

**A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CULTURAL E EDUCACIONAL ALEMÃ
PARA O EXTERIOR: AS ESCOLAS ALEMÃS NA AMÉRICA LATINA¹**

**LA IMPLEMENTACIÓN DE LA POLÍTICA CULTURAL Y EDUCATIVA ALEMANA
EN EL EXTRANJERO: LAS ESCUELAS ALEMANAS EN AMÉRICA LATINA**

**THE IMPLEMENTATION OF GERMAN CULTURAL AND EDUCATIONAL POLICY
ABROAD: GERMAN SCHOOLS IN LATIN AMERICA**

Paulo de CARVALHO JUNIOR²
Cynthia PAES DE CARVALHO³
Anne SCHIPPLING⁴

RESUMO: O artigo tem por objetivo apresentar as especificidades do contexto latino-americano quanto à implementação da Política Cultural e Educacional da Alemanha para o Exterior, através de uma análise das Escolas Alemãs no Exterior, localizadas nessa região. Através de uma abordagem qualitativa, ele explora os dados constantes no Diretório de Escolas no Exterior produzido pela Agência Central para Escolas no Exterior e a representação da direção escolar disponibilizadas nos sítios eletrônicos oficiais dessas escolas, analisando-os à luz de conceitos sobre implementação de políticas públicas. O artigo propõe que o sistema escolar alemão no exterior, baseado em modelos de cooperação entre instâncias governamentais alemãs e entidades privadas nos países anfitriões, se caracteriza pelo papel central de atores locais na implementação dessa política. Ele conclui que as marcas de ambiguidade da Política Cultural e Educacional da Alemanha para o Exterior possibilitam que o sistema se adapte às diferentes realidades locais das escolas.

PALAVRAS-CHAVE: Escolas alemãs no exterior. Implementação de políticas públicas. Política cultural e educacional para o exterior.

RESUMEN: El artículo presenta las especificidades del contexto latinoamericano en cuanto a la implementación de la Política Cultural y Educativa de Alemania en el Exterior a través de un análisis de las Escuelas Alemanas en el Exterior. A través de un enfoque cualitativo, explora informaciones elaboradas por la Agencia Central de Colegios en el Extranjero y la representación de la gestión escolar en las páginas web oficiales de las escuelas, analizándolas a la luz de los conceptos sobre la aplicación de las políticas públicas. El artículo propone que el sistema escolar alemán en el extranjero, con cooperación entre organismos gubernamentales alemanes y entidades privadas en países de acogida, se caracteriza por el

¹ Agradecemos à Rede de Estudos sobre Implementação de Políticas Públicas Educacionais (REIPPE), com a colaboração do Itaú Social, o apoio financeiro para as traduções deste artigo para o inglês e o espanhol.

² Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Doutorando em Educação. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3670-4662>. E-mail: paulodecarvalhojr@gmail.com

³ Pontifícia Universidade Católica (PUC), Rio de Janeiro – RJ – Brasil. Professora. Doutorado em Educação (PUC-Rio). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6139-5806>. E-mail: cynthiapaesdecarvalho@puc-rio.br

⁴ Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES-Iscte), Lisboa – Portugal. Investigadora Integrada. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8794-5554>. E-mail: anne.schippling@iscte-iul.pt

papel central de los actores locales en la implementación de esta política. Llega a la conclusión de que las características de ambigüedad de la política permiten que el sistema se adapte a las diferentes realidades locales de las escuelas.

PALABRAS CLAVE: *Colegios alemanes en el extranjero. Implementación de políticas públicas. Política cultural y educativa en el extranjero.*

ABSTRACT: *The article presents the specificities of the Latin American context with regard to the implementation of German cultural and educational policy abroad through an analysis of the German Schools Abroad located in this region. Using a qualitative approach, it explores the data contained in the Directory of Schools Abroad produced by the Central Agency for Schools Abroad and the representation of the school management provided on the official websites of these schools, analyzing them according to concepts about public policy implementation. The article proposes that the German school system abroad, based on models of cooperation between German governmental bodies and private entities in host countries, is characterized by the central role of local actors in the implementation of this policy. It concludes that the hallmarks of ambiguity of the German Cultural and Educational Policy Abroad enable the system to adapt to the different local realities of the schools.*

KEYWORDS: *German schools abroad. Implementation of public policies. Cultural and educational policy abroad.*

Introdução

O presente artigo trata da implementação da Política Cultural e Educacional para o Exterior da Alemanha através de um de seus pilares: as Escolas Alemãs no Exterior, com foco naquelas localizadas na América Latina. Ele tem por objetivo traçar um panorama das especificidades do contexto latino-americano frente às demais regiões do globo no que tange à implementação dessa política pública alemã, a partir de dados referentes à composição do corpo docente e discente das escolas, bem como dos diplomas escolares ofertados e da composição da direção escolar. A análise considera, sobretudo, a noção de ambigüidade da política⁵ (MATLAND, 1995), que confere, nos diferentes contextos locais, certa maleabilidade ao sistema escolar alemão no exterior. As Escolas Alemãs no Exterior 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 anfitriões⁶, bem como a formar futuros profissionais capacitados de forma intercultural para a sociedade, a economia, a ciência e a cultura, que possuam uma forte conexão com a Alemanha (ZFA, 2018), configurando um investimento estratégico para a consolidação

⁵ O conceito de ambigüidade da política será abordado mais à frente.

⁶ Por “países anfitriões” são entendidos, nesse contexto, os diferentes países nos quais estão sediadas as Escolas Alemãs no Exterior.

da Alemanha como um destino para a economia, os negócios e também para os estudos de nível superior, frente à crescente demanda por estudantes universitários estrangeiros qualificados no país (BOLLINGER, 2019). Essas escolas operam em um formato de cooperação entre instâncias governamentais alemãs e entidades mantenedoras privadas nos países anfitriões, o que confere aos atores locais, um papel central no âmbito da implementação dessa política diretamente vinculada à diplomacia cultural alemã.

Referenciais teóricos e metodologia

Para a análise da implementação da Política Cultural e Educacional da Alemanha para o Exterior, o artigo recorre ao levantamento de dados quantitativos sobre as Escolas Alemãs no Exterior junto ao Diretório das Escolas no Exterior (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021), documento de acesso público, disponível na página eletrônica da Agência Central para Escolas no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, ZfA). Nele estão reunidas diversas informações sobre as escolas, dentre as quais, para efeito da presente análise, serão considerados o ano de fundação das entidades mantenedoras das escolas, os diplomas escolares ofertados e as informações disponíveis acerca dos alunos – proporção de alunos com cidadania alemã e que possuem o alemão como primeira língua – e dos professores – proporção de professores expatriados e de contratos locais, bem como de professores que lecionam em alemão e nas respectivas línguas nacionais⁷. Esses dados são complementados pelo levantamento de informações quanto ao caráter nacional ou binacional da direção de cada uma das 138 Escolas Alemãs no Exterior em suas páginas eletrônicas oficiais, ou seja, pela identificação dos casos em que a direção escolar é constituída exclusivamente pelo diretor alemão, eventualmente com seu vice-diretor, enviado(s) pelos órgãos responsáveis alemães, e os casos em que também é possível identificar um diretor ou um vice-diretor nacional do respectivo país anfitrião.

