



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Certificação internacional de uma escola bicultural:
circulação de práticas e saberes

Marilu de Freitas Faricelli

Doutorado em Educação
Programa Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2022

Marilu de Freitas Faricelli

Certificação internacional de uma escola bicultural:
circulação de práticas e saberes

Doutorado em Educação

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTOR em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação do(a) Prof.(a) Dr.(a) Kazumi Munakata

São Paulo
2022

Banca Examinadora

Dr. Kazumi Munakata (orientador)

Dr. Ademir Valdir dos Santos

Dr. Luciana Maria Giovanni

Dra Terciane Ângela Luchese

Dra Katya Braghini

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.314255/2019-00

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – nº do processo 88887.314255/2019-00 ."

A minha mãe, Lilia, pelo exemplo de vida.
Aos meus filhos, Priscila e Christian, pelo apoio em toda vida.
Ao Kim por compartilhar uma vida.

Agradecimentos

Como professora, durante as aulas e ao corrigir provas e exercícios, refletia constantemente sobre a maneira como os alunos aprendem História. Durante o mestrado estudei exercícios propostos por livros didáticos da disciplina e entendi mais profundamente elementos didáticos da construção dessa disciplina escolar. Nesta tese, aprofundando-me na condição de pesquisadora, se é que posso ser assim qualificada, reflito sobre os saberes que circulam nas práticas escolares. Esse foi um caminho que incluiu reflexões teóricas e práticas que percorri com dedicação e prazer.

Entretanto, sem a ajuda, o apoio e a paciência de muitas e muitos amigos e colegas não teria chegado a esse momento. Para todos, o meu muito obrigada. Gostaria de nomear alguns, embora seja imensamente agradecida a todas as pessoas com quem eu convivi durante a elaboração desse estudo.

O maior incentivador foi o meu orientador, professor Dr. Kazumi Munakata. Desde que terminei o mestrado, também orientado por ele, conversávamos frequentemente sobre um possível retorno à academia. Mais do que um orientador, Kazumi se tornou um grande amigo que me acompanhou em muitos momentos antes e durante a elaboração dessa tese.

Agradeço também a professora Circe Maria Fernandes Bittencourt, companheira de diversos momentos da minha vida profissional desde o início, quando trabalhei como professora da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP.

O Colégio Humboldt, ambiente do presente estudo, proporcionou grande enriquecimento profissional. No papel de professora tive oportunidade de desenvolver diversos estudos e colocar projetos didáticos em prática, tanto os que reuniram diversas disciplinas do currículo brasileiro, como os que estabeleceram diálogos entre disciplinas alemãs e brasileiras. No trajeto como pesquisadora, o Colégio permaneceu me apoiando de forma atenciosa e carinhosa. Agradeço profundamente aos diretores que me apresentaram ao estabelecer Angela Dantas como contato. A ela minha carinhosa gratidão.

Gostaria de agradecer a todos os professores do Colégio envolvidos na certificação do Colégio, sempre competentes na transmissão de conteúdos e de valores para os alunos. E, com especial carinho, aos alunos, sempre dispostos a aprender e a ensinar a nós, professores, formas do Conhecer.

As professoras e amigas Adriana, Soraya e Marisa foram fundamentais ao disponibilizar seu material pedagógico, importante na compreensão da proposta pedagógica da certificação. A Heike agradeço pela ajuda e apoio na elaboração e tradução de documentos enviados para a Alemanha. E um obrigado especial a Pilarita, sempre muito rápida e competente em traduções.

Os professores queridos, que, vindos da Alemanha, trabalharam no Humboldt em diversos momentos da certificação - Lino Antacido, Roswitha Pusch-Saito, Daniel Kuschel, Klaus Klievert, foram fundamentais na construção do Projeto e do Currículo História & Geschichte, Esta tese é mais um momento gerado por nossas utopias e nossos ideais de formação de um aluno do século XXI.

Durante minha curta estadia em Berlim, contei com o apoio fundamental do Professor Dr. Marcelo Caruso, a quem agradeço especialmente. Lá, alguns amigos foram imprescindíveis. No apartamento aconchegante do Matthias e da Marcinha senti-me em casa. Julia Gade foi a amiga querida que me recebeu e esteve ao meu lado durante a estadia por lá.

Uma tese é resultado de discussões teóricas intensas e desafiadoras. Gostaria de agradecer especialmente as aulas em que Circe Maria Fernandes Bittencourt, José Geraldo Silveira Bueno, Katya Mitsuko Zuquim Braghini, Kazumi Munakata, Leda Maria Rodrigues e Luciana Maria Giovanni tornaram possíveis a nós, alunos do EHPS, debater ideias e projetos de sociedade. A todos os colegas agradeço especialmente a troca de experiências e saberes.

À Betinha querida, agradeço toda a ajuda nos momentos em que me vi perdida frente a documentos e caminhos da PUC que só ela conhece.

As leituras atentas dos professores Alda Junqueira Marin, Ana Pereira da Silva, Luciana Maria Giovanni e Ademir Valdir dos Santos ao texto trouxeram contribuições relevantes para sua elaboração final.

Por um ano participei de cursos coordenados pela Professora Dra. Diana Gonçalves Vidal que trataram da História Transnacional da Educação e da Arte do Fazer – Contribuições de Michel de Certeau. Foram sextas feiras intensas, plenas de desafios teóricos e cuidados carinhosos. Leituras e discussões realizadas nesses momentos foram significativas na construção teórica desta tese.

Por fim, gostaria de enfatizar a importância da minha família que me apoiou de diversas maneiras durante todo caminho.

Meus netos, Rafael, Maria Fernanda e Matheus representaram o descanso em muitos momentos. A alegria e a energia deles foram essenciais.

Meus filhos, Priscila e Christian, estiveram sempre juntos com seu carinho e apoio.

Os filhos que a vida me deu, André e Patrícia, foram grandes incentivadores.

E o Kim, meu maior companheiro, foi essencial. Nosso Amor e nossas utopias por um mundo melhor representam a base fundadora desse trabalho.

Agradeço a Deus por tantas oportunidades que a vida me reservou.

A CAPES e ao DAAD agradeço o apoio financeiro recebido durante o desenvolvimento do trabalho.

Resumo

Este estudo aborda a certificação internacional do Colégio Humboldt, escola bicultural alemã e brasileira como “escola alemã de excelência no exterior”. O objetivo é demonstrar que, apesar da certificação ser parte do modelo atual de homogeneização educacional, práticas da escola analisada revelam a gênese de uma cultura escolar complexa. Essa complexidade é fruto da interação entre demandas do Estado alemão de difundir sua cultura, prescrições curriculares brasileiras e o saber de professores que, em sua prática cotidiana, entrelaçam as diversas referências, sejam elas locais, nacionais ou internacionais. Características analisadas da formação continuada dos professores para adequar sua atuação didática aos padrões determinados pela certificação demonstram circulação de ideias e de práticas e evidenciam embates entre as partes alemã e brasileira da instituição. A reflexão sobre práticas educativas em aulas de História, que reuniam objetivos, conteúdos, métodos e avaliação das duas tradições escolares, demonstram que foram elaborados novos saberes, frutos do diálogo pedagógico realizado entre professores dos dois países e as necessidades de aprendizagem de seus alunos. A análise de documentos oficiais alemães do processo de certificação e de material didático produzido pelos professores buscou relacionar aquilo que Dario Ragazzini conceituou como camadas de um documento, que envolvem tanto o universo do(s) autor (es), sua produção, utilização e circulação, como o diálogo estabelecido entre perguntas do pesquisador e informações contidas na própria fonte. Análise de Michel de Certeau sobre práticas culturais foi essencial no desenvolvimento desta tese e contribuições teóricas de Agustin Escolano Benito foram fundamentais na análise das práticas escolares.

Palavras-chave: escola alemã de excelência no exterior, cultura escolar, padrões homogeneizadores, pluridimensionalidade da ação educativa, prática escolar.

Abstract

This study addresses the certification of Colégio Humboldt, bilingual German Brazilian school as a "German international school of excellence". The objective is to demonstrate that, despite certification being part of the current model of educational homogenization, practices of the analyzed school reveal the genesis of a complex school culture. Such complexity is the result of the interaction among German Government's demands to spread its culture, Brazilian curricular requirements and teachers' knowledge, whose daily practice intertwine various references, whether local, national or international. Analysis of teachers' continuing education characteristics to adapt their didactic performance to the standards required by the certification reveal the circulation of ideas and practices, as well as evidence of shock between the German and Brazilian institutions. Reflections on educational practices in History classes, which brought together objectives, contents, methods and assessment of both school traditions, give birth to a new knowledge, as result of the pedagogical dialogue carried out between teachers from both countries and students' learning needs. The analysis of official German documents of the certification process and of didactic material produced by teachers sought to relate what Dario Ragazzini conceived as layers of a document, which involve both the universe of the author(s), its production, use and circulation, such as the dialogue established between the researcher's questions and information contained in the source itself. Michel de Certeau's analysis of cultural practices was essential in developing the present thesis. Theoretical contributions of Agustín Escolano Benito were fundamental in the analysis of school practices

Keywords: German international school of excellence, school culture, homogenizing patterns, educational multidimensionality, school practices.

Sumário

INTRODUÇÃO	16
Capítulo 1: COLÉGIO HUMBOLDT – MOMENTOS DE UMA ESCOLA BICULTURAL	23
Capítulo 2: O INTERNACIONALISMO PEDAGÓGICO	49
2.1: Origens da Internacionalização do Sistema Escolar	57
2.2: Fundamentos da Certificação Internacional do Colégio Humboldt	63
Capítulo 3: TORNAR-SE UMA ESCOLA INTERNACIONAL: FAZERES, AFAZERES E REFAZERES	72
3.1: Uma, entre inúmeras, Cultura Alemã	81
Capítulo 4: EMBATES E DIÁLOGOS NUM UNIVERSO BICULTURAL	94
4.1: A Formação Continuada dos Professores rumo à certificação	94
4.2: Projeto História & Geschichte: Compartilhando Saberes numa Escola de Encontro	104
Capítulo 5: CAPITAL CULTURAL EM AÇÃO	111
5.1: O Abitur, Elemento de Diferenciação Social	117
5.2: Práticas Escolares num Campo Bicultural	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
FONTES	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	139
ANEXO 1	147
ANEXO 2	149
ANEXO 3	152

Lista de figuras, gráficos e quadros

Figuras:

Figura 1: Local de encontro dos primeiros colonos	32
Figura 2: O Colégio Humboldt em terreno próprio no centro de Santo Amaro – 1980-1995	43
Figura 3: Uma visão do Colégio Humboldt no dia de comemoração dos cem anos	46

Gráficos:

Gráfico 1: Estabelecimentos de ensino com auxílio do governo alemão nos anos 2019/20	52
Gráfico 2: Alunos nas escolas alemãs no exterior	53
Gráfico 3: Distribuição dos alunos e das alunas das escolas alemãs no exterior segundo dados dos anos 2019/20	54
Gráfico 4: Distribuição geográfica dos professores alemães nas escolas alemãs no exterior	55

Quadros:

Quadro 1: Níveis de classificação	80
Quadro 2: Breve perfil de qualidade	81
Quadro 3: Participação de pais e alunos	86
Quadro 4: Abertura da escola e cooperação com parceiros externos	87
Quadro 5: Sistema de apoio ao aluno	90
Quadro 6: Caráter de encontro e missão de política externa	92
Quadro 7: Conceito de ensino: objetivos, conteúdos e métodos	95
Quadro 8: Estruturação de aulas	95
Quadro 9: O que é uma boa aula?	99

Como viver o mundo
Em termos de esperança?
E que palavra é essa
Que a vida não alcança?

Carlos Drummond de Andrade
Viver

INTRODUÇÃO

Temos assistido a um movimento bastante amplo de internacionalização das instituições educativas: no primeiro momento, nas de nível superior, e hoje, nas escolas da educação básica. Esse processo tem adentrado escolas privadas e modificado algumas de suas configurações, desde a “formulação de políticas curriculares mais amplas até reconfigurações, redesenhos, adaptações ou adequações curriculares, com foco nos conteúdos de conhecimento, na aprendizagem dos estudantes, na avaliação e nas respectivas metodologias de ensino” (THIESEN, 2017, p. 2004). Esse é o caso do Colégio Humboldt, tema do presente estudo.

Durante a maior parte de sua história, o Colégio, fundado em 1916, permaneceu ligado à comunidade alemã da cidade de São Paulo. A ampliação da instituição incluiu possibilidades para que seus alunos adquirissem diplomas e certificações de aprendizagem tanto da língua alemã, como da inglesa e da espanhola. Também as constantes viagens de estudos e de lazer para a Alemanha, além da convivência com professores alemães, gradativamente se tornaram marcas da instituição.

Nesta tese, estudo um dos momentos desse processo. O foco da análise é a certificação ocorrida entre os anos de 2006 e 2009, momento em que a escola recebeu o selo de Escola Alemã de Excelência no Exterior. O estudo abrange também a formação continuada dos professores e as práticas escolares realizadas até o ano de 2017.

No discurso pedagógico da instituição, a certificação internacional foi alternativa para atualização, inovação e modernização da prática educativa. Era, como se dizia aos professores à época, o momento ideal para adaptar a ação educativa ao que existia de mais eficiente em direção a uma modernização de métodos, materiais didáticos e formas de avaliação. Naquele período, os computadores e o mundo virtual entravam pela porta da frente da escola tornando práticas tradicionais e quaisquer outras tecnologias obsoletas.

Na prática, entretanto, a certificação configurava ações que pretendiam alinhar a formação escolar local a padrões do sistema econômico vigente nos países centrais. Tratava-se de implantar modelos pedagógicos elaborados por educadores alemães que estipularam critérios para que as escolas, tanto as localizadas em seu território como as situadas no exterior, pudessem se tornar valor numa sociedade em que a educação se tornara uma mercadoria.

