mission-vision-leitbild.html>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE NEW DELHI. **Leitbild / Schulentwicklung**. Nova Délhi: Deutsche Schule New Delhi, 2018. Disponível em: <<https://www.dsnd.de/unsere-schule/ueber-uns/leitbild-schulentwicklung.html>>. Acesso em: 15/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE SEOUL INTERNATIONAL. **Schulprogramm**. Seul: Deutsche Schule Seoul International, 2016. Disponível em: <<https://www.dsseoul.org/wp-content/uploads/sites/2/2016/05/Schulprogramm-2016-final.pdf>>. Acesso em: 10/07/2021.

DEUTSCHE SCHULE VALPARAÍSO. **Wer wir sind**. Valparaíso: Deutsche Schule Valparaíso, 2020. Disponível em: <<http://dsvalpo.cl/wer-wir-sind/?lang=de>>. Acesso em: 15/07/2021.

ISTANBUL LISESI. **Deutsche Auslandsschule Schulprogramm**. Istanbul: Istanbul Lisesi, 2017-2018. Disponível em: <https://www.istanbullisesi.net/wp/wp-content/uploads/2017/05/Schulprogramm-2016_17.pdf>. Acesso em: 15/07/2021.

PRIVATSCHULE DER DEUTSCHEN BOTSCHAFT ANKARA. **Wir sind ein Team!** Ankara: Privatschule der Deutschen Botschaft Ankara, 2019. Disponível em: <<https://www.ers-ankara.com/download/allgemein/Leitbild.pdf>>. Acesso em: 15/07/2021.

Documentos oficiais do governo alemão:

REPÚBLICA FEDERAL DA ALEMANHA. **Denkschrift des Auswärtigen Amtes über das deutsche Auslandsschulwesen.** Berlin: [Reichsdruckerei], 1914.

_____. Deutscher Bundestag. **Unterrichtung durch die Bundesregierung.** Rahmenplan für die auswärtige Kulturpolitik im Schulwesen Auslandsschulen, Sprachförderung und internationale Zusammenarbeit. Berlin, 15/09/1978. (Drucksache 8/2103; Sachgebiet 22).

_____. Deutscher Bundestag. **Stenografischer Bericht 164. Sitzung.** Berlin, 30/05/2008a. (Plenarprotokoll 16/164).

_____. Deutscher Bundestag [16. Wahlperiode]. **Antrag der Abgeordneten Dr. Peter Gauweiler, Eckart von Klaeden, Monika Grütters, Anke Eymmer (Lübeck), Renate Blank, Herbert Frankenhauser, Erich G. Fritz, Hermann Gröhe, Manfred Grund, Dr. Karl-Theodor Freiherr zu Guttenberg, Joachim Hörster, Jürgen Klimke, Hartmut Koschyk, Eduard Lintner, Philipp Mißfelder, Ruprecht Polenz, Dr. Norbert Röttgen, Bernd Schmidbauer, Karl-Georg Wellmann, Willy Wimmer (Neuss), Volker Kauder, Dr. Peter Ramsauer und der Fraktion der CDU/CSU sowie der Abgeordneten Monika Griefahn, Gert Weisskirchen (Wiesloch), Niels Annen, Bernhard Brinkmann, Dr. Herta Däubler-Gmelin, Detlef Dzembitzki, Annette Faße, Dagmar Freitag, Dr. Barbara Hendricks, Petra Heß, Brunhilde Irber, Johannes Jung (Karlsruhe), Hans-Ulrich Klose, Angelika Krüger-Leißner, Ute Kumpf, Lothar Mark, Markus Meckel, Dr. Rolf Mützenich, Thomas Oppermann, Johannes Pflug, Otto Schily, Dr. Ditmar Staffelt, Dr. h. c. Wolfgang Thierse, Uta Zapf, Dr. Peter Struck und der Fraktion der SPD.** Deutsches Auslandsschulwesen stärken und weiterentwickeln. Berlin, 28/05/2008b. (Drucksache 16/9303).