Como referencial teórico para as análises, consideramos os estudos sobre a implementação de políticas públicas, que, desde a década de 1970, constituem um campo de análise que se debruça sobre a atuação do Estado e a materialização dessas 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,

⁷ Além dessas informações, o documento traz ainda dados como os telefones e endereços (físico e eletrônico) das escolas e dos respectivos consulados ou embaixadas alemãs responsáveis, as datas de recessos escolares e os idiomas ensinados em cada escola - na maioria dos casos são o alemão, o respectivo idioma nacional, o inglês e, eventualmente, mais uma língua estrangeira.

formulação, implementação e avaliação (LOTTA, 2019). Ainda que tais etapas isoladamente não correspondam necessariamente à realidade, elas constituem uma ferramenta de análise útil para compreender esses processos. Nesse campo, uma referência fundamental para a análise da Política Cultural e Educacional da Alemanha para o Exterior diz respeito ao modelo sintético de análise da implementação desenvolvido por Richard Matland (1995), com ênfase nos conceitos de conflito e ambiguidade das políticas. Quando há clareza sobre os objetivos e os meios para alcançá-los, conflito e a ambiguidade são baixos e ocorre o que o autor denomina de implementação administrativa, na qual as políticas tendem a ser executadas de maneira padronizada, por atores com baixo grau de discricionariedade, alcançando resultados bastante previsíveis (LOTTA *et al.*, 2021). Já quando há consenso sobre a necessidade de uma determinada política, mas há divergências sobre como ela deve ser implementada, o conflito é baixo e ambiguidade é alta. Tem-se, então, a implementação experimental, na qual “[...] condições contextuais dominam o processo”⁸ (MATLAND, 1995, p. 165-166, tradução dos autores). Nos contextos de alto conflito e baixa ambiguidade se dá a implementação política, quando “[...] os atores possuem objetivos claramente definidos, mas o dissenso ocorre porque estes objetivos claramente definidos são incompatíveis”⁹ (MATLAND, 1995, p. 163, tradução dos autores). Por fim, em contextos marcados por alto conflito e alta ambiguidade acontece a implementação simbólica, na qual “[...] o curso da política é determinado pela coalizão de atores no nível local que controlam os recursos disponíveis”¹⁰ (MATLAND, 1995, p. 168, tradução dos autores).

Outro conceito importante para a presente análise, envolve a autonomia das escolas. Barroso (1996) trata desse aspecto em dois níveis, sendo o primeiro referente à noção de autonomia decretada, perspectiva segundo a qual, o poder público meramente concede autonomia às escolas, enquanto o segundo nível, da autonomia construída, 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). Todavia, o autor pondera que, a rigor, não se pode decretar a autonomia, mas sim “[...] 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).

⁸ “[...] contextual conditions dominate the process”.

⁹ “Actors have clearly defined goals, but dissension occurs because these clearly defined goals are incompatible”.

¹⁰ “The policy course is determined by the coalition of actors at the local level who control the available resources”.

Desse ponto de vista, enquanto a autonomia decretada é vista no âmbito dos discursos legitimadores das políticas de descentralização, a autonomia construída reflete o processo de reconhecimento das estratégias e das ações concretas das escolas. Nessa perspectiva, a escola funciona como um espaço relacional, que articula “várias lógicas e interesses – políticos, gestores, profissionais e pedagógicos” (BARROSO, 1996, p. 185). Para compreender o campo em que se situam as Escolas Alemãs no Exterior e se desenvolve a implementação da Política Cultural e Educacional da Alemanha para o Exterior, discutimos a seguir o contexto das escolas internacionais em que elas se situam.

O contexto das Escolas Internacionais

Não há uma definição comumente aceita sobre o que qualifica uma escola como internacional. Segundo Murphy (2000, apud SCHIPPLING; ABRANTES, 2018, p. 13), “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”. Hornberg (2010) faz distinção entre quatro tipos de escolas internacionais: o primeiro são as escolas no exterior fundadas por um país em outro, com o currículo e diplomas do país fundador; o segundo são escolas privadas que oferecem o currículo e o diploma do país anfitrião, assim como 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)¹¹; o quarto e último, trata das escolas estatais que oferecem aos seus alunos ramificações internacionais para além dos currículos e diplomas nacionais.

Já Bunnell, Fertig e James (2016) propõem outras categorias. Para os autores, até muito recentemente, as escolas internacionais poderiam ser classificadas basicamente em dois grandes tipos, conforme proposto por Hayden e Thompson (2008). O primeiro tipo é denominado “tradicional” e se refere às escolas que oferecem educação aos filhos de pais com mobilidade global. Geralmente são escolas privadas, sem fins lucrativos, financiadas por mensalidades escolares e administradas por cooperativas de pais. A maioria dos alunos são expatriados, normalmente oriundos de países ocidentais e não do país anfitrião. O segundo tipo, menor 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

¹¹ *International Baccalaureate*, em português “Bacharelado Internacional”, é uma fundação sem fins lucrativos, sediada em Genebra, na Suíça, que oferece programas e currículos para diferentes etapas da educação básica, reconhecidos internacionalmente.

alunos por meio de seus currículos. 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 como um novo nicho para negócios. Essas escolas tendem a receber seus alunos, majoritariamente, da população local, atendendo crianças de famílias com aspiração à ascensão social ou filhos de pais abastados.

Nesses casos, a escolha por escolas internacionais está ligada à tentativa por parte de famílias de camadas médias de assegurar à prole, uma vantagem em sua trajetória educacional, com vistas a melhores oportunidades no ensino superior e a melhores oportunidades de inserção profissional no mercado global (ALMEIDA, 2002; NOGUEIRA, 2002). Amorim (2012) destaca a internacionalização dos estudos, em diferentes níveis de escolarização, como uma estratégia de distinção (BOURDIEU, 1984) e 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 resultante da democratização do acesso à educação e do correspondente aumento do número de diplomados no mercado de trabalho, que impulsionam a busca por níveis de ensino cada mais elevados e tipos de escolarização mais raros.

As Escolas Alemãs no Exterior e a Política Cultural e Educacional para o Exterior

A Alemanha é uma república federativa e seu sistema educacional tem como características, a descentralização e o compartilhamento de responsabilidades entre as diferentes esferas de governo. A organização da educação básica¹² é competência essencialmente dos estados (*Länder*), 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 Alemanha¹³ e reproduz uma longa tradição de estruturas cultural e

¹² A educação escolar tem início aos cinco ou seis anos de idade, conforme o estado, através da escola primária, denominada *Grundschule*. Essa etapa configura o ciclo educacional comum para todas as crianças e dura, na maioria dos estados, quatro anos. Após essa etapa, há três tipos básicos de ensino secundário. O primeiro tipo é a *Hauptschule*, concluída no 9º ano, com o diploma *Hauptschulabschluss*, que habilita o aluno a modelos de formação profissionalizante de nível mais básico. 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. O terceiro tipo é o *Gymnasium*, cuja conclusão ocorre no 12º ou no 13º ano, dependendo do estado, com o *Abitur*, o certificado de conclusão do ensino ginasial que confere a maturidade escolar para o 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 (CARVALHO JUNIOR, 2020).

¹³ 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

economicamente descentralizadas, de forma que os estados, além de suas funções políticas, representam também identidades marcadamente regionais (BISCHOFF *et al.*, 2018).