Firmava-se um “compromisso da instituição com a língua, a cultura e o conceito de ensino alemães” (COLÉGIO HUMBOLDT, 2022a, s.p), tarefa política que desenvolveria e

maneira, junto com outras 140 escolas distribuídas pelo mundo, a identidade do povo que permanecia disperso mundialmente. A escola se tornara um instrumento da política externa.

Trabalhei na instituição por dezoito anos, entre 1999 e 2017, ministrando aulas de História nas turmas brasileiras e alemãs – essas últimas, como veremos, seguem muitas diretrizes curriculares do país europeu. O fato de ter morado na Alemanha por dois anos no final dos anos setenta do século XX me incentivaram a manter constantes diálogos com os colegas que vinham do país europeu para trabalhar no Colégio.

Nas turmas alemãs, fui uma dos professores de História que, juntamente com colegas alemães, desenvolvemos práticas escolares com conteúdos, métodos de aprendizagem e sistemas de avaliação que reuniram as duas culturas de aprendizagem, a brasileira e a alemã. Essas práticas significaram momentos de diálogos cultural, educacional, histórico que considerei relevante divulgar e analisar mais profundamente.

Trata-se de entender o momento vivido, de inseri-lo no processo histórico da internacionalização de instituições educativas, do qual a certificação é parte e elemento caracterizador.

Em busca das especificidades da certificação estudada, interrogo o conceito de “cultura escolar” presente na certificação. Além disso, questiono a forma como características pedagógicas da certificação foram conhecidas e apropriadas pelos professores, os brasileiros e os alemães, no Colégio. E, especialmente, como práticas realizadas no cotidiano escolar evidenciam o diálogo ocorrido entre as normatizações estabelecidas e o efetivamente realizado durante dois momentos da vida escolar à época – na formação continuada dos professores e no decorrer de aulas das disciplinas História em Português e *Geschichte* em Alemão, em práticas nas quais se efetivava programa que reunia conteúdos, métodos e avaliação das duas tradições escolares.

No processo de internacionalização estudado, existem três forças que se complementam: a disputa pelo grande potencial de mercado dos processos educativos, as motivações políticas de Estados em luta por sua hegemonia no campo de redes políticas internacionais e as motivações de acadêmicos em cujos estudos procuram desenvolver receitas que se tornam prescrições tidas como eficazes na formação das futuras gerações.

Além de tornar clara a ação de cada uma dessas forças, creio ser necessário dar sentido a vestígios de operações praticadas por professores, alunos, direção e agentes da certificação, os quais alteraram aquilo que a certificação objetivava normatizar. Para tanto, analiso os critérios estabelecidos para que a Escola adquirisse o selo de uma *Escola Alemã de Excelência no Exterior* e a forma como foram reelaborados no cenário do Colégio.

A inspiração em De Certeau (1998) sobre a ação de produtos culturais sobre seus usuários foi fundamental:

A presença e a circulação de uma representação (ensinada como código da promoção sócio-econômica por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indicam de modo algum o que ela é para os usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos fabricantes que não a fabricaram. Só então é que se pode apreciar a diferença ou a semelhança entre a produção secundária que se esconde nos processos de sua utilização (DE CERTEAU, 1998, p.40).

Para ele, os usuários realizam inúmeras metamorfoses na *lei* imposta, segundo seus interesses e suas regras. Para torná-las explícitas, o autor lembra a ação dos nativos americanos frente ao domínio espanhol na América do século XVI:

Muitas vezes esses indígenas faziam das ações rituais, representações ou leis que lhes eram impostas outra coisa que não aquela que o conquistador julgava obter por elas. Os indígenas as subvertiam, não rejeitando-as diretamente ou modificando-as, mas pela sua maneira de usá-las para fins e em função de referências estranhas ao sistema do qual não podiam fugir (DE CERTEAU, 1998, p. 39).

O material pesquisado neste estudo me possibilitou identificar elos entre diversos produtos do processo da certificação do Colégio Humboldt, permitindo o entendimento da complexidade do momento vivido.

Como sinaliza Ragazzini (2001, p. 14), busquei tratar as fontes como “um complexo estratificado composto de vários níveis de relação, no qual todos os elementos que compõem cada um dos níveis estão correlacionados”. Para esse autor é fundamental que, ao analisar um documento, o historiador nomeie e estabeleça relações entre suas diversas camadas – a referente ao seu autor, com suas referências teóricas, seus diálogos e suas intenções, a do documento em si, sua produção, circulação e conservação, a do seu conteúdo propriamente dito e a das questões feitas pelo pesquisador, resultado da interação entre o passado estudado e as questões de investigação estabelecidas no presente.

Assim, antes de analisar, por exemplo, o relatório da certificação, analisei a trajetória profissional de seus elaboradores e o debate político em torno da importância da presença de escolas alemãs no exterior no quadro econômico e na política internacional do país europeu.

Tanto o material didático produzido pelos professores como os diversos documentos que estabeleceram os critérios da certificação, foram analisados em relação às finalidades de sua produção e ao universo de sua circulação.

Dessa maneira, o diálogo estabelecido com as fontes parte de um universo geral, do ambiente onde foram produzidas e circularam, para o particular, que se materializam nas respostas encontradas às questões colocadas.

Para identificar as correlações, acessei documentos sobre planejamentos e realização de aulas, assim como materiais didáticos elaborados por professores durante as atividades nas formações continuadas. O ponto de vista dos alunos foi documentado com base em textos do impresso *Planet Humboldt* e, de uma forma indireta, nos relatórios de reuniões pedagógicas com seus pais e professores. Já a palavra da direção escolar foi examinada nos momentos em que estabelecia diretrizes à instituição nas reuniões internas e nos textos de divulgação externa da instituição. Entendo que todos documentam e demonstram correlações entre os diferentes afazeres que ocorrem nos cotidianos das instituições escolares.

Os primeiros documentos acessados foram os que continham as diretrizes para que a escola pudesse ser qualificada como Escola Alemã de Excelência no Exterior. Trata-se dos documentos elaborados pelas diversas agências alemãs e pelos profissionais que estiveram na escola para divulgar as expectativas pedagógicas do agente normatizador. Sua análise possibilitou elencar os padrões desejados e relacioná-los às expectativas estratégicas do Estado alemão.

No Instituto Leibniz de Pesquisas Educacionais, situado em Berlim, encontrei documentos sobre escolas alemãs no exterior e trechos de debates parlamentares ocorridos na cidade sobre o papel delas na propagação mundial de uma imagem positiva do país.

Ao encontrar dados sobre a gênese dessa política educativa, acessei informação sobre a elaboração de pesquisas empíricas que resultaram no programa chamado *Desenvolvimento de Aulas* [*Unterrichtsentwicklung*], base teórica da certificação. O acesso ao Instituto de Educação de Dortmund, onde lecionava Hans Günter Rolff, principal responsável pelo programa, possibilitou conhecer algumas de suas pesquisas anteriores, base das estratégias propostas pela certificação. Em suas obras, estão disponíveis dados que explicitam as fases, os instrumentos e os procedimentos do modelo “Gestão de Qualidade Escolar”, base teórica da certificação.

Foram diversas as perguntas que me fiz nesse momento: quais e como os mecanismos dessa política educacional circularam pela escola? E, especialmente: como os professores se apropriaram desse conhecimento estrangeiro que chegava com a função de conformar suas práticas? Como os padrões foram recebidos e como (e se) transformaram-se em práticas?

Na busca de respostas, analisei documentos produzidos durante a formação continuada dirigida aos professores do Colégio - documentos que descreviam os formatos da formação, textos pedagógicos disponibilizados aos professores e material didático produzido e utilizado

pelos próprios professores em suas aulas. Dessa maneira, foi possível identificar conhecimentos pedagógicos que circulavam e a maneira como foram apropriados nos momentos em que os professores os transformavam em saber a ser ensinado.

Por fim, entrei literalmente em sala de aula, nas disciplinas História do Currículo Brasileiro e Geschichte do Currículo Alemão, as quais colocaram em ação uma nova disciplina – a História, ou *Geschichte*, bilingual.

O acesso a sites que divulgam o conhecimento produzido nas escolas do exterior foi especialmente rico para a identificar o seu papel na manutenção de uma identidade alemã no exterior. Acessei especialmente www.auslandsschulnetz.de/, que possui dados completos de todas as escolas alemãs no exterior. Nesse site, encontrei documentos que discutem o valor público das escolas alemãs no exterior.

No site WWW.auslandsschulwesen.de/, estão os documentos oficiais do governo alemão sobre a certificação das escolas no exterior, tanto os produzidos com os padrões a serem seguidos pelas instituições, como os balanços e os resultados das inspeções realizadas globalmente.

No site www.pasch-net.de, foi possível acessar práticas educativas de diferentes escolas distribuídas pelo mundo.

Na *Revista Begegnung* estão divulgadas as notícias, as entrevistas e os dados estatísticos sobre as prioridades educativas da Alemanha, o que inclui as escolas alemãs do Exterior.

No Instituto Ibero Americano, parte da *Staatsbibliothek zu Berlin* [Biblioteca Estatal de Berlim], encontrei algumas obras significativas, inclusive em português, que documentam e analisam momentos de interação entre os imigrantes e a realidade educativa brasileira a partir da segunda metade do século XX. São também importantes fontes com dados sobre as instituições educativas e os anseios da comunidade alemã.

Divido o estudo em cinco capítulos. No primeiro, abordo a história do Colégio Humboldt inserindo-a no diálogo existente entre os pesquisadores das escolas alemãs localizadas no Brasil. Autores como Ademir Valdir dos Santos (2012, 2014), Lucio Kreutz (2000), Giralda Seyferth (2005, 2011, 2015, 2017) e Marionilde Brephol Magalhães (2014) foram essenciais para a definição e a caracterização das escolas étnicas alemãs, especialmente as situadas no Sul do Brasil, assim como para a identificação e caracterização das escolas teuto-brasileiras, que já continham elementos das duas culturas de aprendizagem e respondiam a necessidades políticas dos dois países. Os estudos de Adriana Lech Cantuária (2005) e M. Cristina dos Santos Bezerra (2007) foram fundamentais para a compreensão do universo das

escolas internacionais situadas na cidade de São Paulo e tornaram possível identificar especificidades da internacionalização alemã.

No segundo capítulo, reflito sobre a historicidade da internacionalização da educação no processo histórico mundial ocorrido desde a segunda metade do século XIX até chegar ao momento atual. A partir da trajetória profissional de dois de seus idealizadores – Heinz Klippert e Hans Günter Rolff, identifiquei os pressupostos, as hipóteses e a teoria em torno da certificação, o “Desenvolvimento Escolar”. Para exemplificar essa teoria, utilizei o entendimento do conceito *cultura escolar*, termo que tem sido bastante discutido em estudos da história da educação e que recebe aqui um sentido bastante peculiar, ligado à gestão da instituição como uma organização empresarial.

No terceiro capítulo, discuto a certificação em ação, as normatizações impostas e a forma como foi montado o cenário escolar de forma a mobilizar todos os profissionais para se tornarem seus agentes. Como veremos, a certificação impôs ao cenário escolar avaliações frequentes sobre os resultados da ação pedagógica. Em diversos momentos os alunos eram consultados sobre formas de tratar o conteúdo, propostas pedagógicas e atuação de professores. Os resultados dessas avaliações, somados a pesquisas realizadas com a comunidade escolar, tornaram-se definidores dos passos a serem seguidos. Logo após a certificação, a instituição celebrou seu centenário, momento em que suas origens foram lembradas e comemoradas. Agora, o passado escolar *orientava* a comunidade escolar em direção a um novo desafio: tornar-se espaço onde as tradições centenárias alemãs se tornariam a base para a produção de uma *nova e moderna* identidade alemã em diálogo com culturas espalhadas pelo mundo.

Busco, no quarto capítulo, entender a maneira como ocorreu a interação entre o que estava sendo proposto e o que já existia na instituição. Para tanto, trato especificamente da formação dos professores, que deveriam se apropriar daquilo que estava sendo exigido. Com esses dados, foi possível entender alguns confrontos vividos no Colégio. Ao final do capítulo, analiso uma prática escolar realizada com o grupo de alunos de uma classe que seguia o currículo alemão. Para o estudo da História da África, os professores de História em Português e de História em Alemão reuniram conteúdos, metodologias e formas de avaliação das duas culturas de aprendizagem e levaram à prática escolar com objetivo de reunir conteúdos, metodologias e formas de avaliação das duas culturas de aprendizagem.

No último capítulo, examino dados sobre o significado da certificação, considerando sua relevância na tarefa de construir uma identidade e uma imagem do país europeu. Também apresento dados sobre a magnitude cultural dessa política educacional dentro do sistema educacional alemão. Ao final, mais uma vez, analiso uma prática escolar que, no estudo dos

governos de Getúlio Vargas e Adolfo Hitler, utilizava fatos históricos estudados pelas duas disciplinas para aprofundar o entendimento de práticas de governos ditatoriais e totalitários.

Com esses dados, pretendo relativizar ações globais tomadas como homogeneizadoras. Além de estudar objetivos e normatizações de políticas educacionais, creio ser fundamental examinar práticas escolares elaboradas por professores na busca por ações eficazes no processo ensino aprendizagem.