_____. Deutscher Bundestag. **Gesetz über die Förderung Deutscher Auslandsschulen (Auslandsschulgesetz – ASchulG).** Berlin, 26/08/2013.

_____. Deutscher Bundestag [19. Legislaturperiode]. **Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD.** Ein neuer Aufbruch für Europa. Eine neue Dynamik für Deutschland. Ein neuer Zusammenhalt für unser Land. Berlin, 12/03/2018. (Acordo de coalisão).

_____. Deutscher Bundestag. **Stenografischer Bericht 124. Sitzung.** Berlin, 07/11/2019a. (Plenarprotokoll 19/124).

_____. Deutscher Bundestag [19. Wahlperiode]. **Antrag der Fraktionen CDU/CSU, SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN.** Deutsches Auslandsschulwesen weiter stärken und auf breiter Basis entwickeln. Berlin, 06/11/2019b. (Drucksache 19/14818).

_____. Deutscher Bundestag [19. Wahlperiode]. **Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Peter Heidt, Katja Suding, Dr. Jens Brandenburg (Rhein-Neckar), weiterer Abgeordneter und der Fraktion der FDP – Drucksache 19/16421 – Auslandsschulen als Instrument des internationalen Austauschs.** Berlin, 27/01/2020a. (Drucksache 19/16791).

_____. Deutscher Bundestag [19. Wahlperiode]. **Antrag der Fraktionen CDU und SPD.** Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik im Wandel – Neue Bedingungen und Herausforderungen für zeitgemäßes Handeln. Berlin, 28/01/2020b. (Drucksache 19/16834).

AUSWÄRTIGES AMT. **Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik in Zeiten der Globalisierung:** Partner gewinnen, Werte vermitteln, Interessen vertreten. Berlin: Auswärtiges Amt, 2011.

_____. **20. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2016:** Menschen bewegen: Dialogräume schaffen Brücken bauen Perspektiven entwickeln. Berlin: Auswärtiges Amt, 2017. (Relatório). Disponível em: <<https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/kultur-und-gesellschaft/akbp-was-wir-tun/289392>>. Acesso em: 29/11/2022.

_____. **10 Jahre PASCH-Initiative „Schulen: Partner der Zukunft“:** gemeinsam. lernen. Weltweit. Berlin: Auswärtiges Amt; Schulen: Partner der Zukunft, 2018. (Folheto). Disponível em: <https://www.pasch-net.de/pro/prj/zjp/Flyer_10_Jahre_PASCH_Leseansicht.pdf>. Acesso em: 20/12/2019.

_____. **22. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik für das Jahr 2018:** Europa stärken, Freiräume schützen, Innovationen fördern. Berlin: Auswärtiges Amt, 2019a. (Relatório). Disponível em: <<https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2232858/8976f6ea5c1c60e8ef6fcea19e0060a1/akbp-bericht2018-data.pdf>>. Acesso em: 20/12/2019.

_____. **PASCH begeistert junge Menschen für Deutschland – weltweit.** Berlin: Auswärtiges Amt; Schulen: Partner der Zukunft, 2019b. (Relatório). Disponível em: <<https://www.auswaertiges-amt.de/blueprint/servlet/blob/2220210/4f7bc07cf60b7d00d8963a71cbba5126/pasch-data.pdf>>. Acesso em: 20/12/2019.

_____. **22. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik für das Jahr 2020.** Berlin: Auswärtiges Amt, 2021. (Relatório). Disponível em: <<https://www.auswaertiges-amt.de/blob/2460126/f65c6be22ce7974082d6cd01f555cbe8/akbp-bericht2020-data.pdf>>. Acesso em: 29/11/2022.

BUNDESVERWALTUNGSAMT. **Deutsche Auslandsschularbeit:** Bildungspartnerschaften. Colônia: BVA; ZfA, 2016.