No âmbito educacional, de maneira simplificada, cabe à União fiscalizar e distribuir os recursos tributários aos governos estaduais, para que eles operem seus sistemas educacionais (GONSALVES, 2013). As escolas não possuem uma organização centralizada e a responsabilidade pelo desenho, pela administração e pela supervisão do sistema escolar recai sobre cada um dos 16 estados federados. Assim, cada estado pode regulamentar seu currículo escolar e definir como se dá a oferta de disciplinas, bem como a transição entre as diferentes etapas escolares e tipos de escola (SCHÜTTLER-HANSPER, 2018). Ainda assim, a estrutura curricular para a etapa da educação obrigatória¹⁴ é similar em todos eles (MORDUCHOWIEZ; ARANGO, 2010), graças à existência de uma instância de cooperação e acordo entre os estados, denominada Conferência Permanente dos Ministros da Educação (*Kultusministerkonferenz*, KMK), que coordena as políticas educacionais (OECD, 2014). A KMK garante a equivalência ou equiparação dos cursos e diplomas (BISCHOFF *et al.*, 2018), garantindo assim, uma considerável uniformidade da estrutura fundamental do sistema educacional alemão (MORDUCHOWIEZ; ARANGO, 2010).

As Escolas Alemãs no Exterior são um dos diferentes formatos de escolas que integram a Rede PASCH – *Schulen: Partner der Zukunft* (Escolas: Parceiras do Futuro)¹⁵, atualmente. Nessa rede, o Instituto Goethe supervisiona as cerca de 650 Escolas Fit¹⁶ em todo o mundo, enquanto a Agência Central para Educação no Exterior (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*, ZfA) é responsável por cerca de 1.100 Escolas DSD¹⁷, 27 Escolas com Perfil Alemão¹⁸ e ainda pelas 138 Escolas Alemãs no Exterior¹⁹. Dentre estas últimas, oito estão

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.

¹⁴ Na Alemanha, a primeira etapa escolar obrigatória é a escola primária, denominada *Grundschule*, que atende crianças a partir dos cinco ou seis anos de idade. A idade de início na escola, bem como a data de corte para a verificação da idade da criança e a quantidade de anos obrigatórios são regulamentadas por cada um dos estados federados, através de legislação própria.

¹⁵ Trata-se de uma rede de escolas criada em 2008 por iniciativa do então Ministro das Relações Exteriores da Alemanha, Frank-Walter Steinmeier.

¹⁶ Escolas nacionais que oferecem aulas de Alemão como Língua Estrangeira em um nível básico ou que estão em etapa de implementação dessas aulas.

¹⁷ 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 de Ministros da Cultura (KMK).

¹⁸ 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.

¹⁹ Para maiores informações sobre Escolas Fit, Escolas DSD e Escolas com Perfil Alemão, ver SCHMIDT (2018) e AUSWÄRTIGES (2019).

localizadas na América do Norte²⁰, 37 na América Latina²¹, 47 na Europa, 15 na África, 29 na Ásia e duas na Oceania.

As 138 Escolas Alemãs no Exterior possuem, como 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). Nestas escolas é possível observar um processo gradual de mudança da política, pois “[...] se, antes, elas eram ilhas para filhos de funcionários de embaixadas e para filhos de funcionários de empresas alemãs enviados ao exterior, a maioria dessas escolas são agora chamadas escolas de encontro, o que significa que são frequentadas principalmente por alunos locais”²² (ERNDL, 2019, p. 15464, tradução dos autores). Elas são supervisionadas, no âmbito dos currículos e dos exames oficiais, pela já citada Conferência Permanente de Ministros da Cultura (*Kultusministerkonferenz*, KMK) e pelo Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (*Bund-Länder-Ausschuss für schulische Arbeit im Ausland*, BLASchA) e recebem verbas do orçamento do Ministério das Relações Exteriores, dada a sua vinculação direta à diplomacia cultural alemã.

Voerkel (2018) traça um panorama histórico de como a Alemanha investiu nesse campo da diplomacia cultural desde o século XIX, destacando a criação, no período da República de Weimar, de importantes instituições de promoção de cultura e ciência, como o Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico (*Deutscher Akademischer Austauschdienst*, DAAD) e o Instituto Goethe. O autor salienta, entretanto, que

[...] essa atitude de abertura para o mundo mudou radicalmente com a subida ao poder dos nacional-socialistas e com a sua propaganda, que trazia uma visão temática até muito reduzida, de língua e de cultura. 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) (VOERKEL, 2018, p. 147).

Após a Segunda Guerra, em particular nas décadas de 1950 e 1960, a política exterior da Alemanha tinha como principal propósito, reconquistar a confiança de seus vizinhos europeus, assim como dos outros países do mundo. Na década de 1970, o plano político foi marcado por importantes rupturas, inovações e novos paradigmas, com o fortalecimento da

²⁰ Esse número se refere apenas às escolas localizadas nos Estados Unidos e no Canadá. As escolas localizadas no México são agrupadas na América Latina.

²¹ Esse número se refere ao total de Escolas Alemãs no Exterior, localizadas na América do Sul, na América Central e no México.

²² “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”.

política exterior e a Política Cultural foi alçada à condição de “terceiro pilar” das relações com outros países, ao lado da diplomacia clássica e da política econômica para o exterior (WDA, 2017). Desde a virada do milênio, a educação vem ganhando cada vez mais importância, de forma que a “Política Cultural para o Exterior” passou, em 2001, a ser oficialmente denominada de “Política Cultural e Educacional para o Exterior” (VOERKEL, 2018). Sua importância reside no fato de que

[...] não apenas no campo econômico a Alemanha está em concorrência com competidores tradicionais e novos, mas também no campo cultural [...]. Países como Rússia e China usam a Política Cultural e Educacional para o Exterior 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 para o Exterior tornou-se mais denso e mais complexo²³ (ANHEIER, 2017, p. 3, tradução dos autores).

No caso alemão, o Ministério de Relações Exteriores, assume a coordenação geral das atividades culturais no exterior, entretanto “[...] 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). Embora as Escolas Alemãs no Exterior sejam apoiadas com verbas públicas alemãs, cerca de 72% de suas receitas gerais, em média, são obtidas de forma autônoma, através de mensalidades escolares, doações ou contribuições de associados (WIFOR, 2018).

Enquanto a responsabilidade pelo financiamento e administração das escolas é majoritariamente das suas entidades mantenedoras locais (via de regra, fundações ou associações de pais), a principal tarefa dos órgãos governamentais alemães se concentra na garantia de qualidade do ensino, sobretudo através das inspeções regulares realizadas de forma conjunta pelo governo federal e pelos estados (BRÜSER-SOMMER, 2010), no envio de diretores escolares e professores qualificados de acordo com os parâmetros alemães, e no reconhecimento formal dos diplomas escolares que, mesmo obtidos no exterior, são alinhados aos currículos escolares vigentes na Alemanha (KLINGEBIEL, 2013).