1 COLÉGIO HUMBOLDT – MOMENTOS DE UMA ESCOLA BICULTURAL

Neste capítulo, abordo a história do Colégio Humboldt, relacionando-a à história dos colégios alemães do Sul do Brasil durante o Império e início da República para, depois, inseri-la na história dos colégios da cidade de São Paulo no início do século XX, especialmente do Colégio Porto Seguro, instituição também credenciada como Escola Alemã de Excelência no Exterior. Não se trata de uma história da instituição propriamente dita, mas da descrição em seu percurso, de rupturas, ou não, *no ser e no identificar-se como* uma Escola alemã no exterior.

Proponho uma periodização na caracterização do Colégio, inserindo-o num processo maior que sua própria história. Nesse aspecto, alguns pesquisadores foram essenciais. Giralda Seyferth, historiadora que se dedicou a temas como colonização, imigração, nacionalismo e racismo, discutiu ações definidas como assimilação entre os sujeitos de contextos culturais diferentes. Encontrei diversos de seus estudos no Instituto Ibero Americano da Biblioteca Nacional de Berlim. Ao incluí-los num contexto de longa duração e da história transnacional, a autora defende que, diferentemente do que se destacava até então, na convivência de alemães entre iguais, há “evidências da pluralidade cultural e da formação de novas identidades fundadas na diferença cultural” (SEYFERTH, 2011, p. 47).

Ademir Valdir dos Santos estudou especificidades das escolas étnicas alemãs do Sul do Brasil entre 1897 e 1930. Segundo o pesquisador, como veremos, houve, nesse período, mudanças de organização das escolas alemãs naquela região mediante incorporação de práticas e legislação escolares brasileiras.

A obra de Marionilde Brepohl de Magalhães - *Pan Germanismo e Nazismo: a trajetória alemã rumo ao Brasil* - também foi essencial no entendimento da mudança do conceito de *Deutschtum* (germanidade) para o de *Volkstum* (defesa de uma etnia). Já Maria Cristina dos Santos Bezerra possibilitou a inserção do Colégio na história das instituições alemãs do estado e da cidade de São Paulo. E Silvia Cristina Lambert Siriani foi essencial no estudo da vida social da comunidade alemã inicial que viveu na região de Santo Amaro.

A busca por essa periodização procurou responder a duas perguntas. A primeira se refere ao entendimento da relação entre escolas brasileiras e a cultura germânica ao longo de sua história. Como caracterizar essa relação ao longo do tempo? Há continuidades e rupturas?. Quais as especificidades que a presente pesquisa detectou?

Passo agora a tratar da história do Colégio para, ao final, retomar as questões salientadas.

O Colégio Humboldt é uma sociedade escolar composta por pais dos alunos que estudam na instituição, que pagam, além da mensalidade escolar, uma taxa de associado. Ao se tornarem associados, os pais dos alunos têm o direito de votar e de se candidatar a cargos diretivos e consultivos da instituição.

Os recursos financeiros advêm de uma soma entre valores enviados pelo governo alemão e mensalidades pagas pelos alunos, tanto os brasileiros como os que frequentam a turma que segue o currículo alemão. Por se tratar de uma sociedade escolar, a instituição não visa ao lucro.

São muitas as suas particularidades:

O Colégio Humboldt é mantido pela Sociedade Escolar Barão do Rio Branco, *SEBRB*, composta por pais que se tornam sócios assim que matriculam seus filhos no Colégio. Permanecem sócios durante a escolaridade de seu filho nesta instituição de ensino. A SEBRB é representada por uma Diretoria, um Conselho Consultivo e um Conselho Fiscal.

Para financiar a SEBRB, os pais pagam uma taxa mensal, além da mensalidade escolar, que é única e independente da quantidade de filhos matriculados.

A Diretoria é composta por sete membros, o Conselho Consultivo por 21 membros e o Conselho Fiscal por três titulares e três suplentes. O mandato de cada membro desses grêmios é de dois anos, com possibilidade de reeleição. [...] Todos os sócios têm direito a voto e podem candidatar-se desde que estejam em dia com suas obrigações financeiras junto ao Colégio (COLÉGIO HUMBOLDT, 2018, s.p).

Os membros da Diretoria da Sociedade Escolar tratam especificamente de “questões administrativas, financeiras e estratégicas, sem interferência na área pedagógica” (COLÉGIO HUMBOLDT, 2022b, s.p).

O Colégio liga-se diretamente ao governo federal da Alemanha por intermédio da ZfA¹ (*Deutsche Auslandsschularbeit International – Escritório Central para as escolas internacionais no exterior*). Essas escolas são consideradas, pelo Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, “locais de diálogo intercultural especialmente preparados para formar alunos de diferentes culturas para um futuro comum” (AUSWÄRTIGES, 2022, s.p, tradução da autora)²

São inúmeros os profissionais envolvidos na instituição. Além dos membros da Sociedade Escolar, que atuam de forma não remunerada, existem diretores, coordenadores e professores brasileiros e alemães, funcionários administrativos ligados à gestão brasileira e à

¹ Houve uma mudança nesse departamento em 2021, quando passou a ser ligado diretamente ao Departamento Central de Escolas no Exterior, com sede em Brandenburg an der Havel. Como veremos, um departamento que cuidava dos alemães no exterior existia desde o final do século XIX.

² „Die Deutschen Auslandsschulen sind Orten des interkulturellen Dialogs und besonders geeignet< Schülerinnen und Schüler Verschiedener Kulturkreise auf eine gemeinsame Zukunft vorzubereiten“.

alemã, além dos envolvidos no apoio pedagógico, na limpeza e na manutenção do espaço escolar.

O Colégio mantém uma das turmas com aulas ministradas por professores alemães, contratados e remunerados pelo governo daquele país. Nessas turmas, o currículo é diferenciado: parte das disciplinas, como História, Matemática, Ciências e Artes, são ministradas tanto por professores alemães, que seguem o currículo alemão, como por brasileiros, que seguem o brasileiro. Assim, os alunos têm aula de Matemática e de *Mathematik*, de História e de *Geschichte*. Em outras disciplinas, como Alemão e Ética, os professores são alemães, seguindo as determinações educacionais daquele país. Essa turma, denominada B, é especialmente importante para o mundo empresarial alemão, já que os alunos podem acompanhar seus pais quando as empresas os transferem de país.

Na instituição, existem três possibilidades para o encerramento da educação básica: (i) o Ensino Médio brasileiro; (ii) o *Abitur*, preparação para o ingresso nas universidades alemãs; e (iii) o *Dual*, escola profissionalizante.

A formação profissional denominada *Dual* foi fundada em 1982 com o nome de Instituto de Formação Profissional Administrativa (IFPA). Assim como acontece na Alemanha, o *Dual* baseia sua proposta na formação teórica acompanhada pela prática, realizada por intermédio de estágios em empresas como Basf, Instituto Goethe, Bayer e Hamburg Süd. No site do Colégio, consta que:

Os cursos da Formação Profissional Dual são realizados em colaboração com empresas parceiras e baseados no Sistema Dual Alemão de ensino, que preconiza uma formação acadêmica (teórica) na escola aliada a um estágio (prático) rotativo em uma das empresas conveniadas (a chamada pedagogia da alternância). Desta forma, há uma formação conjunta do jovem nos dois ambientes, de forma alternada.

Por meio do Sistema Dual, os cursos unem a teoria na sala de aula e a prática em empresas multinacionais, oferecendo aos jovens que já tenham concluído o Ensino Médio a opção de realizar cursos técnicos em áreas de gestão. (COLÉGIO HUMBOLDT, 2022c, s.p)

A existência do *Gymnasium* [correspondente ao Secundário alemão] e a aprovação no exame do *Abitur*³ na instituição garante o ingresso dos alunos em universidades alemãs, perspectiva significativa para jovens que desejam direcionar sua vida acadêmica para o mundo europeu e para as universidades alemãs que buscam novos alunos.

O Colégio Humboldt iniciou suas atividades em 1º de maio de 1916 em Santo Amaro, um município independente bastante distante do centro de São Paulo à época e, hoje, um bairro

³ O *Abitur* é o exame que conclui o ensino médio na Alemanha, exigido por toda instituição de ensino superior alemã (GOETHE INSTITUT, 2020).

da mesma cidade. Nesse período, chamava-se Escola Alemã de Santo Amaro, fundada por Bruno Hochheim, Heinrich Grassmann pai e Heinrich Grassmann Filho, para que seus filhos pudessem aprender a ler e escrever em alemão.

Segundo Siriani (2003), muitos dos alemães que se estabeleceram na região de Santo Amaro tinham origem prussiana, além de alguns vindos de Hamburgo, da Bavária e da Saxônia. Eles deixavam a Alemanha, então uma Confederação de Estados, que vivia um processo de industrialização iniciada na Prússia e seguida por territórios da região do Vale do rio Ruhr, até se espalhar por todo o território hoje identificado como Alemanha.

A região presenciara entre 1815, quando esteve sob o domínio napoleônico, e 1848, com as revoluções liberais, momentos de intensas transformações. Mudanças econômicas em direção à industrialização expulsaram camponeses de suas terras e artesãos de seus locais de trabalho. Inúmeros desses trabalhadores tentaram – através da união em cooperativas e do auxílio mútuo – adaptar-se a essas mudanças, trabalhando em setores econômicos intermediários para manter sua independência econômica. Outros decidiram pela emigração.

Segundo Magalhães (2014, p. 24), a vinda de alemães para o Brasil configurava alterações entre “entre mercados de trabalho, os quais se caracterizavam desde aquela época, por serem necessariamente internacionalizados”. Para os que emigravam, a mudança era de lugar e não de país – era mais conhecido o ambiente rural de um país longínquo do que a adaptação a uma estrutura industrial de uma grande cidade próxima ao lugar onde até então sobreviveram.

No Brasil, muitos passaram a morar em locais afastados dos centros urbanos, onde pudessem exercer suas habilidades com a terra e suas atividades artesanais, ambas ligadas à produção familiar. Quando migravam para centros maiores, integravam-se, segundo a mesma autora, às classes sociais que lhes eram correspondentes, enfrentando, com maior ou menor dificuldade, as discriminações de origem cultural, “mas não sonhavam com o regresso, porque, no caso específico do governo prussiano e dos junkers⁴, sua classe dirigente, seriam vistos como traidores, desertores e avessos ao trabalho assalariado” (MAGALHÃES, 2014, p. 28).

⁴ “Em 1525, Albrecht von Hohenzollern, grão-mestre dos Cavaleiros Teutônicos, virou protestante, secularizou os territórios da Ordem Teutônica e se tornou o primeiro duque alemão do agora hereditário ducado da Prússia. Desde 1417, a dinastia Hohenzollern (originada na Suábia, onde seu esplêndido castelo ainda se encontra) dominava o margraviato, ou antiga província fronteiriça, de Brandemburgo. Esses territórios limítrofes coloniais economicamente pobres, subdesenvolvidos e suburnabizados de Brandemburgo e da Prússia formariam mais tarde a base de um poderoso estado que dominaria o curso da história alemã ao longo do século XIX e início do XX. Uma aristocracia fundiária conhecida como junker (de Jung Herr, ‘jovem senhor’, talvez porque os filhos mais novos, excluídos da herança, buscavam fazer fortuna nos territórios coloniais orientais) se estabeleceu nesta região” (FULLBROOK, 2012, p. 41).

A emigração também foi apoiada por governos municipais distribuídos por todo o território da Alemanha atual, os quais a incentivavam numa tentativa de livrar-se de *indesejáveis, agitadores públicos, desempregados e desocupados*.

Do lado brasileiro, desde 1808, a cidade do Rio de Janeiro transformara-se na sede do Reino de Portugal. Devido à invasão de Napoleão Bonaparte a Portugal, o regente D. João, futuro D. João VI, determinou a transferência de toda a corte para sua colônia mais rica, acelerando o processo da Independência do Brasil. Os laços políticos entre o Brasil, então colônia, e a família Habsburgo, governante do Império Austríaco, se fortaleceram com o casamento entre D. Pedro e D. Leopoldina em maio de 1817⁵.

Em 1822, D. Pedro declarou a separação entre Brasil e Portugal dando início ao período denominado consolidação da Independência. Nesse mesmo ano, o major Georg Anton Aloysius Schaffer, *agent d'affaires polityques* [agente de negócios políticos] foi enviado à Alemanha. Estabelecido no Rio de Janeiro desde 1818, o major:

[...] foi enviado em setembro de 1822, por ordem de José Bonifácio, à Europa “em missão extraoficial do governo brasileiro, levando cartas pessoais de d. Leopoldina ao imperador Francisco I, com objetivo de conquistar a simpatia dos gabinetes austríaco, prussiano e bávaro para a causa da Independência. Mas sua principal missão era atrair colonos e soldados para servirem ao Império do Brasil. Os colonos eram, na verdade, o contrapeso necessário para justificar a vinda de soldados, principal necessidade do governo brasileiro na guerra contra Portugal (LUSTOSA, 2006, p. 271).

A vinda de soldados do exterior se tornara necessária pois, com a Independência, comandantes militares e dirigentes das províncias mantiveram-se fiéis à antiga metrópole, levando o imperador Pedro I a expulsar as tropas portuguesas em 1823. Um novo exército era essencial para garantir militarmente a independência e a unidade política do novo país. Junto a esses soldados, vieram os imigrantes que deram origem à colônia alemã da região.

A obra *Colégio Humboldt – cem anos de tradição e modernidade* complementa as informações:

Em janeiro de 1824, o navio Argus aportou no Rio de Janeiro trazendo imigrantes alemães, cerca de 280 pessoas que se dividiam entre soldados e colonos. Estes últimos foram enviados primeiramente para a colônia suíça de Nova Friburgo e, posteriormente, para o Vale do Rio dos Sinos, próximo a Porto Alegre, no Rio Grande do Sul. Diversas outras colônias começaram a se estabelecer nas regiões Sul e Sudeste (HENRIQUES, 2016, p. 18).