_____. **Qualität ist das Ganze BLI-Bilanz:** Dritter Bericht der Bund-Länder-Inspektion. Colônia: BVA, 2017.

_____. [Ministério da Administração Pública]. Bundesamt für Auswärtige Angelegenheiten [Gabinete Federal para os Negócios Estrangeiros]. Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA [Agência Central para as Escolas no Exterior]. **Auslandsschulverzeichnis** [Diretório das Escolas no Exterior, levantamento de ago./2021]. Berlin, 2021. Disponível em: <<https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Auslandsschulverzeichnis/Auslandsschulverzeichnis.html?nn=52714>>. Acesso em: 05/10/2021.

ZFA – ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN. **Dienstvertrag.** (Contrato) Köln: ZfA, [s.d.] Disponível em: <https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fwww.auslandsschulwesen.de%2FSharedDocs%2FDownloads%2FWebs%2FZfA%2FDE%2FVordrucke%2FSchulleitung%2FDienstvertrag_Schulleiter.doc%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D4>. Acesso em: 16/08/2020.

_____. **Quadro de Referência de Qualidade para as Escolas Alemãs no Estrangeiro.** Köln: ZfA, 2006.

_____. **Deutsche Auslandsschularbeit:** 40 Jahre ZfA 1968-2008. Köln: ZfA, [2008].

_____. **Magazin BEGEGNUNG.** Köln: ZfA, 2015. Disponível em: <<https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Services/Publikationen/begegnung.html>>. Acesso em: 17/10/2022.

_____. **Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM):** Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland. Köln: ZfA, 2018. Disponível em: <https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Qualitaetsrahmen/AQM_Fachpapier.pdf?__blob=publicationFile&v=5>. Acesso em: 03/09/2019.

_____. [Kulturminister Konferenz]. **Orientierungsrahmen Qualität des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland:** Erweiterte und überarbeitete Neuauflage des Qualitätsrahmens des Bundes und der Länder für Deutsche Schulen im Ausland. Köln: ZfA, 2021.

_____. **Weltkarte Deutsche schulische Arbeit im Ausland.** Köln: ZfA, 2022. Disponível em: <https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Publikationen/WeltkarteDINA1.pdf?jsessionid=EC13EC6C1353F6DB11622DD27496667D.intranet661?__blob=publicationFile&v=9>. Acesso em: 04/01/2023.

_____. **Stellenausschreibungen Schulleitung.** Köln: ZfA, 2023. Disponível em: <https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Bewerbung/Stellenangebote/Stellenangebote_Leistungs-und_Funktionsstellen/Schulleiter/schulleiter_node.html>. Acesso em: 03/04/2023.

Entrevistas:

ENTREVISTADO 1, W. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de um representante do AA [Departamento 605 - Escolas no Exterior, Esportes do Ministério Federal das Relações Exteriores].** Berlim, 06/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.

ENTREVISTADO 2, T. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de um representante do UAKBP [Subcomitê de Política Cultural e Educacional Estrangeira do Parlamento Alemão].** Berlim, 10/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.

ENTREVISTADO 3, D. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de uma representante do BLAschA [Comitê Federal-Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior].** Berlim, 07/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.

ENTREVISTADO 4, F. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de um representante do BLAschA [Comitê Federal-Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior].** Berlim, 12/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.

ENTREVISTADO 5, B. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de um representante da KMK [Conferência Permanente dos Ministros da Cultura da República Federal da Alemanha].** Berlim, 04/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.

ENTREVISTADO 6, M. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de um representante do ZfA [Agência Central para Escolas no Exterior].** Bonn [por videoconferência], 11/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.

ENTREVISTADO 7, T. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de um representante do WDA [Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior].** Berlim, 06/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.

ENTREVISTADO 8, K. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de um representante do VDLiA [Associação de Professores Alemães no Exterior].** Rimbach, 17/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.

ENTREVISTADO 9, R. **Entrevista sobre o sistema escolar alemão no exterior, na perspectiva de um representante para os diretores escolares no AGAL [Grupo de Trabalho de Professores e Professoras no Exterior].** Bielefeld, 14/01/2022. Entrevista concedida a Paulo de Carvalho Jr.