A composição das fontes de financiamento varia de forma considerável e os recursos financeiros têm um impacto significativo no desenvolvimento de cada escola. “Isso se deve não

²³ “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”.

apenas à força financeira absoluta, mas também à origem dos fundos. Quanto maior, por exemplo, a parcela das taxas escolares [cobradas aos pais] no orçamento total, maior a influência da entidade mantenedora local em sua distribuição”²⁴ (FÖRSCHNER, 2013, p. 31, tradução dos autores). Essa característica traz consigo desafios na interface entre a atuação dos profissionais da escola e a dos membros não assalariados (voluntários) das entidades mantenedoras. Enquanto os voluntários, em geral, possuem menos tempo à disposição, menos conhecimento da organização da escola e menos informações relevantes para a tomada de decisões sobre a sua gestão, a atuação dos profissionais da escola é marcada pelo seu nível de especialização e pelo *know-how*. No caso das Escolas Alemãs no Exterior, essa interface se dá entre os membros honorários dos conselhos das entidades mantenedoras e o diretor administrativo, que assume a responsabilidade em termos financeiros, e o diretor escolar alemão, responsável pela gestão pedagógica da escola (KLINGEBIEL, 2013).

A tensão entre a regulação central do estado alemão e a autonomia do órgão mantenedor local se faz presente nas interações no âmbito da gestão das escolas, em cujo contexto 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”²⁵ (KLINGEBIEL, 2013, p. 57, tradução dos autores). Nessa perspectiva, Hayden e Thompson (2008, p. 61-62, tradução dos autores) apontam que, “[...] em alguns países, é uma exigência legal que as escolas internacionais tenham um administrador do país anfitrião em uma posição sênior”²⁶, frequentemente com um cargo de gerente financeiro.

Para os autores, a relação entre este administrador local e o diretor escolar estrangeiro é crucial para o funcionamento eficaz da escola. Devido a essa junção entre um aparato administrativo do país anfitrião e um diretor escolar vindo do país de origem da escola, a dimensão cultural dessas interações desempenha um papel especialmente importante no contexto escolar internacional, onde “[...] o papel do diretor requer a compreensão das culturas dentro de uma escola e a promoção da comunicação e do entendimento dentro e através dessas

²⁴ “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”.

²⁵ “[...] da auf der einen Seite Vorstand und Verwaltungsapparat häufig aus dem Sitzland und auf der anderen Seite die Schulleitung aus Deutschland kommt”.

²⁶ “In some countries it is a legal requirement that international schools should have a host country administrator in a senior position”.

culturas”²⁷ (KELLER, 2015, p. 907, tradução dos autores). Por esta razão, enfatizamos a análise da composição das equipes de gestão no desenvolvimento do presente estudo.

O perfil das Escolas Alemãs na América Latina

Ao longo do tempo, a fundação das Escolas Alemãs no Exterior se deu de formas distintas nos diferentes continentes, em função dos diferentes objetivos políticos e estratégicos traçados pelas autoridades alemãs em cada situação. Na América Latina há 37 Escolas Alemãs no Exterior: quatro na Argentina, duas na Bolívia, quatro no Brasil, cinco no Chile, quatro na Colômbia, uma na Costa Rica, uma em El Salvador, três no Equador, uma na Guatemala, cinco no México, uma na Nicarágua, uma no Paraguai, três no Peru, uma no Uruguai e uma na Venezuela. Uma parcela expressiva dessas escolas foi fundada num contexto vinculado aos processos de migração alemã para as Américas ocorridos, fundamentalmente, na segunda metade do século XIX e nas primeiras décadas do século XX (BADE, 1992). Três escolas foram fundadas antes mesmo da unificação da Alemanha em 1871 e outras quinze foram fundadas entre 1871 e 1918, ou seja, durante o Império Alemão. Com isso, 49% das escolas têm uma trajetória que remonta a um período anterior à República de Weimar²⁸ e somente uma única escola foi fundada após a reunificação alemã em 1990. Por outro lado, nas demais regiões do globo, a realidade é bastante distinta: 28% das escolas têm sua fundação anterior à República de Weimar e 31% foram fundadas desde a reunificação alemã em 1990, período em que se dá uma expansão da rede de Escolas Alemãs no Exterior, sobretudo, para o leste europeu²⁹ e para a Ásia³⁰.

Em média, as Escolas Alemãs no Exterior localizadas na América Latina possuem 1.356 alunos, número bastante superior às matrículas 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. Assim, 49% de todos os alunos das Escolas Alemãs no Exterior frequentam escolas na América Latina, frente a uma parcela de apenas 1% de alunos

²⁷ “[...] the role of a principal requires understanding the cultures within a school and promoting communication and understanding within and across those cultures”.

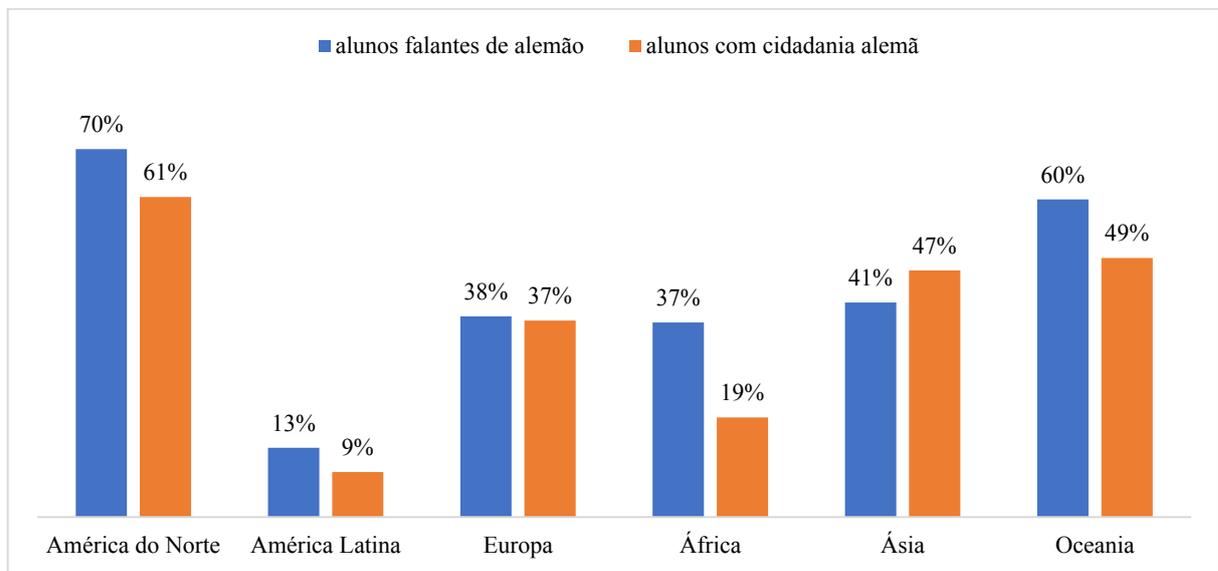
²⁸ Período compreendido entre 1918, após a capitulação alemã ao fim da Primeira Guerra Mundial, e 1933, quando se instaura o regime nacional-nacionalista na Alemanha.

²⁹ 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.