⁵ Mais informações podem ser encontradas no livro *D. Pedro I: um herói sem nenhum caráter*, de Lustosa (2006).

Em 8 de novembro 1827, o governo Imperial enviou correspondência orientando o vice-presidente da então província de São Paulo a receber e alojar os imigrantes, reembarcados em 13 de dezembro de 1827 em direção a São Paulo. Nomeado representante do grupo, Dr. Justiniano de Melo Franco teve a tarefa de adequar as expectativas dos imigrantes às condições existentes – cabia-lhe a missão de organizar o pagamento de um subsídio para a instalação das famílias.

Em 1828, por meio de uma portaria do ministro do Império José Feliciano Fernandes Pinheiro, visconde de São Leopoldo, originário de Santos, a Província de São Paulo recebia os primeiros colonos estrangeiros vindos da Alemanha para a Colônia de Santo Amaro. [...] Havia uma sesmaria que anteriormente pertencera aos jesuítas, a algumas léguas de distância de Santo Amaro, perto da Aldeia de Itapeperica. [...] Decorridos alguns anos, os colonos já tinham adquirido certa independência e bem-estar, cultivavam suas terras e continuavam a trabalhar na sua produção agrícola. Esses alemães vendiam seus produtos na redondeza ou na Vila de Santo Amaro ou no mercado de São Paulo, construído na atual Avenida João Dias. Esta foi a tentativa de colonização mais barata que se fez, no decorrer dos tempos, em todo Brasil (FATORELLI, 2009, s.p).

No local escolhido para a fixação do grupo em Santo Amaro, como destaca a citação, havia terras devolutas⁶ que pertenceram a Guaianases. O local ligava o litoral ao Planalto, condição fundamental para que o governo atuasse com vistas a efetivar a ocupação europeia. A emigração de alemães em direção ao Brasil ao final do século XIX e início do XX representou a formação de um novo elemento na história brasileira – o colono. Santos (2012) sintetiza a relação estabelecida entre os alemães imigrados e a condição de trabalhadores da terra:

As condições instituintes da vida colonial podem ser associadas à construção das relações entre imigrantes estrangeiros e aos governantes brasileiros. Por exemplo, na caracterização das colônias, a orientação política estatal influenciou na sua organização social mais ampla, ao mesmo tempo em que gerou um elemento cultural distintivo para os indivíduos e grupos de imigrantes ao posicioná-los como trabalhadores rurais, demarcando um elemento histórico constitutivo de sua identidade étnica: a condição de “colono” (SANTOS, 2012, p. 543).

⁶ “Da aldeia dos índios guaianases à beira do rio Jeribatiba (Jerivá – palmeira que produz cocos e tibia – abundância), na localidade de Ibirapuera (mata grande), a aldeia do cacique Caá-ubi será base da futura cidade de Santo Amaro. Em junho de 1556, na Capitania de São Vicente, os jesuítas estavam repartidos em três locais determinados pelo Padre Provincial dos Jesuítas, Manoel de Nóbrega: Casa de São Vicente (São Vicente); Casa de São Paulo da Companhia de Jesus (São Paulo) e Jeribatiba (Santo Amaro), locais onde os jesuítas realizavam trabalhos de catequese e educação de crianças índias e mamelucas. José Anchieta vindo do povoado de São Paulo de Piratininga (São Paulo), em uma das várias vezes que visitou a Aldeia de Jeribatiba percebeu que, devido ao número de índios catequizados e colonos instalados na região, era possível constituir ali um povoado, ideia aprovada pelos moradores. Para tanto se fazia necessário a construção de uma capela, necessitando, então, de uma imagem a quem esta capela seria dedicada. Sabia-se que pela região de Cupecê moravam João Paes e sua esposa Suzana Rodrigues, possuidores da imagem de um santo de sua devoção. Ao saber da proposta de Anchieta sobre a criação de um povoado, o casal doou a imagem de Santo Amaro (imagem até hoje preservada) para a capela “feita de taipa de pilão, não forrada” (SÃO PAULO, 2021, s.p).

Na política de branqueamento defendida pelo Estado brasileiro da época e na de substituição do trabalhador escravizado no Brasil, o povo alemão reunia dois atributos essenciais: “tanto uma característica de base biológica desejada à época – era europeu, branco ou de raça branca –, além de atributos morais desejáveis como a obediência e o amor ao trabalho” (SANTOS, 2012, p. 544). Durante o Império, a cultura germânica, especialmente em aspectos educativos e científicos, era referência de qualidade no Brasil.

O projeto estatal não incluía a assistência para fixação dos imigrantes nas terras disponibilizadas, até então sem presença de europeus. Por isso, os que chegavam da Europa passaram a organizar suas comunidades, especialmente ligadas à economia de produção para o mercado interno. No Sul do Brasil, essa tarefa ficou a cargo dos próprios colonos, das empresas internacionais de colonização e da atuação das Igrejas Luterana e Católica.

A colônia foi estabelecida em 1829 pelo Conselho da Província de São Paulo e, em 29 de junho do mesmo ano, foi realizado o sorteio das terras. Eram 94 famílias - Klein, Ulrich, Sellig, Teisen, Gottfried, Gilcher, Helpstein, entre outras – que formaram uma comunidade com base étnica, cujos membros se auxiliavam na vida cotidiana. Siriani (2003) e Magalhães (2014) apresentam pontos de vista diferentes em relação a sua ligação com o país natal.

Segundo Siriani (2003), os imigrantes mantiveram os laços de solidariedade e uma identidade alemã suprarregional baseada numa ideia de herança cultural e de sangue, já que vinham de diferentes estados alemães. O contato entre eles era constante - seus membros se tornavam inventariantes, testamenteiros, testemunhas em processos jurídicos uns dos outros, sócios em negócios, padrinhos, cônjuges. As diferenças existentes se relacionavam especialmente ao dialeto que falavam e à religião que professavam.

De maneira diversa, Magalhães (2014, p.25), com base em canções alemãs da época, demonstra que o “amor à pátria de origem e a consciência de sua tarefa de dar continuidade à raça germânica não estavam presentes naqueles grupos sociais.” Para a autora:

Existem, mesmo nas colônias do sul, diferenças internas significativas, as quais se atenuaram, com o tempo, pela sua convivência histórica. O tratamento genérico de “alemães” ou “agricultores” deve ser desmitificado à luz de uma investigação empírica mais cuidadosa, que não procure projetar no passado uma imagem que só teria sentido nos discursos de defensores ou críticos da sua organização cultural a partir do século XX (MAGALHÃES, 2014, p. 27).

Após a fixação na colônia, os imigrantes sobreviveram sem qualquer auxílio do Estado brasileiro: não receberam sementes, ferramentas, sequer o título oficial de posse da terra. O grupo se dividiu - alguns abandonaram o núcleo original, indo para a cidade de São Paulo ou

para a Freguesia de Santo Amaro, e outros permaneceram na colônia, lutando contra a miséria, como demonstram inventários analisados por Siriani (2003). Como destaca a pesquisadora, “tudo caminhava para um lento, mas consistente, processo de perda da identidade cultural desses indivíduos” (SIRIANI, 2003, p. 85)

Com a construção em 1886 da primeira via férrea ligando Santo Amaro à capital paulista – Companhia Carris de Ferro de São Paulo a Santo Amaro (trem movido a vapor), houve maior desenvolvimento econômico na região, que passou a vender o que produzia no crescente mercado da cidade de São Paulo. Santo Amaro se tornou local de produção de cereais, “corte e aparelhamento de madeira; produção de carvão, móveis, farinha de mandioca e milho, vinho e aguardente. A região tornara-se um centro de comércio formado por açougues, armarinhos, casas de secos e molhados e padarias” (HENRIQUES, 2016, p. 22).

A aceleração da participação do capital estrangeiro no país, iniciada com a construção de estradas de ferro e presente na construção da Represa de Guarapiranga⁷ em 1906, modificou a paisagem e as relações sociais na região. Logo no início das obras, foi encontrado um grupo bem peculiar de pessoas – “eram louros de olhos castanhos e pele queimada, ou morenos de olhos azuis com fala mansa, típica caipira, pés descalços e roupas rústicas” (SIRIANI, 2003, p. 90). Eram os descendentes daquele grupo que permanecera vivendo na colônia – os “caipiras alemães”.

O cotidiano de trabalho do núcleo demonstrava que seus integrantes não se mantiveram isolados. Eles interagiam com a população local:

Não podemos negar que o imigrante introduziu técnicas de transporte e cultivo nunca antes utilizadas pela “cultura da enxada”. O arado, a adubação do solo, a cultura de hortaliças, a produção de hortaliças, a produção de manteiga e derivados do leite e a alteração no eixo fixo das rodas dos tradicionais carros de boi, facilitando o transporte dos gêneros que vendiam nos mercados da capital, assim como a seleção e a incorporação de práticas capazes de facilitar a sobrevivência no local, passaram a fazer parte do cotidiano das populações habitantes do planalto (SIRIANI, 2003, p. 91).

Embora a sobrevivência estivesse agora garantida, o grupo preocupou-se com as mudanças que poderiam destruir a comunidade, já bastante desagregada, e passou a buscar meios para erguer uma escola na região.

⁷. “Bacia do Guarapiranga ocupa uma área de 630 Km². Sua vasta extensão compreende parte dos territórios dos municípios de São Paulo, Embu, Itapeverica da Serra e toda a área de Embu-Guaçu, além de pequenas parcelas territoriais de Cotia, São Lourenço da Serra e Juquitiba. Com todo esse potencial hídrico, a represa era utilizada inicialmente para a geração de energia elétrica da Usina de Parnaíba, no Rio Tietê. Posteriormente, a represa passa a abastecer a cidade de São Paulo com água potável (SOUZA, Rodrigo Santos de. REPRESA DE GUARAPIRANGA, 2009). A construção da represa Guarapiranga (1906-1909) em Santo Amaro, ao sul da cidade de São Paulo, foi um empreendimento da empresa canadense The São Paulo Tramway, Light and Power Company Ltd., companhia de força e luz que se instalou no Brasil em 1899.

Não fazia parte da política imperial daquele momento oferecer escolas, nem para brasileiros nem para estrangeiros. A abrangência da educação pública na província de São Paulo no final do século XIX e início do XX era muito pequena: em 1876⁸, a população alfabetizada na província era de 21%.

Na mesma época, na Alemanha, a população era em sua grande maioria alfabetizada, fato evidenciado pela Secretaria da Agricultura de São Paulo, segundo a qual 91,1% dos imigrantes alemães chegados ao Porto de Santos entre 1908 e 1932 eram alfabetizados⁹. Em meados do século XIX, a escola pública e gratuita era responsabilidade do Estado na Alemanha e atendia grande parte de sua população, tanto urbana como rural.

Na região do Colégio, Santo Amaro à época, existiam algumas instituições escolares, ligadas tanto a iniciativas de indivíduos¹⁰ como a do Estado:

Para aqueles que viviam próximos à freguesia de Santo Amaro ainda existia a possibilidade de frequentar a escola do Professor *Chico Doce*, apelido dado a Francisco Antônio das Chagas, pai do poeta Paulo Eiró, que já lecionava na região no ano de 1826 e que conseguiu, em 1830, a criação de sua primeira escola pública onde algumas crianças alemãs puderam não apenas ser alfabetizadas como também aprender a língua do país. (SIRIANI, 2003, p.87).

Todavia essa escola era distante do núcleo colonial. Houve ainda uma iniciativa da alemã Catharina Klein Schunck, que instalou um curso de primeiras letras em sua própria residência, no bairro de São José.

A falta de escolas e professores e a “necessidade de utilizar a mão-de-obra de todos os membros da família para se extrair o sustento do grupo familiar” (SIRIANI, 2003, p. 88), além da convivência cotidiana com os brasileiros, ocasionaram a “perda de muitos aspectos da cultura original do elemento alemão, entre eles o da língua, falada pela primeira geração e aos poucos esquecida por seus descendentes” (SIRIANI, 2003, p.90).

A escolha do lugar da fundação do Colégio evidencia a vida social da comunidade: uma casa ao lado da Padaria Lindau, local de encontro dos que vendiam seus produtos no centro de Santo Amaro (Figura 1).

⁸ Apesar de haver a Lei n. 9, de 22 de março de 1874, que estabelecia a obrigatoriedade do Ensino Primário em São Paulo.

⁹ Para conferir os dados de outros imigrantes, recomendo o livro *Escolas comunitárias de imigrantes: instâncias de coordenação e estruturas de apoio*, de Kreutz (2000).

¹⁰ A instrução primária realizada no espaço da moradia dos professores foi comum tanto no Brasil Imperial como em Portugal ao longo do século XIX – “Ou seja, a instalação física da escola era responsabilidade quase exclusiva do mestre. Além da casa para a escola, os professores das primeiras letras necessitavam de mobília adequada à acomodação dos alunos – em geral banco e mesas (GIGLIO apud RIOS, 2014, p. 24).



Figura 1: Local de encontro dos primeiros colonos
 Fonte: Colégio Humboldt (2022b, s.p).

Segundo Henriques (2016), um dos líderes da iniciativa foi o ferreiro Heinrich Grassmann, que já estivera em colônias alemãs na região de Blumenau.

Uma correspondência assinada por Heinrich Grassmann, de 27 de julho de 1915, documentava as discussões sobre a instalação de uma escola com ensino do idioma alemão, incluindo a definição do local escolhido, precisamente em Santo Amaro. A carta também se referia a demanda de 15 famílias alemãs, nas quais 20 crianças estavam em idade escolar (HENRIQUES, 2016, p. 22-23).

Em sete de abril de 1916, a edição do jornal *O Estado de S. Paulo* registrou a fundação da Sociedade Escolar, quando um grupo de pais, “formado por Franz Seidel, Fritz Beck, Theodor Plaga, Rudolf Beck, Bruno Hochheim, Paul Hennig, Hans Beck, Willy Henschel, Heinrich Grassmann Filho, constituiu a Sociedade Escolar Alemã de Santo Amaro” (HENRIQUES, 2016, p. 25).

Alguns monumentos localizados no Colégio documentam esses momentos iniciais. Budweg¹¹ (1975/1976, p.197) qualifica essa etapa se inspirando em dois textos que retomam tanto a referência do país natal na instituição escolar como o significado da aprendizagem e uso da língua na constituição da identidade do povo alemão. O primeiro, localizado na entrada do Colégio desde os anos setenta do século XX, é uma frase de Olavo Bilac¹² esculpida num mármore - “Ame com fé e orgulho a terra onde nasceste” -, referindo-se ao Brasil, local de nascimento da maior parte dos alunos do Colégio da época. A seguir, o autor lembra a citação de Wilhelm von Humboldt que, desde o início do século XIX, tornara a língua elemento de

¹¹ O artigo está numa publicação do Instituto Hans Staden, que pretendia, como veremos, a transformação das escolas alemãs em locais de encontro entre a cultura alemã e a brasileira.

¹² Olavo Bilac é um poeta brasileiro que viveu entre 1865 e 1918.

identidade do povo então disperso no território europeu: “A verdadeira pátria é a língua; que configura a falta que sentimos dela. E a distância da pátria acontece sempre de forma mais rápida e fácil, embora silenciosa, através da língua”¹³ (BUDWEG, 1975/1976, p.197, tradução da autora). Assim, o autor retrata o encontro que pretendia concretizar na Instituição – a união entre a terra natal, o Brasil, e o idioma alemão, base do patriotismo desse povo.

Coube à instituição escolar a manutenção da identidade cultural, baseada no domínio da língua, fato já usual nas instituições escolares situadas em território europeu. O mesmo processo ocorrera em inúmeras comunidades de imigrantes alemães distribuídas no território brasileiro.

A escola iniciou seu funcionamento numa casa cedida por Heinrich Grassmann, com bancos e equipamentos doados pela *Deutsche Schule São Paulo*, atual Colégio Visconde de Porto Seguro. Para garantir a remuneração dos professores e o pagamento das despesas de funcionamento da escola, foram estabelecidas taxas de adesão, “conforme o grau escolar frequentado pelo aluno” (HENRIQUES, 2016, p. 25).

Suas finalidades iam muito além de alfabetizar:

Tratava-se de uma escola que não servia apenas de núcleo alfabetizador, mas representava o antídoto eficaz contra uma possível degenerescência cultural. Com essa missão gigantesca à raiz, deve ser entendida e colocada nos seus devidos parâmetros a escola de comunidade (*Gemeindeschule*) de ambos os credos e que tanto bem trouxe aos camponeses teutos nos primeiros 120 anos, e depois, a partir de 1940, faz tanta falta (RAMBO apud SANTOS, 2012, p. 546).

O autor já antecipa aquilo que aconteceu só em meados do século XX – a falta de escolas que mantivessem o ideal comunitário. Como destacado, os imigrantes, tanto os alemães que permaneceram emigrando até meados do século XX como as gerações descendentes dos primeiros imigrantes que se estabeleceram em muitas regiões do Brasil, especialmente no Sul e também em cidades como São Paulo, Campinas e Rio de Janeiro, recriaram aquilo que traziam como bagagem cultural.

Sobre essa bagagem cultural, Campos (2006) descreve as origens do ideal comunitário existente entre os membros da comunidade alemã:

A noção de comunidade na cultura alemã foi um elemento que se impôs, ao longo da sua história, com muita força. O romantismo alemão do século XIX não esteve fora da tendência, afirmando noções de identidade coletiva e espírito popular, vinculadas aos princípios da cultura, lugar onde a coletividade tem significado fundamental (CAMPOS, 2006, p. 92).

¹³ *Die wahre Heimat ist eigentlich die Sprache; sie bestimmt die Sehnsucht danach. Und die Entfernung vom Heimischen geht immer durch die Sprache am schnellsten und leichtesten, wenn auch am leisesten vor sich.*

No território atual da Alemanha, muitas associações surgiram a partir do final do século XVIII, cultivando laços de amizade, solidariedade e fraternidade, com valorização do “sentimento de pertencimento e de tradições que valorizavam o idioma e as artes” (CAMPOS, 2016, p. 92).

No Brasil, isso significou a organização de uma comunidade com base étnica, reunião dos teuto-brasileiros:

[...] que incluía associações recreativas, culturais, beneficentes, o uso cotidiano da língua alemã, a proliferação de jornais, revistas, almanaques e uma literatura ficcional publicados na língua alemã, e a adoção de uma identidade – *Deutschbrasilianer* – assinalando a pertença étnica ao povo (ou nação) alemão, bem como a cidadania brasileira (SEYFERTH, 2017, p. 582).

Em termos de periodização e de caracterização, o Colégio Humboldt pode ser considerado uma escola teuto-brasileira. No que se refere às colônias do Sul do Brasil, Santos (2019) descreve que:

[...] se admitindo a existência de uma primordial «escola alemã», vimos que por meio de um processo que conjugou forças culturais, mas também políticas, aquelas escolas estrangeiras, vistas como não integradas ao sistema nacional, incorporaram transformações infraestruturais e de cunho didático-pedagógico, as quais foram relativizando a força da primordial cultura germânica, permitindo que ingredientes de brasilidade fossem acrescentados. Ou seja, foi no contato com o diferente que a matriz germânica se afirmou, mas também que absorveu elementos de transformação cultural, sendo relativizada, penetrada e clivada. A resultante teuto-brasileira é, neste sentido, fruto das relações entre os dados germânicos originais – o *Deutschtum* – e as componentes culturais brasileiras (SANTOS, 2019, p.346).

Em 1917, a participação do Brasil na Primeira Guerra Mundial contra a Alemanha levou ao fechamento das escolas alemãs nos estados do Sul. No mesmo ano, o Colégio Humboldt foi fechado. Durante a Primeira Guerra Mundial, imigrantes, especialmente alemães, passaram a ser vistos como inimigos nacionais. O fato de não dominarem a língua vernácula trouxe outras dificuldades, como a impossibilidade de frequentar escolas brasileiras:

[...] um grande número de crianças ficou sem aulas, porque não puderam ser matriculadas em escolas públicas. Talvez por isto o governo tenha autorizado o funcionamento delas depois da guerra, tendo permitido um aumento do número de estabelecimentos, apesar do acirramento do nacionalismo assimilacionista e sua retórica de “perigo alemão” (SEYFERTH, 2017, p. 585).

Ao final da Primeira Guerra Mundial, houve, no estado de São Paulo, ampliação do número de escolas alemãs. Segundo dados de Bezerra (2007), entre 1862 e 1900, havia nove escolas alemãs, número que chegou a 28 em 1923, um aumento de 200%.

Em 1921, a então denominada Escola Allemã de Santo Amaro retomou suas atividades no Largo 13 de Maio:

[...] em 1921, o quadro se reverteu com a retomada das atividades da Sociedade Escolar Allemã por meio de uma iniciativa de Theodor Bauer e outros. Em 22 de maio daquele ano, tal como ocorrera cinco anos antes, na primeira reunião, um grupo de pais assinou a ata que oficializava o recomeço da Sociedade (HENRIQUES, 2016, p. 27).

Nesse momento, a comunidade escolar, tanto professores como alunos, era essencialmente composta de alemães, descendentes dos imigrantes dispersos na região de Parelheiros. Irma Carloviche e Luise Roth, alunas da época, relatam:

[...] naquela época, os alunos dividiam-se em três salas. Na primeira, as duas primeiras séries; na segunda, a terceira e a quarta série; e na última, os alunos da quinta à oitava. Depois de rezarem, assistiam a disciplinas básicas como português, matemática, geografia e história, além de aulas de inglês e alemão (incluindo história e geografia da Alemanha). Uma vez por semana, todos os alunos tinham sob sua responsabilidade a manutenção do jardim e da horta, onde plantavam, regavam e tiravam o mato excedente (SEBRB, Planet Humboldt, 2006, p. 8).

No Colégio, como em muitas escolas localizadas no Sul do Brasil, Religião e História e Geografia da Alemanha, ministradas em língua alemã, faziam parte do currículo escolar – no Sul, muitos professores sequer falavam português.

O fato de manter aulas em Alemão e estudar História e Geografia daquele país passou a incomodar o projeto unificador do Estado brasileiro, o que foi gradativamente se tornando intolerável. Considerava-se que, sem estudar o passado e as características do Brasil, dificilmente as escolas serviriam para formar brasileiros:

[...] era dada maior relevância à História da Alemanha em detrimento da História do Brasil, assunto que, junto com a língua, era o cerne da “questão escolar” teuto-brasileira. Nesta perspectiva, a socialização ali produzida não podia formar verdadeiros cidadãos brasileiros, muito menos patriotas, pois reforçava uma identidade espúria ressaltada também na socialização primária do lar (SEYFERTH, 2017, p.587).

Os conflitos entre nacionalismos, tanto o alemão como o então recentemente edificado brasileiro, se agudizavam. Assim, as disciplinas escolares História e Geografia se tornam campo de disputa.

No Brasil, o projeto nacionalista se utilizava dos conteúdos difundidos pelas instituições escolares. Especialmente no Estado de São Paulo, a alfabetização da população tornara-se ponto crucial do projeto político – como a legislação eleitoral exigia que, para votar, o eleitor teria

que ser alfabetizado, a alfabetização poderia representar a transformação do Estado no maior colégio eleitoral do país. Bezerra (2014) destaca:

A escola passava a ser entendida como local de formação de um sentimento que daria identidade à nação, ao mesmo tempo em que supriria a necessidade de conhecimentos mínimos que habilitassem os indivíduos ao voto, outorgando-lhes uma maturidade intelectual e política (BEZERRA, 2014, p. 326).

O mesmo governo se antecipou na organização do sistema escolar, tornando-se modelo para outras regiões brasileiras:

A educação escolar pública é então alçada a questão nacional prioritária, sendo responsabilizada pela transformação do povo em nação, por torná-lo disciplinado, saudável e principalmente produtivo. Civilizar os “patriciozinhos” através da alfabetização, da educação moral e cívica e do acesso a conhecimentos científicos básicos, bem como integrar o imigrante estrangeiro e seus filhos à nação, enfim nacionalizar, higienizar, ajustar o povo aos novos valores e aos novos costumes da sociedade capitalista, passou a ser a tarefa exigida da escola primária pública e, conseqüentemente, das “modernas professoras” formados pelas escolas normais (AURAS, 2007, p. 108).

Em relação ao ensino de línguas estrangeiras, as prescrições estabeleceram uma série de medidas restritivas. Bezerra (2014) enumera algumas delas:

- ✓ em 1919, a Lei 1710 determinou que o ensino de línguas estrangeiras poderia ser ministrado por professores de qualquer nacionalidade, embora só brasileiros ou portugueses fossem autorizados a dar aulas de língua portuguesa;
- ✓ em abril de 1920, o Decreto n. 3206 determinava que os cursos de língua, mesmo os realizados regularmente em residências particulares, fossem vigiados de modo permanente. O mesmo decreto exigia o domínio do idioma português para quem dirigisse uma instituição escolar;
- ✓ em 8 de dezembro do mesmo ano, reafirmava-se a necessidade do ensino de língua portuguesa. A legislação reforça a ênfase à educação cívica, à cultura do patriotismo e à defesa da nacionalidade.

A legislação paulista interferia diretamente no cotidiano das escolas – nos livros didáticos, no uso da língua, na prática pedagógica dos professores.

Como já comentado, na década de vinte do século XX, as escolas alemãs aumentavam em número e em quantidade de alunos - o mesmo aconteceu no Humboldt. Devido ao número

crescente de alunos¹⁴, o Sr. Heinrich Grassmann, em 1928, doou à Sociedade Escolar um terreno situado na Ladeira da Matriz, número 204, e financiou a construção do primeiro prédio em terreno próprio. No ano seguinte, o terreno adjacente foi adquirido, resultando em uma área total de 1.700 m². Nesse momento, Budweg (1975/1976) confirma o relato das ex-alunas: a escola tinha, além das três salas de aula, uma sala de professores, uma sala para realização de assembleias das famílias associadas, uma pista de boliche e uma casa com quatro cômodos, local de moradia do diretor.

Entre 1929 e 1935, as aulas eram ministradas tanto em português, como em alemão, por professores nativos e por professores alemães que já viviam no Brasil. Em 1931, a escola, que contava com exatamente 100 alunos em oito séries diferentes, tornara-se um centro de encontro para a comunidade dos alemães, “com a promoção de eventos voltados às famílias, como bailes, grupos de canto, jogos de boliche, piqueniques e excursões, além da prática de esportes e da participação em campeonatos diversos” (HENRIQUES, 2016, p. 34).

Entretanto, com as novas leis estaduais, a sobrevivência das escolas passava por dificuldades. *Autoridades* alemãs que viviam no Brasil passaram a elaborar e enviar relatórios sobre sua situação para a Alemanha. Em 1933, o pastor Hübbe assim descreveu a situação das escolas paulistas:

O governo de São Paulo já há muito tempo tem causado dificuldades para a escola [...]. Até se cogita que todo livro alemão seja proibido na escola. Também o professor que não fez exame de língua no Brasil, não pode lecionar. Até as crianças devem, também, na pausa, se deter na língua portuguesa. São permitidas apenas 4 a 6 horas por semana de alemão como aula de línguas (HUBBE apud CAMPOS, 2006, p. 243-244).