³⁰ Desde 1990 foram fundadas Escolas Alemãs no Catar, na China, nos Emirados Árabes Unidos, no Iraque, na Tailândia, em Taiwan e no Vietnã.

na Oceania, 2% na América do Norte, 10% na África, 12% na Ásia e 26% na Europa (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021). Outra característica importante é que o corpo discente das Escolas Alemãs na América Latina é composto, majoritariamente, por cidadãos nacionais dos respectivos países onde as escolas estão localizadas. Nessa região, encontram-se as menores parcelas de alunos falantes de alemão como língua materna (13%) e de alunos cidadãos alemães (9%), como se pode verificar no Gráfico 1:

Gráfico 1 – Alunos falantes de alemão ou cidadãos alemães



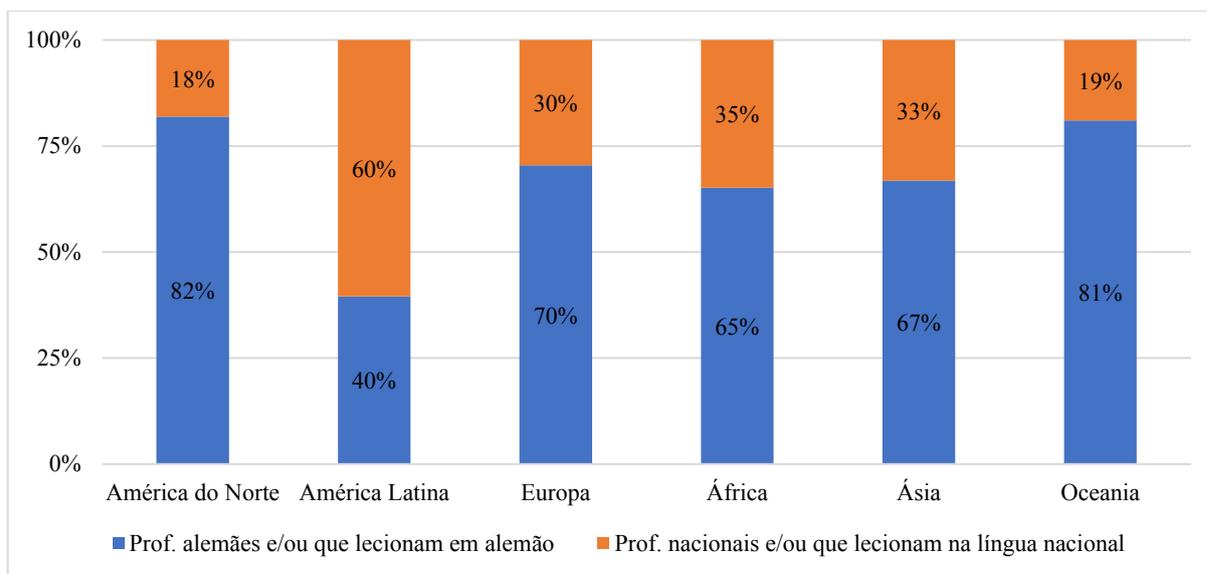
Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados em Bundesverwaltungsamt (2021)

Os diplomas escolares ofertados nas diferentes regiões também variam de maneira expressiva³¹. A América Latina é a única região em que praticamente todas as escolas (95%) oferecem os diplomas escolares nacionais equivalentes ao Ensino Médio (que não é reconhecido na Alemanha), percentual 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% (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021). Os diplomas escolares ofertados mantêm importantes correlações com as características da composição tanto do alunado como

³¹ 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.

do corpo docente dessas escolas. Também nesse aspecto, a América Latina se diferencia das demais regiões por ter, proporcionalmente, a menor presença de professores alemães e/ou que lecionam em alemão (40%) e a maior presença de docentes nacionais e/ou que lecionam nas respectivas línguas nacionais (60%), como se pode verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição de professores por língua de instrução e continente



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados em Bundesverwaltungsamt (2021)

Percebe-se que há consideráveis diferenças regionais entre as Escolas Alemãs no Exterior no que diz respeito ao período de fundação dessas escolas, ao seu número de alunos, aos diplomas ofertados e à proporção de alunos e professores alemães expatriados e nacionais que nelas estudam ou lecionam. Isso sinaliza que essa política é caracterizada por alta ambiguidade, abarcando tais diferenças e adaptando-se a elas, favorecendo, com isso, uma implementação fortemente impactada pelas condições contextuais das escolas (MATLAND, 1995).

Há diferenças significativas nos tipos de contrato dos professores nas Escolas Alemãs no Exterior, podendo-se destacar dois grupos: os professores expatriados com contratos alemães e os professores de contrato local. Aqueles expatriados com contratos alemães vinculados diretamente aos órgãos oficiais alemães podem ser divididos em três subgrupos. O primeiro e principal subgrupo consiste nos Professores do Serviço no Exterior (*Auslandsdienstlehrkräfte*, ADLK), funcionários públicos ou não, cedidos por seus estados para

o serviço escolar no exterior³². Além da obrigação regular de ensino, esses professores podem assumir tarefas especiais, como funções de gestão (inclusive a direção escolar), orientação acadêmica e profissional para alunos, responsabilidade pela formação continuada dos professores e coordenação de áreas e disciplinas. Os dois outros subgrupos consistem nos Professores do Programa Federal (*Bundesprogrammlehrkräfte*, BPLK)³³ e nos Professores do Programa Estadual (*Landesprogrammlehrkräfte*, LPLK)³⁴ (BOLLINGER, 2019; FÖRSCHNER, 2013; WDA, 2017).

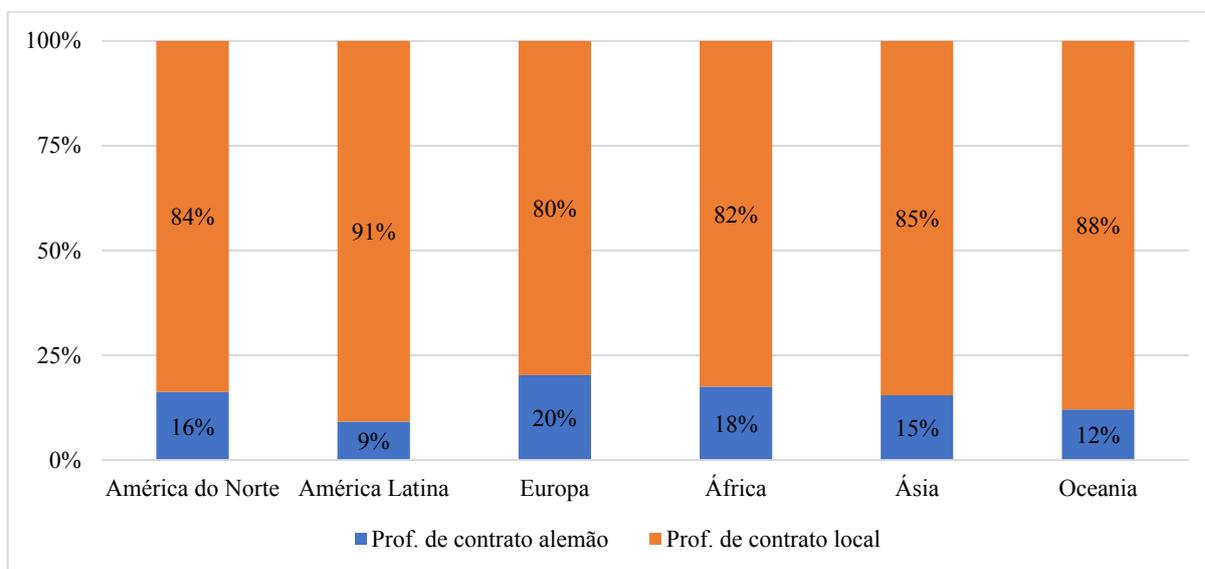
Em 2002, 24,2% dos professores das Escolas Alemãs no Exterior eram expatriados com contratos alemães, mas essa parcela diminuiu, em 2012, para 20,1% (ADICK, 2017) e para apenas 14,4% em 2021, de acordo com os dados constantes do Diretório das Escolas no Exterior (BUNDESVERWALTUNGSAMT, 2021). Dessa forma, em 2021 85,6% dos professores se enquadravam como Professores de Contrato Local (*Ortslehrkräfte*, OLK). Estes professores são contratados diretamente pelas entidades mantenedoras das escolas, conforme as regras trabalhistas vigentes no país anfitrião. Uma pequena parcela desses professores localmente contratados (7,7%) pertencia, originalmente, ao sistema escolar alemão³⁵, mas a grande maioria (77,9%) não possuía quaisquer vínculos com o sistema escolar alemão. Como mostra o Gráfico 3, 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 – 9% dos professores são expatriados de contratos alemães e 91% possuem um contrato local.