Tratou-se de impor a língua portuguesa em livros didáticos e na língua falada nas aulas e nos intervalos como forma de forjar uma identidade luso-brasileira, ocultando a pluralidade cultural do país:

Diferentes culturas e convicções políticas oriundas dos diversos grupos de imigrantes são preteridos como o “outro” desta sociedade, por eles denominada de luso-brasileira, um conceito homogeneizador com o qual se pretendeu recobrir todo o campo cultural, peça importante da política oficial a que se pretendia legítima (MAGALHÃES, 2014, p. 17).

O discurso de legitimidade étnica, o ideal pangermânico acompanhado de um desenvolvimento econômico nas regiões de maior concentração de descendentes do país

¹⁴ Em 1927, segundo dados de Budweg (1975/1976), eram 60 alunos e, em 1929, 86 alunos.

europeu e de um discurso civilizador vinculado ao desbravamento passaram a incomodar. Até que, ao final dos anos 30, o Estado Federal “centralizou o controle do ensino, proibiu o ensino domiciliar e o uso da língua estrangeira nas aulas, fiscalizando através dos inspetores e superintendentes” (CAMPOS, 2006, p.104).

Ideais de pangermanismo estavam presentes em instituições alemãs desde os anos noventa do século XIX – a Liga Pangermânica já investia em países da América Latina pretendendo aí estabelecer uma república teuto-brasileira, segundo o princípio da *Grossdeutschland* [Grande Alemanha]. Um Centro de Pesquisa sobre a Germanidade no Exterior (*Zentralstelle für die Forschung des Deutschtums im Ausland - ZDA*) também se constituiu e transformara em ciência os estudos sobre o desenvolvimento dos ideais do pangermanismo no exterior. Essa instituição financiava construções, doava equipamentos e livros didáticos e enviava professores formados na Alemanha para se juntar ao quadro docente das escolas situadas no Brasil. O movimento alcançou certo sucesso: “Em 1900, vinte mil teuto-brasileiros foram identificados pelo *ZDA* como pangermanistas, e este número só tenderia a crescer até a Primeira Guerra” (MAGALHÃES, 2014, p.107).

No Brasil, nos anos trinta do século XX, as relações entre luso-brasileiros e imigrantes - as escolas de imigrantes, alemães ou não - passaram a ser observadas sob novos olhares, agora locais de preservação de cultura não nacional.

Especialmente no Sul do Brasil, região que muito preocupava o governo federal brasileiro em razão da grande quantidade de núcleos de imigrantes e da sua relevância econômica, a escola alemã privada representava o maior marco cultural de preservação do *Deutschtum*, da germanidade. Na região, o Estado brasileiro visava, além de forjar uma nacionalidade, a controlar um núcleo industrial significativo, construído pelos imigrantes e seus descendentes na região: “Tornara-se urgente, para o Estado e elites emergentes, nacionalizar essa economia industrial” (CAMPOS, 2006, p. 120).

Os alemães se tornaram continuamente observados e perseguidos. Magalhães (2015) destaca a continuidade e o fortalecimento da imigração alemã para o Brasil durante as duas guerras mundiais e, também, a “transformação gradativa do ideal de *Deutschtum* [germanidade] para o *Volkstum* [identidade étnica]”. Para ela:

Foram os meios de comunicação de massa, produzidos com a tecnologia disponível à época, que deram conta de reduzir a distância entre esta e aquela prática. Um conjunto de impressos publicados em língua alemã, que tratavam dos mais variados temas, segundo os mais diversificados gostos e necessidades, com uma circulação cada vez mais difundida, e que irradiavam, implícita ou explicitamente, uma mensagem que

pode se resumir num único mote: “Lembra-te de que és alemão” (MAGALHÃES, 2015, p.109).

Existem estudos que relativizam o alcance dessa mensagem do *ser alemão* em terras estrangeiras, difundida por impressos redigidos em alemão que circulavam na região. De todo jeito, alguns setores ligados às instituições escolares e à emigração para o Brasil “entendiam ser sua tarefa precípua a formação de uma elite que garantisse a preservação cultural de todos os descendentes teutos” (MAGALHÃES, 2015, p. 107).

Nesse contexto, foi construído o ideário do *perigo alemão* no Brasil. Esse *mito* esteve presente em discursos e políticas públicas desde finais do século XIX. Segundo Campos (2006, p. 144), “foi no final dos anos 30 que ele ganhou maior intensidade, sobretudo vinculado ao problema da afirmação da língua nacional”. E continua:

O falar literário e o discurso científico construíram tanto a imagem de teuto-brasileiros como um corpo harmônico e coeso quanto serviram, desde o início do século, como uma espécie de advertência em relação ao que se confirmaria durante a Segunda Guerra: o perigo alemão. O “perigo alemão”, exposto desde o início do século, discutido por governantes dos órgãos estatais e difundido pela imprensa, era atribuído ao grande número de descendentes dessa nacionalidade e seus descendentes nas cidades catarinenses, e ao pequeno número de descendentes de portugueses e italianos. Propagandeava-se que havia uma intenção deliberada do governo alemão em enviar seus agentes para o Brasil; que o eleitorado teuto-brasileiro estaria prestes a sufocar a vontade dos brasileiros de origem lusitana e demais origens; que não haveria lealdade, por parte dos brasileiros de origem alemã, ao Brasil e à cidadania brasileira; que a população de origem teutônica se recusaria a prestar serviço militar ao Brasil. Também que o idioma alemão estaria disseminado nas escolas, jornais, centros de lazer, casas de assistência; que os monumentos públicos possuíam inscrições em alemão (CAMPOS, 2006, p. 144-145).

Os alemães passaram a ser vistos como “perigosos” nas cidades de Santa Catarina – *agiam contra o projeto nacionalista brasileiro*.

A partir de 1938, o Estado Novo passou a agir diretamente sobre os estrangeiros residentes no Brasil. Sua ação incluía: fiscalizações para impedir a existência de núcleos coloniais com estrangeiros de uma só nacionalidade e criação do Conselho de Imigração e Colonização para fiscalizar a permanência de estrangeiros em território brasileiro. Essas medidas foram acompanhadas por ações nacionalizadoras, como criação de feriados nacionais, organização e proteção do patrimônio histórico nacional e regulamentação da nacionalidade brasileira. O objetivo era “garantir a homogeneidade cultural, a afirmação do Estado sobre a sociedade e a integridade da nação” (CAMPOS, 2006, p.114).

Medida ligada à política federal de nacionalização do ensino, o Decreto n. 406, de maio de 1938, “tornou obrigatório o estabelecimento de escolas primárias regidas por brasileiros

natos” (CAMPOS, 2016, p. 109), além de exigir que todo o material escolar fosse redigido em língua portuguesa. Os professores deveriam ser brasileiros e era proibido o ensino de língua estrangeira aos menores de 14 anos. O Decreto n. 1545, de 25 de agosto de 1939, instruía

[...] os Secretários de Educação, nos estados, para construir e manter escolas em área de colonização estrangeira, para estimular o patriotismo por parte de estudantes, para fiscalizar o ensino de línguas estrangeiras e para intensificar o ensino de história e geografia do Brasil. Proibia-se expressamente que alguma escola fosse dirigida por estrangeiro e que se fizesse uso de língua estrangeira em assembleias e reuniões públicas (KREUTZ, 2000, p. 161).

Não foram poucas as resistências dos grupos que insistiam na preservação de práticas culturais autônomas¹⁵, especialmente em relação ao domínio da linguagem. Assim, a preservação linguística ganha importância “como espaço de representação do mundo, de permanente recriação das experiências e vivências dos grupos populacionais catarinenses” (CAMPOS, 2006, p. 120).

Na cidade de São Paulo, no Colégio Alemão da Vila Mariana, atual Colégio Benjamin Constant, foi criada uma Associação de Professores Alemães do Estado de São Paulo. A Associação, fundada em 1929, que difundia material didático e textos sobre questões educativas em revista bilíngue, com uso da língua alemã e da portuguesa, se tornou posteriormente local de defesa dos professores alemães que se sentiam ameaçados pela política de nacionalização brasileira. Em 1938, a Associação passou a se chamar Associação Hans Staden, “com objetivo de estreitar as relações culturais entre brasileiros e alemães, divulgar conhecimentos da língua e da literatura dos dois países”.

A legislação começa a ser incorporada nas escolas, que nacionalizam seus nomes e passam a utilizar a língua portuguesa em sua documentação. Nesse momento, escolas como a *Deutsche Schule São Paulo* (atual Colégio Visconde de Porto Seguro) reafirmam seu duplo pertencimento – ao mesmo tempo eram alemães e brasileiras, ministravam as aulas em português e passaram a comemorar feriados nacionais, os quais faziam parte do calendário escolar.

Em 1942, o Colégio Humboldt foi novamente fechado e teve todo seu patrimônio confiscado. Tratava-se de uma mudança na política em relação à Alemanha – o que vinha sendo tolerado na ilegalidade se tornou efetivo quando o Brasil passa a participar diretamente da Guerra.

¹⁵ Ver a respeito em Campos (2002, p. 119), especialmente o capítulo 2, *A diversidade cultural e o projeto nacionalizador*, sobre conflitos na região catarinense que “não podem ser explicados com base na oposição germanismo – nazismo-integralismo”.

O uso da língua se tornara “uma das mais fortes expressões culturais, de identidade e de sentimento de pertença” (CAMPOS, 2002, p. 13). A língua tornara-se um dos palcos de disputas que envolvem países dos diversos continentes.

Interessante conhecer como essa política se materializa na prática escolar. Ilse Klasing, aluna do Colégio entre os anos de 1937 e 1942, relembra um dos momentos vividos:

Na última aula, a matéria era o alemão. De repente Chiquinho entrou correndo na sala gritando: ‘Rápido, rápido, o fiscal está chegando!’ Todos entraram em pânico, os cadernos e livros em alemão foram recolhidos apressadamente e guardados bem embaixo no armário, a lousa foi limpa rapidamente e iniciou-se a conversa sobre um tema qualquer – agora em português! Isso porque era proibido falar alemão e, principalmente, lecionar alemão. Por esse motivo, o Colégio sempre tinha um espião lá fora, que gritava pelo corredor e avisava todo mundo. Os órgãos públicos não poderiam descobrir os belíssimos livros da Alemanha, os cadernos na grafia germânica ou os apontamentos em alemão na lousa. Mesmo assim, com toda essa pressa, não conseguimos... o fiscal pegou-nos em flagrante!

Os alunos foram mandados para casa. Eu pensava o que meus pais iriam dizer com relação a isso.

A senhora Anna Grassmann conseguia imaginar muito bem que, agora, o Colégio não poderia mais se manter por muito tempo. Ela conseguia interpretar muito bem a situação: de um lado, o Colégio queria manter a cultura e a língua alemã; de outro, isso tudo era proibido. Sua filha já relatara fatos desse tipo e estava disposta a deixar o Colégio por esses motivos. A escola não tinha mais de 20 alunos e a situação agravava-se dia a dia.

No final da tarde veio a notícia: como sempre, as novidades se espalhavam rapidamente – o Sr. Beuster, o diretor do Colégio, tinha sido preso (SPAROVEK, Ilse.)

A luta pela manutenção da cultura e da língua alemãs representa resistência num momento em que dois projetos nacionalistas se tornaram vencedores nos dois mundos com os quais a Escola dialogava – no mundo europeu, o Estado Nazista expandia seus domínios e exterminava culturas, etnias, identidades e, no Brasil, o Estado Novo forjava uma unidade nacional mediante proibição do uso das línguas dos *povos perigosos* e silêncio imposto a vozes destoantes de um *Projeto de Nação*.

Também entre os alemães não era único o olhar sobre a importância da manutenção do uso do alemão. Para alguns, tratava-se de aprender a língua portuguesa, o que facilitaria muito o cotidiano no país onde sobreviviam, e de manter o alemão na tradição preservada nas comemorações, nas histórias contadas a filhos e netos, nos rituais exercitados.

No imaginário nazista, entretanto, muitos se enxergavam como integrantes da comunidade nacional alemã. Assistia-se gradativamente à penetração dos ideais nazistas no Brasil, através de impressos, jornais, almanaques. Como destaca Campos (2006), também na correspondência escolar, é possível identificar que não existia somente um único ideário alemão: comunicações com as escolas para alguns eram subscritas com o “*Heil Hitler*”,

enquanto cartas para outras escolas, escritas no mesmo dia e pela mesma instituição, concluíam com “*Aufwiedersehen*” [Até logo] (CAMPOS, 2006, p. 245).

Ao final da guerra, a escola praticamente não existia mais. Seus bens permaneciam sob a guarda de uma ex-professora de Português. No local, formavam-se recrutas das Forças Armadas e ministravam-se cursos de corte e costura para meninas.

Em 1951, alguns sócios da instituição decidiram solicitar via ação judicial a recuperação do patrimônio. Ao final do processo, foi decidido que a instituição seria legalmente brasileira, “situação legalmente confirmada com a publicação no Diário Oficial da União da Resolução número 1.325-48, de 26 de dezembro de 1953, que concedia a nacionalização à Sociedade Escolar Barão do Rio Branco (SEBRB)” (HENRIQUES, 2016, p. 39).

Com a reabertura da escola, o ideal comunitário voltava a ser lembrado e exercitado:

O esforço da Sociedade em desenvolver uma programação anual que oferecia boas opções de lazer e festividades entre os meses de abril e dezembro (os associados tinham acesso gratuito a todos os eventos) com a divulgação a cada dez dias, por meio da publicação de um boletim, teve como resultado o levantamento de recursos para a reabertura da escola, o fomento da vida social no seio da comunidade alemã de Santo Amaro e, ao mesmo tempo, fortaleceu o sentimento de união do grupo responsável pela iniciativa (HENRIQUES, 2016, p. 43).

No ano de 1954, logo após a reabertura, a escola adotou o nome de Colégio Humboldt, em homenagem aos 100 anos da morte de Alexander von Humboldt. Em 1957, a escola foi reaberta oficialmente. O Brasil e a cidade de São Paulo viviam momento de grande desenvolvimento econômico – medidas do governo Juscelino Kubitschek¹⁶ estimulavam a expansão industrial com capital internacional, promovendo o estabelecimento de empresas alemãs na região. Com esse crescimento, o número de alunos do Colégio aumentou significativamente.

¹⁶ Essas medidas fazem parte do que chamamos desenvolvimentismo: “Nome dado à estratégia política de desenvolvimento adotada durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que visava acelerar o processo de industrialização e superar a condição de subdesenvolvimento do país. O desenvolvimentismo como modelo econômico postulava que o crescimento dependia diretamente da quantidade dos investimentos e da produtividade marginal do capital; estes dois elementos estavam ligados ao investimento estrangeiro, que os fazia variar em função de sua própria importância. O desenvolvimentismo como ideologia de um desenvolvimento autônomo no âmbito do sistema capitalista proclamava por sua vez a riqueza e a grandeza nacional, a igualdade social, a ordem e a segurança. A política adotada pelo governo Kubitschek implicou uma profunda transformação do sistema econômico do país e também a consolidação da cooperação internacional no plano econômico, político e cultural.” (ABREU, Alzira Alves de)

Em 1959, a instituição foi autorizada pelo governo brasileiro a acrescentar, ao Ensino Primário e Curso de Admissão, o Ensino Ginásial. A Escola Barão do Rio Branco passou a chamar-se *Ginásio Humboldt*, em referência aos irmãos Alexander e Wilhelm von Humboldt¹⁷.

Em 1965, eram 516 os alunos, sendo que, segundo informação de Budweg (1975/76), 88% falavam alemão em casa ou compreendiam a língua.

Bezerra (2007) salienta a ligação do Colégio com empresas alemãs

A partir daí iniciou-se o período de expansão dessa instituição que foi se transformando cada vez mais em lucrativa empresa educativa, tendo como financiadores indústrias alemãs com importante atuação na capital, como a Siemens S/A, Henkel Indústrias Químicas e ainda a Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha em São Paulo e o Consulado Geral da República Federativa da Alemanha em São Paulo, pois a região de Santo Amaro se constituiu como um conglomerado de bairros com forte presença de população de ascendência germânica (BEZERRA, 2007, p.182).

As empresas traziam consigo novos alunos para o Colégio, o qual crescia no oferecimento de novas possibilidades educativas e no tamanho. No Largo 13 de Maio, em Santo Amaro, o Colégio aumentou suas dependências até 1987.



Figura 2: O Colégio Humboldt em terreno próprio no centro de Santo Amaro – 1980-1995

Fonte: Colégio Humboldt (2022b, s.p).

¹⁷ Alexander von Humboldt foi um estudioso alemão do final do século XIX. Cientista do Iluminismo, viajou pela América Central e do Sul e Europa em busca de dados que se tornaram a base do conceito moderno de ecologia. Wilhelm von Humboldt, como já destacado no capítulo 1, era linguista e filósofo e foi o criador do moderno sistema de educação superior na Alemanha.

Em 1972, aulas da língua alemã foram autorizadas como disciplinas obrigatórias na grade curricular. Foi iniciada a participação dos alunos em provas internacionais organizadas pelo governo do país europeu. Os alunos aprovados nessas provas passaram a ser aceitos no sistema escolar daquele país.

Ao final da década de 70, quando a escola contava com quase mil alunos e 71 professores, o governo alemão ocidental passou a contribuir financeiramente em sua expansão física.

Segundo Budweg (1975/1976), o Colégio Humboldt foi qualificado como uma escola de encontro, pois possibilitava a circulação de alemães sem perda da formação escolar. Para os brasileiros, a aprendizagem da língua alemã era entendida como a base da germanidade:

Numa época global técnicas de comunicação fizeram o tempo e as distâncias perderem sua importância. [...] Descendentes dos imigrantes sentam-se hoje nos bancos do Colégio Humboldt perto de crianças que não falam alemão, que aprendem essa língua estrangeira, e perto de muitos alunos, que nesse ano chegam da Europa em São Paulo e podem ser matriculados nas turmas alemãs [do Colégio Humboldt] de sua idade. A todos eles, independente do local de nascimento e da nacionalidade, é possibilitado um grande leque de oportunidades para a criação de uma base para a sua formação escolar, com compreensão mútua entre as diferentes culturas (BUDWEG, 1975/1976, p. 204-205, tradução da autora).

Em 1972, a instituição criou cursos profissionalizantes com base na lei brasileira n. 5692, de 1971, e na determinação do Conselho Federal de Educação de incentivo à formação profissional. Essa formação foi idealizada a partir das *Berufschulen* [Escolas técnicas alemãs], que pressupõem formação teórica e prática realizadas tanto em ambiente escolar como em empresas.

Do *Anuário Escolar de 1977*, Bezerra (2007) registrou, em um documento de divulgação institucional, o conceito de educação e a função da escola defendidos pela instituição:

A escola, por intermédio da educação que proporciona, deve atender às necessidades próprias da sua época. Por isso, à medida que mudam as exigências da sociedade, muda o tipo de educação. Preparar o indivíduo para a sociedade significa – e isso deve ser válido para cada época – formá-lo e informá-lo de modo que alcance um estado de maturidade que o capacite a se encontrar com a realidade de maneira consciente, equilibrada, eficiente e nela agir como cidadão participante e responsável (ANUÁRIO ESCOLAR DE 1977 apud BEZERRA, 2007, p. 183).

A instituição se define como uma *escola de seu tempo*, formadora de cidadãos conscientes e eficientes, preparando-os para o trabalho, em especial nas empresas alemãs.

Lentamente a escola ia definindo sua posição e a opção por se tornar uma escola diferenciada das demais de mesmo nível – tanto nacionais quanto de origem estrangeira, incluindo as alemãs - na capital do Estado: o ensino profissionalizante. Esse propósito foi efetivamente concluído em 1982, quando representantes do Colégio, do Consulado Geral da Alemanha e da Câmara de Comércio e Indústria Brasil-Alemanha assinaram um contrato para a formação de administradores. Essa transação resultou na criação do IFPA (Instituto de Formação Profissional), único no Brasil (BEZERRA, 2007, p.183).

Em 1980, o Colégio foi reconhecido pela Alemanha como uma *Escola de Encontro de Culturas*, sendo incluído no programa de ajuda financeira do Ministério das Relações Exteriores daquele país. O importante era não só fornecer mão de obra de alta qualificação para as empresas alemãs localizadas no Brasil e possibilitar ensino de qualidade para filhos de expatriados, mas também criar profissionais que dominassem a língua alemã e se tornassem habilitados a intermediar negócios no momento de grande desenvolvimento econômico no Brasil. A escola era parte de um projeto político de expansão econômica.

E, como Escola de Encontro entre Culturas, o Colégio contou com uma ajuda financeira, essencial para viabilizar o crescimento da Instituição:

No caso do Humboldt, o subsídio chegou a dois milhões de marcos anuais na segunda metade da década de 1980. O auxílio é direcionado para escolas fora da Alemanha que apresentam um programa alemão, ensino extensivo em alemão ou somente ensino da língua alemã juntamente com o ensino nacional, financiado pelo Fundo de Cultura do Ministério das Relações Exteriores, realizado por meio da Central para Assuntos Escolares no Exterior, subordinada ao Ministério das Relações Exteriores instalada em Colônia (BEZERRA, 2007, p. 186).

O subsídio atendia a diversas áreas: a remuneração dos professores (incluindo salários, despesas com mudanças, viagens de férias na Alemanha) e uma reserva para bolsa de estudos a alunos necessitados. Havia também verbas dirigidas à compra de material didático na Alemanha para os alunos que frequentavam o currículo alemão. Com o auxílio, a instituição adquiriu segurança econômica para elaborar projetos de longo prazo, o que foi fundamental para crescer ainda mais.

No mesmo ano, a Sociedade Escolar decidiu pela mudança do Colégio, processo concluído 12 anos depois. Após a compra do terreno no bairro de Interlagos, a obra teve início em 1º de outubro de 1998, com subsídio de 16 milhões de marcos do *Dresdner Bank*. Henriques (2016) descreve o momento, enaltecendo-o:

A dimensão gigantesca do trabalho surpreendeu pelo curto tempo de execução, cerca de dez meses, e, em 13 de setembro de 1999, o novo Colégio Humboldt pôde abrir as portas aos seus 967 alunos. No dia 2 de outubro de 1999, ocorreu a festa de

inauguração das novas instalações, com mais de 6 mil visitantes e uma merecida sensação de trabalho bem feito e missão cumprida.

Um dia antes da mudança, em 12 de setembro de 1999, um grupo de alunos, pais, professores e colaboradores deixou a antiga sede do Colégio, em Santo Amaro, e caminhou por cerca de cinco quilômetros até a nova sede, em Interlagos (HENRIQUES, 2016, p.57).

A mudança de local, do centro de Santo Amaro para o bairro de Interlagos, e, especialmente, a de seu projeto arquitetônico, com cinco prédios com salas de aulas, laboratórios, teatro, ginásio de esportes, pista de atletismo e estacionamento marcam a nova imagem que a Instituição deseja para si – a de uma escola do futuro, moderna e *antenada* com o mundo global. Nesse momento, foi a escola que transformou o seu entorno



Figura 3: Uma visão do Colégio Humboldt no dia de comemoração dos cem anos

Fonte: Colégio Humboldt (2022b, s.p)

Bezerra (2003) compara os espaços ocupados pelos colégios alemães certificados como de excelência em São Paulo - o do Humboldt e o do Colégio Visconde de Porto Seguro, que também se mudara para o bairro do Morumbi, bairro de classe média alta de São Paulo. Além disso, indica convergências em suas trajetórias, ressaltando suas origens modestas e sua transformação em grandes conglomerados internacionais:

[...] ocupar espaços como esses é mostrar que, embora tenham tido diversos tipos de dificuldades até se constituírem, sobreviveram e foram capazes de se manter organizadas em torno dos ideais comuns que desde o início as motivara, mas, ao mesmo tempo, conseguiram se fazer como representantes dos imigrantes, ou seja, de uma escolinha de quatro séries se transformaram em potências escolares internacionais. Ocupam um lugar de destaque na hierarquia educacional do país, tanto do ponto de vista do ensino privado, quanto do público (BEZERRA, 2003, p. 188).

Continuando sua expansão, no início dos anos 2000, a Sociedade Escolar construiu o Centro Cultural Brasil Alemanha, com apoio da Fundação Herbert Quandt. Coube ao espaço

escolar novamente se tornar um centro de encontro para a comunidade alemã, agora reunindo o mundo empresarial, o cultural e o educacional.

Retomando as questões com as quais iniciei o capítulo, pude encontrar evidências segundo as quais, na história do Colégio Humboldt e de outras escolas alemãs, existe continuidade no processo iniciado no século XIX, quando os primeiros colonos chegaram ao Brasil, especialmente na perspectiva de construir uma grande comunidade de alemães fora do território europeu, identificada pela língua como sinal de identidade.

A aprendizagem de Alemão representa historicamente seu marco institucional. Como vimos, a escola foi fechada durante as Primeira e a Segunda Guerra mundiais mas foi justamente o objetivo de manter a identidade alemã que reuniu membros da comunidade nas ações para sua reabertura. O Colégio e as escolas alemãs do Sul do Brasil mantiveram essa peculiaridade – tratou-se da preservação de uma identidade cultural e, também, da edificação de uma rede de contatos sociais e profissionais

É significativo, para as conclusões do presente estudo, que não se tratou de movimento de assimilação de uma cultura pela outra. Tratou-se, como podemos identificar na construção do ideário das escolas teuto-brasileiras, de um conhecimento novo, sujeito a necessidades dos sujeitos envolvidos, às prioridades políticas estabelecidas tanto do país europeu como do país que recebeu os imigrantes e, especialmente, à recriação realizada por homens e mulheres que viveram em cada um dos tempos.

Como nos ensina De Certeau (1982), o homem não é mero receptor passivo daquilo que se pretende lhe comunicar. E especialmente as instituições escolares não são máquinas que agem sobre os alunos, como teorizaram Bourdieu e Passeron (1992) na década de setenta do século XX, ao afirmar que tanto a escola como os professores são reprodutores da cultura. Dialogando com ambos, De Certeau (1982) reafirma que a escola tem sim a função de reproduzir a ordem vigente. Entretanto, não há maneiras de interferir sobre o que as pessoas, os alunos, fazem com os conhecimentos adquiridos. Para esse autor, o ser humano é produtor ativo do conhecimento, realiza uma “bricolagem” ao interagir com a cultura.

A história do Colégio Humboldt é um exemplo de como significados vão sendo refeitos ao longo do tempo, de acordo com os embates sociais e culturais de cada momento. Inicialmente, a escola respondeu a necessidades de uma comunidade que pretendia não perder referências do país de onde seus pais emigraram. A seguir, no início do século XX, significou uma forma de constituir-se e de se sentir representado e identificado como o *outro* numa sociedade que pretendia se constituir como uma, tornando-se também produtora de um novo *modelo educacional* – o teuto-brasileiro. Já a partir dos anos setenta do século XX, fazer parte

da comunidade representou possibilidades constantes de viagens e de possibilidades de trabalho em diferentes locais do mundo.

Com a certificação, seus alunos se tornaram membros e construtores de um território longínquo, que também pretende ser considerado a Alemanha. Mas qual Alemanha estamos analisando? Qual é a cultura alemã que serve de base para o credenciamento de uma escola de excelência no exterior?