³² Geralmente, o contrato é válido por um período de três anos com possibilidade de renovação por mais três anos e a remuneração se baseia no salário na Alemanha com acréscimos que variam em função do local de trabalho no exterior.

³³ Professores cujos contratos têm duração de dois anos e, com a concordância da ZfA e da escola, podem ser estendidos por um período máximo de até seis anos.

³⁴ Professores cedidos por seus estados de origem na Alemanha para atuar, sobretudo, no desenvolvimento e expansão do alemão como língua estrangeira em escolas dos Estados Bálticos, na Europa Central e Oriental e na Ásia Central.

³⁵ 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.

Gráfico 3 – Distribuição de professores por tipo de contrato e continente

Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados disponibilizados em Bundesverwaltungsamt (2021)

Como apenas 14,4% dos professores das Escolas Alemãs no Exterior foram enviados pelos órgãos oficiais alemães para o exterior, são as 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, enquanto 40% dos professores são alemães ou lecionam em alemão, apenas 9% deles são expatriados e os demais (31%), são contratados localmente pelas escolas.

Apesar de apenas 23,5% dos alunos das Escolas Alemãs no Exterior serem cidadãos alemães e de 85,6% de todos os professores, incluindo-se aqueles que lecionam em alemão e nas respectivas línguas nacionais, possuem contratos locais de trabalho, os órgãos alemães conferem a responsabilidade pela gestão educacional exclusivamente aos diretores escolares alemães expatriados. Cabe observar que o contrato de serviços do diretor alemão enviado pela ZfA (2016, n.p., tradução dos autores) prevê que ele se comprometa a dirigir a escola “[...] no sentido da Política Cultural e Educacional para o Exterior da Alemanha e no interesse da entidade mantenedora da escola, levando em consideração os regulamentos do país anfitrião”³⁶. De acordo esse contrato, ele é “[...] responsável pela gestão educacional da escola”³⁷ e “[...] em questões pedagógicas escolares, somente o diretor é responsável por dar instruções ao corpo

³⁶ “[...] im Sinne der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik und im Interesse des Schulträgers unter Berücksichtigung der Vorschriften des Gastlandes”.

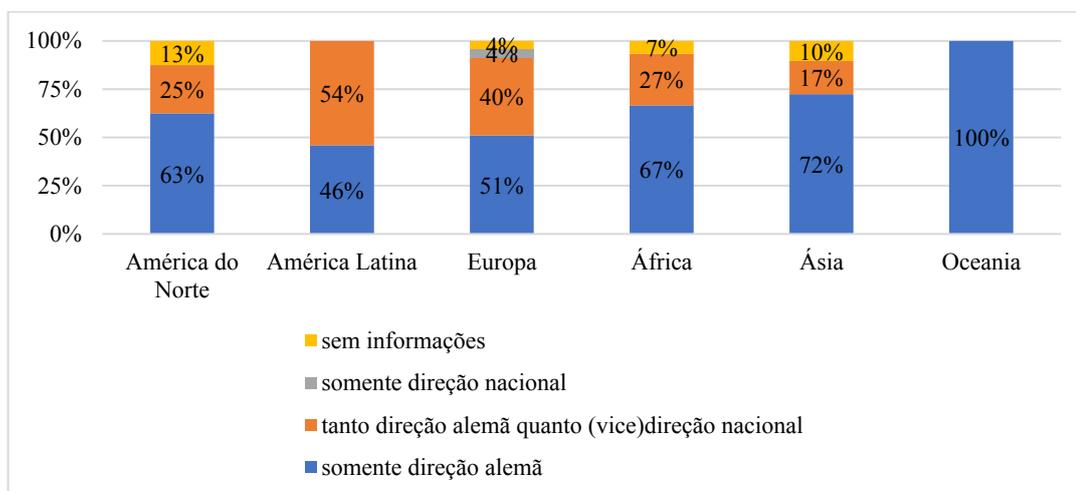
³⁷ “Für die pädagogische Leitung der Schule”.

docente”³⁸, sendo ele “[...] o superior de todos os funcionários empregados na escola. As instruções para os funcionários da escola são emitidas apenas pelo diretor”³⁹ (ZFA, 2016, n.p., tradução dos autores).

Bollinger (2019) chama a atenção para o fato de que um diretor nacional, contratado diretamente pela escola sem a intermediação dos órgãos alemães, frequentemente integra a equipe gestora da escola juntamente com esse diretor alemão expatriado, no caso das escolas que também oferecem diplomas escolares nacionais. Isso sinaliza para mecanismos de adequação por parte das escolas, como exercício de sua autonomia construída (BARROSO, 1996; 2004) em função das especificidades políticas, administrativas e pedagógicas articuladas na perspectiva local. Esse aspecto é corroborado pela visibilidade da direção na forma como as escolas se representam em suas páginas institucionais na internet, conforme levantamento realizado para este estudo. Apesar do fato de os órgãos alemães atribuírem a responsabilidade exclusiva pela gestão educacional aos diretores escolares alemães expatriados, é possível identificar nas apresentações institucionais na internet das 138 escolas, em 37% dos casos, alguma instância nacional de direção ou vice direção escolar. Todavia, essa presença nacional na direção se dá de forma bastante diversa nas diferentes regiões, como mostra o Gráfico 4. A América Latina é a região em que, proporcionalmente, isso ocorre com maior frequência, em 54% das escolas, seguida da Europa (44%), da África (27%), da América do Norte (25%) e da Ásia (17%).

³⁸ “In schulisch-pädagogischen Angelegenheiten ist ausschließlich der Schulleiter verantwortlich und zuständig, entsprechende Weisungen an das Lehrpersonal zu geben”.

³⁹ “Der Schulleiter ist Vorgesetzter des gesamten an der Schule beschäftigten Personals. Weisungen an das Schulpersonal ergehen ausschließlich über den Schulleiter”.

Gráfico 4 – 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)

Esse fenômeno se dá à margem das determinações dos órgãos alemães, sem, contudo, configurar uma violação das prerrogativas estabelecidas por eles, uma vez que essa política carrega uma importante marca de ambiguidade (MATLAND, 1995) ao estabelecer a obrigatoriedade da presença de uma direção alemã, sem menção à presença ou à ausência de uma instância de direção nacional (ZFA, 2016, 2018). Essa omissão com relação às instâncias nacionais na direção escolar parece mitigar o potencial conflito que poderia surgir, em âmbito local, em função das possíveis expectativas das famílias locais de interlocução com um diretor escolar que conheça sua cultura e fale sua língua, o que não necessariamente ocorre com os diretores alemães, ou das autoridades educacionais locais às quais elas estão submetidas, já que, além de integrarem a rede de Escolas Alemãs no Exterior, essas escolas também estão inseridas nos respectivos sistemas escolares locais dos países anfitriões.

Dessa forma, a política pode experimentar uma forma de implementação bastante permeável às condições contextuais em âmbito local. Ainda que a figura do diretor nacional não seja reconhecida como um elemento partícipe das tomadas de decisão relativas ao âmbito da gestão da Política Educacional e Cultural exercida pelo Ministério das Relações Exteriores, ele se mostra como um ator presente em diversas escolas e, potencialmente, exerce, de fato, um papel relevante na implementação da política no âmbito local, notadamente marcado – em particular na América Latina - pela forte presença de alunos e professores oriundos dos países anfitriões e pelas eventuais demandas das respectivas autoridades locais.

Considerações finais

As 138 Escolas Alemãs no Exterior, estabelecidas em 69 países como expressão da Política Educacional e Cultural exercida pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, apresentam uma série de características comuns entre si. Elas são submetidas ao controle dos órgãos alemães diretamente envolvidos com o sistema, que assumem responsabilidade por diferentes âmbitos ou dimensões da qualidade das escolas (ZFA, 2006). Estas diferentes dimensões da qualidade se materializam tanto nos processos de ensino e aprendizagem, condição para o reconhecimento e a equivalência dos diplomas emitidos no exterior, quanto nos processos organizacionais e administrativos, já que recursos públicos alemães são investidos diretamente nessas escolas.

Por outro lado, os dados coletados neste estudo, autorizam a formulação da hipótese de que existam diferentes fatores locais que marcam a identidade e a gestão dessas escolas. 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 para o Exterior da Alemanha, 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 que sua identidade também seja marcada pelas características do país anfitrião. Assim, a ZfA reconhece que as Escolas Alemãs no Exterior operam em contextos bastante diversos entre si e que elas não configuram espaços de educação estritamente alemães, desvinculadas do contexto sociocultural em que estão inseridas.

O documento da Gestão da Qualidade Escolar no Exterior (*Auslandsschulqualitätsmanagement*, AQM), que descreve as incumbências e objetivos dessas escolas, 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”⁴⁰ (ZFA, 2018, p. 5, tradução dos autores). Assim,

[...] 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 (alemães) de apoio (e subvenção)⁴¹ (ZFA, 2018, p. 6, tradução dos autores).

⁴⁰ “Landesrecht, historisch gewachsene Traditionen und eigene Interessen prägen Bildungsprogramme, Schulleben, Selbstbewusstsein und Identität der Schulen”.

⁴¹ “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

A implementação da Política Cultural e Educacional para o Exterior da Alemanha se concretiza através de um modelo de cooperação, no qual o Estado Alemão e associações privadas sem fins lucrativos atuam como parceiros à frente das Escolas Alemãs no Exterior. Essa cooperação entre instâncias públicas alemãs e as entidades privadas em âmbito local, configura uma das principais características dessas escolas, em um desenho de política que articula determinações e expectativas comuns, traçadas centralmente pelos órgãos alemães, ao mesmo tempo que possibilita uma considerável heterogeneidade formal e favorece o estabelecimento de espaço decisório no nível local das escolas.

A América Latina configura o caso em que a ambiguidade da política se expressa de maneira especialmente nítida. Essa região possui o maior quantitativo de alunos – praticamente a metade de todos os alunos das Escolas Alemãs no Exterior – e a maior parcela de alunos sem vínculos (linguísticos ou de cidadania) com a Alemanha. A América Latina é também a região em que a oferta de diplomas escolares nacionais é mais significativa, além de concentrar a maior presença de professores de contrato local e que ministram aulas nas respectivas línguas nacionais. Essas características confluem também para um papel peculiar dos atores locais no âmbito da direção escolar, com a maior presença, entre todas as regiões do globo, das instâncias nacionais na apresentação das escolas em suas páginas eletrônicas oficiais. A partir da análise de um conjunto de dados referentes às Escolas Alemãs no Exterior à luz dos estudos sobre implementação de políticas públicas, é possível inferir que os graus de ambiguidade e autonomia na forma como essas escolas são geridas – do desenho da Política Cultural e Educacional para o Exterior da Alemanha – constituem uma condição para a sua permeabilidade e adequação às realidades locais tão diferentes entre si.

REFERÊNCIAS

ADICK, C. Internationaler Bildungstransfer im Namen der Diplomatie: die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik der Bundesrepublik Deutschland. **Zeitschrift für Pädagogik**, Beiheft 63, n. 3, p. 341-361, 2017. Disponível em: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18543/pdf/ZfPaed_2017_3_Adick_Internationaler_Bildungstransfer.pdf. Acesso em: 13 jan. 2021.

ALMEIDA, A. M. F. “Um colégio para a elite paulista”. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **A escolarização das elites**: Um panorama internacional da pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Wettbewerbssituation am Bildungsstandort und den Kundenerwartungen sowie den Qualitätsanforderungen der fördernden Stellen”.

AMORIM, M. Educação dos Brasileiros e o Estrangeiro: Breve histórico da internacionalização dos estudos no Brasil. **Brasiliana: Journal for Brazilian Studies**, v. 1, n. 1, p. 44-65, set. 2012. Disponível em: <http://repositorio.fjp.mg.gov.br/handle/123456789/3459>. Acesso em: 21 fev. 2022.

ANHEIER, H. **Die Auswärtige Kultur- und Bildungspolitik Deutschlands im internationalen Vergleich**: Eine 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 dez. 2019.

AUSWÄRTIGES AMT. **PASCH begeistert junge Menschen für Deutschland – weltweit**. Berlin: Auswärtiges Amt; Schulen: Partner der Zukunft, 2019. Disponível em: <https://www.auswaertiges-amt.de/blueprint/servlet/blob/2220210/4f7bc07cf60b7d00d8963a71cbba5126/pasch-data.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2021.

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. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/266592358>. Acesso em: 23 dez. 2021.

BARROSO, J. A autonomia das escolas: Uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37417203.pdf>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BISCHOFF, M. *et al.* **Perfil da Alemanha**. Frankfurt am Main: Fazit; Ministério Federal das Relações Externas, 2018.

BOLLINGER, J. **Der Einfluss der Personalfuktuation auf die Schulentwicklung an Deutschen Auslandsschulen**: Ergebnisse einer explorativen qualitativen Untersuchung. Masterarbeit. 2019. Dissertação (Distance and Independent Studies Center) – Technische Universität Kaiserslautern, Kaiserslautern, 2019. Disponível em: https://kluedo.uni-kl.de/frontdoor/deliver/index/docId/5746/file/_Personalfuktuation+und+Schulentwicklung+an+D+utschen+Auslandsschulen.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

BOURDIEU, P. **Distinction**: A social critique of the judgement of taste. Cambridge: Harvard University Press, 1984.

BRÜSER-SOMMER, E. **Bund-Länder-Inspektionen im Rahmen des Pädagogischen Qualitätsmanagements Deutscher Schulen im Ausland**: Struktur- und Wirkungsanalyse. 2010. Tese (Doutorado) – Technische Universität Dortmund. Dortmund, 2010. Disponível em: <https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/27372/1/Diss%2004.08.10.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2021.

BUNDESVERWALTUNGSAMT. [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. Berlim, 2021. Disponível em:

<https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Auslandsschulverzeichnis/Auslandsschulverzeichnis.html?nn=52714>. Acesso em: 05 nov. 2021.

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, p. 408-423, 2016. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2016.1195735>. Acesso em: 10 jan. 2022.

CARVALHO JUNIOR, P. Desigualdades e diferenças sociais e educacionais na Alemanha.

Revista Educação Online, Rio de Janeiro, n. 35, p.1-19, set./dez. 2020. Disponível em:

<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/787>. Acesso em: 02 mar. 2022.

ERNDL, T. Deutscher Bundestag [Parlamento Alemão]. **Deutscher Bundestag Stenografischer Bericht**. Berlim, 19 período eleitoral, 124ª sessão, 7 de novembro de 2019, p. 15464-15465.

Discurso do deputado Thomas Erndl (CDU/CSU). Disponível em:

<https://dserver.bundestag.de/btp/19/19124.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FÖRSCHNER, G. **Gelingensbedingungen und Bewertung des Einsatzes von Peer Reviews:**

Untersuchung am Beispiel des deutschen Auslandsschulwesens. 2013. Dissertation. Institut für Schulentwicklungsforschung, Technische Universität Dortmund. Dortmund,. Disponível em:

<https://eldorado.tu-dortmund.de/bitstream/2003/30357/1/Dissertation.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2019.

GONSALVES, R. Educação e Estruturas políticas: Uma análise comparada. **RSEUS – Revista Sudamericana de Educación Universidad y Sociedad**, Montevideo, v. 3, p. 12-32, 2013.

Disponível em: <https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/eitt/xi-ciclo-renaldo.pdf>.

Acesso em: 07 jan. 2021.

HAYDEN, M.; THOMPSON, J. **International schools: Growth and influence**. Paris: UNESCO, 2008.

HORNBERG, S. **Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung**. Münster: Waxmann, 2010.

KELLER, D. Leadership of international schools: Understanding and managing dualities.

Educational Management Administration & Leadership, v. 43, n. 6, p. 900-917, 2015.

Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1741143214543201>. Acesso em: 03 jan. 2021.

KLINGEBIEL, T. Öffentlich-private Partnerschaft im Auslandsschulwesen – ökonomische Grundlage, strategische Konsequenzen. *In: GEWERKSCHAFT ERZIEHUNG UND WISSENSCHAFT* (org.).

Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt:

Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit. Bremen: Universität Oldenburg, 2013.

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, DF: Enap, 2019.

LOTTA, G. *et al.* 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**, v. 55, n. 2, p. 395-413, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/kg3BXvSKdznWmVQcFBQqNGg/?lang=pt>. Acesso em: 03 fev. 2022.

MATLAND, R. Sintetizando a Literatura de Implementação: O Modelo de Implementação de Políticas de Ambiguidade-Conflito. **Journal of Public Administration Research and Theory**, Oxford, v. 5, n. 2, p. 145-174, abr. 1995. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/2484/f1ac697055f00355d29c8f1137af1db3fcdf.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MORDUCHOWIEZ, A.; ARANGO, A. “Desenho institucional e articulação do federalismo educativo: experiências internacionais”. In: OLIVEIRA, R.; SANTANA, W. (org.). **Educação e federalismo no Brasil: Combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília, DF: UNESCO, 2010.

NOGUEIRA, M. A. “Estratégias de escolarização em famílias de empresários”. In: ALMEIDA, A. M. F.; NOGUEIRA, M. A. (org.). **A escolarização das elites – um panorama internacional da pesquisa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

OECD. Organisation for Economic Co-Operation and Development. **Bildungspolitischer Ausblick: Deutschland**. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20GERMANY_EN.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

SCHIPPLING, A.; ABRANTES, P. Para uma visão panorâmica do campo das escolas internacionais na Grande Lisboa. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 52, p. 7-27, 2018. Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/16701/1/ESC52_Schippling_Abrantes.pdf. Acesso em: 23 dez. 2020.

SCHMIDT, U. “Deutsch als Fremdsprache: PASCH – Schulen sind Partner der Zukunft. Politik & Kultur”. In: ZIMMERMANN, O.; GEIBLER, T. (org.). **Die dritte Säule: Beiträge zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik**. Berlin: Deutscher Kulturrat, 2018.

SCHÜTTLER-HANSPER, M. Assim funciona o sistema escolar alemão. **Deutschland.de**, Frankfurt am Main, 2018. Disponível em: <https://www.deutschland.de/pt-br/topic/conhecimento/um-resumo-do-sistema-escolar-da-alemanha>. Acesso em: 08 nov. 2020.

VOERKEL, P. Linhas da Política Externa Cultural Alemã como Base da Cooperação Educacional com o Brasil. **Ecos de Linguagem**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 145-155, 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ecosdelinguagem/article/view/40914/28557>. Acesso em: 13 jan. 2021.

WDA. Weltverband Deutscher Auslandsschulen. **Deutsche Schulen, globale Bildung: Beitrag der Deutschen Auslandsschulen zum Triple Win**. Berlin: Weltverband Deutscher Auslandsschulen, 2017. Disponível em: https://www.auslandsschulnetz.de/wws/bin/3848038-3882598-3-studie_deutsche_schulen_globale_bildung_wda_bst.pdf. Acesso em: 25 jul. 2017.

WIFOR. Wirtschaftsforschungsinstitut. **Weltweite Wertschöpfung: Quantifizierung des Wertbeitrags der Deutschen Auslandsschulen**. Darmstadt: WifOR, 2018. Disponível em:

https://www.auslandsschulnetz.de/wws/bin/3848038-3882598-4-weltweite_wertscho__776_pfung_studienbericht_wifor.pdf. Acesso em: 15 dez. 2019.

ZfA. Zentralstelle Für das Auslandsschulwesen. **Quadro de Referência de Qualidade para as Escolas Alemãs no Estrangeiro**. Colônia: ZfA, 2006.

ZfA. Zentralstelle Für das Auslandsschulwesen. **Dienstvertrag**. (Contrato) Colônia: ZfA, 2016. Disponível em:

https://docs.google.com/viewer?url=https%3A%2F%2Fwww.auslandsschulwesen.de%2FSharedDocs%2FDownloads%2FWebs%2FZfA%2FDE%2FVordrucke%2FSchulleitungen%2FDienstvertrag_Schulleiter.doc%3F__blob%3DpublicationFile%26v%3D4. Acesso em: 16 ago. 2020

ZfA. Zentralstelle Für das Auslandsschulwesen. **Auslandsschulqualitätsmanagement (AQM): Qualitätsmanagement der Deutschen Schulen im Ausland**. Colônia: ZfA, 2018. Disponível em: https://www.auslandsschulwesen.de/SharedDocs/Downloads/Webs/ZfA/DE/Qualitaetsrahmen/AQM_Fachpapier.pdf?__blob=publicationFile&v=5. Acesso em: 03 set. 2021.

Como referenciar este artigo

CARVALHO JUNIOR, P.; PAES DE CARVALHO, C.; SCHIPPLING, A. A implementação da política cultural e educacional alemã para o exterior: As escolas alemãs na América Latina. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. esp. 3, p. 2433-2455, nov. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17iesp.3.16591>.

Submetido em: 08/03/2022

Revisões requeridas em: 25/07/2022

Aprovado em: 11/09/2022

Publicado em: 30/11/2022

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