2. INTERNACIONALISMO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, contextualizo a certificação do Colégio Humboldt como Escola Alemã de Excelência no Exterior, inserindo-a no debate sobre a internacionalização da educação.

Entendendo a certificação como uma ação do governo alemão para ampliação de seu território cultural, delimito, em primeiro lugar, alguns sentidos da categoria de análise educação internacional/ internacionalismo; a seguir, construo uma periodização desse movimento em relação às instituições escolares.

A internacionalização da educação¹⁸, estudada aqui, ocorreu de forma acelerada a partir do final da Segunda Guerra Mundial. No presente estudo, incluo dados de um processo temporal mais amplo, iniciado em meados do século XIX. Minha questão situa-se na resposta à pergunta: o que essa História documenta em relação à circulação de conhecimentos entre diferentes territórios nacionais? Como a certificação também se torna um dos elementos dessa circulação?

A fim de entender especificidades do lugar do Colégio estudado, inicio indicando aspectos da internacionalização da educação de escolas situadas na cidade de São Paulo.

Cantuária (2004, p.41), em estudo sobre escolas internacionais localizadas na cidade de São Paulo e sua “valorização progressiva como opção legítima de escolarização dos filhos das famílias privilegiadas”, defende que a circulação de pessoas por instituições educativas de diversos países é um processo antigo ocorrido tanto no Brasil como em outros países. Aqui, desde o período colonial, a educação da elite era realizada por professores vindos da Europa, religiosos ou não. O contato constante com o estrangeiro era sinal de distinção social, diferenciando socialmente os que tinham contato com notícias e novidades vindas da Corte.

A vida social e cultural era considerada incipiente, principalmente se comparada à efervescência das metrópoles, e a Europa fornecia modelos a serem seguidos nas diversas dimensões da vida cotidiana. Mais que estratégia necessária de inserção e diferenciação, contudo, o cultivo sistemático desse traço cosmopolita reproduzia também uma disposição dominante entre as elites sociais estrangeiras, que ampliava-se gradativamente, na razão direta da internacionalização dos empreendimentos econômicos e das redes de relação (CANTUÁRIA, 2005, p.12).

Longas viagens ao exterior, experiências de escolarização fora do Brasil, educação doméstica segundo padrões disciplinares europeus marcavam o modo de ser da elite e

¹⁸ A internacionalização se consolidou pela ação de organizações internacionais de natureza intergovernamental e de cooperação econômica regional, como a Organização das Nações Unidas (ONU), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Existe também uma série de Organizações não Governamentais [ONG] envolvidas no processo.

fortaleciam laços de distinção social de pessoas que pouco se relacionavam no território brasileiro.

No Império, a escola secundária e, especialmente, a formação superior realizada no exterior forjavam a unidade cultural de uma elite dispersa num enorme território:

Se durante o período colonial a obtenção dessas credenciais implicava necessariamente a ida para o exterior, e o curso de Direito em Coimbra era o destino privilegiado, a criação de escolas secundárias e superiores durante o Império vai demonstrar que estudar no exterior era uma prática muito mais estratégica do que necessária: por mais que estes segmentos de ensino fossem enclaves dos grupos dominantes, a acumulação de capital escolar internacional, entendido aqui como o conjunto de competências técnicas, sociais e linguísticas, legitimado pela posse de um diploma estrangeiro, era também um importante fator decisivo, determinando também clivagens no interior desses grupos (CANTUÁRIA, 2005, p. 3).

Em meados do século XX, após o final da Segunda Guerra Mundial, trocas culturais realizadas por meio do contato com o mundo estrangeiro *democratizaram-se* tanto pela valorização do conhecimento de uma segunda língua pelas camadas médias da população como por suas viagens ao exterior, agora mais frequentes. A constituição de um espaço transnacional de relacionamentos sociais em empresas internacionais, a fundação de órgãos internacionais ligados à elaboração de políticas educativas globais e as transformações de empresas internacionais em grandes conglomerados envolvendo países de todo o mundo modificaram o modo como a elite demarcava seu capital cultural.

Esse movimento acelerou-se a partir da segunda metade do século XX com mudanças relativas à função do Estado neoliberal na área educacional. Em escolas privadas, “o papel do Estado se limitaria então a garantir a qualidade do serviço prestado pelas escolas privadas, por uma avaliação dos estabelecimentos, a exemplo da inspeção sanitária que fiscaliza restaurantes” (LAVAL, 2004, p. 96).

Nesse processo, grandes escolas privadas brasileiras têm alinhado suas propostas educacionais e, conseqüentemente, o currículo às prerrogativas do sistema econômico e político mundiais, procurando atrair novos *clientes* e enfatizando que os *novos* currículos, *metodologias* e material didático são alternativas para *atualização e modernização das práticas escolares*. Todavia algumas instituições educativas privadas da cidade de São Paulo, em sua origem ligadas a comunidades de imigrantes como o Colégio Humboldt, Colégio Visconde de Porto Seguro, Graded School, Liceu Pasteur, apresentam-se de forma peculiar.

São escolas estabelecidas em locais privilegiados da cidade de São Paulo, com amplas instalações. Consideradas escolas internacionais, conferem diplomas válidos no Brasil e no país estrangeiro. Seu currículo inclui disciplinas do país de onde são originárias e, apesar de serem

parte do grupo seletivo das melhores e mais caras escolas da cidade, se diferenciam ao oferecerem aprendizagem de competências linguísticas e inserção em instituições educativas e profissionais de fora do país.

É assim que um aluno alemão que estuda no Colégio Humboldt ou no Colégio Visconde de Porto Seguro frequenta uma instituição alemã, o que não acontece com um argentino, por exemplo, que frequente qualquer escola brasileira. O aluno do Humboldt, independente de sua cidadania ser alemã ou não, adquire a possibilidade de completar sua formação escolar na Alemanha. Esse é um dos diferenciais que a Instituição oferece aos alunos das turmas que seguem o currículo alemão – não se trata de tornar o aluno um cidadão do mundo, preparado para os desafios profissionais da elite mundial, mas de formar um cidadão mundial, com cultura alemã, *preparado* no Brasil ou em qualquer outro país onde exista uma escola *credenciada como de excelência* para enfrentar os desafios impostos pelo mundo das organizações capitalistas.

A implementação de um grupo de escolas alemãs no exterior é instrumento da difusão do idioma e da cultura alemães. São inúmeras as pessoas envolvidas nos diferentes níveis da organização e implementação dessas escolas, sendo os principais: o Ministério das Relações Exteriores, “que formula e coordena as diretrizes para a política cultural e educacional estrangeira”; a Agência Central de Escolas Alemãs no Exterior (ZfA), que funciona como “autoridade escolar suprema, que é responsável pelas tarefas administrativas e de fornecimento (em particular: colocação e financiamento de professores) para escolas alemãs no exterior”; e o “Comitê Federal e Estadual para o Trabalho Escolar no Exterior (BLASchA) [que] determina e implementa todos os aspectos pedagógicos e também escolares e de organização do ensino das escolas no exterior, em nome da Conferência Permanente dos Ministros da Educação e Assuntos Culturais dos Estados” (KÜHN e MERSCH, 2015, s/p).

Segundo os mesmos autores, o sistema das escolas alemãs no exterior é “heterogêneo e complexo”. Eles dividem as escolas alemãs de excelência no exterior de 2014 em categorias:

As 141 escolas atualmente existentes podem ser divididas em cinco tipos de escolas, que diferem em termos dos objetivos e qualificações escolares que perseguem. Os tipos de escola citados abaixo são "tipos básicos", embora também existam formas intermediárias - mesmo dentro de um tipo de escola:

- *As escolas de língua alemã no exterior (deutschsprachige Auslandsschulen)* proporcionam principalmente a escolaridade aos filhos de cidadãos alemães que vivem temporariamente no exterior, concedendo-lhes qualificações alemãs, permitindo-lhes assim continuar suas carreiras escolares da maneira mais tranquila possível quando retornam à Alemanha. Com 51 escolas deste tipo, este representa o tipo de escola mais importante em termos quantitativos.
- *As escolas de encontro integradas (integrierte Begegnungsschulen)* (44 escolas) têm um programa de ensino integrado e levam os alunos a uma qualificação bicultural: os

alunos de alemão e outras línguas maternas são ensinados juntos e predominantemente em alemão com base no conteúdo educacional alemão e do país parceiro.

- As escolas de encontros *estruturadas (gegliederte Begegnungsschulen)* (22 escolas) oferecem um programa de ensino dividido e levam os alunos a uma qualificação bicultural. Eles são divididos em dois ramos - um com instrução alemã reforçada e outro com um programa de instrução integrado. Ao contrário das escolas de encontro integradas, a estrutura de dois níveis destas escolas também permite o acesso a alunos que não têm um bom conhecimento de alemão.

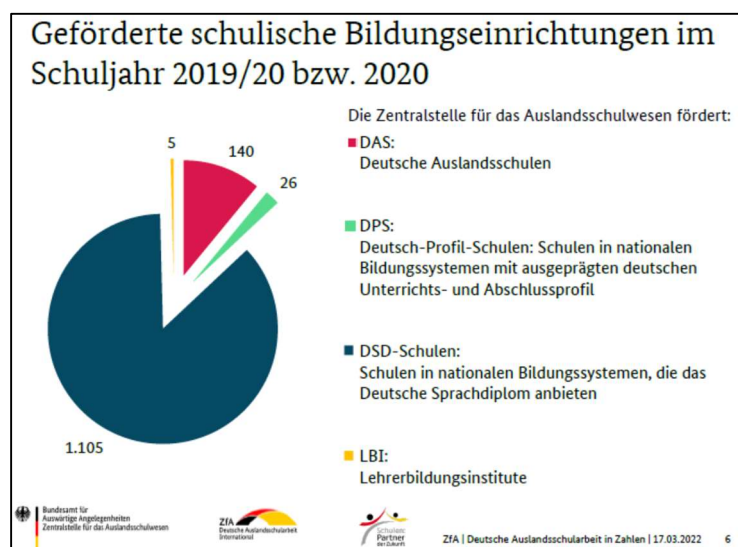
- *Escolas nacionais de línguas com ensino intensificado de alemão (landessprachige Schulen mit verstärktem Deutschunterricht)* (24 escolas) ensinam o alemão (incluindo estudos regionais alemães) como língua estrangeira obrigatória, assim como outras matérias em alemão.

- *Instituições escolares orientadas à carreira profissional (Schulische Einrichtungen mit berufsorientiertem Schulziel)* estão organizadas, em sua maioria, como ramos vocacionais em escolas de educação geral no exterior. Há também duas escolas vocacionais independentes. Aqui os alunos adquirem formação profissional alemã (também em cursos de formação dupla) (KÜHN e MERSCH, 2015, s.p).

Como vemos, a complexidade do sistema é bastante grande, tornando essencial o estabelecimento de características que definissem similaridades. Foi a certificação das escolas que cumpriu essa tarefa - tratou-se de diferenciar escolas entendidas como divulgadoras da cultura alemã das que tinham o aprendizado da língua como uma entre outras possibilidades.

Segundo a publicação *Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen* [Trabalho alemão nas escolas alemãs do exterior em números] (2020), existem hoje 1276 instituições que recebem algum tipo de subsídio do governo alemão, as “escolas de perfil alemão no exterior”: 25 (DPS) escolas em sistemas educativos nacionais com um perfil alemão de ensino e de graduação; 1105 (DSD), escolas situadas fora da Alemanha que oferecem o Diploma de Língua Alemã e cinco (LBI) Institutos de formação de professores:

Gráfico 1: Estabelecimentos de ensino com auxílio do governo alemão nos anos 2019/20



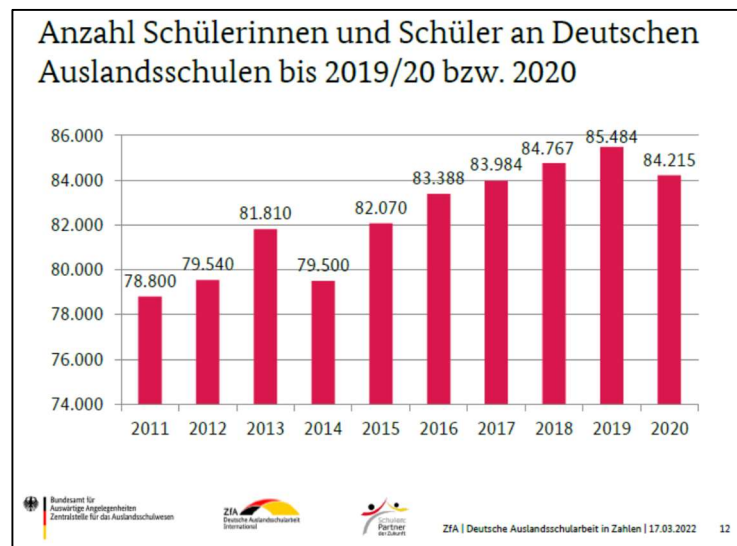
Fonte: BUNDESAMT FÜR AUSWÄRTIGE ANGELEGENHEIT
ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN.
Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen O – 2020.

Abordando as escolas alemãs de excelência no exterior, os dados contabilizados indicam suas especificidades em relação ao recebimento de apoio financeiro do governo alemão:

De acordo com os objetivos da política cultural estrangeira, estas instituições também recebem apoio através de recursos (por exemplo, através de programas de destacamento de professores) para promover a língua alemã como meio de comunicação internacional no exterior e oferecer aos grupos de língua alemã a oportunidade de preservar sua cultura (KÜHN e MERSCH, 2015, s.p).

Nessas escolas, houve um aumento gradual do número de alunos:

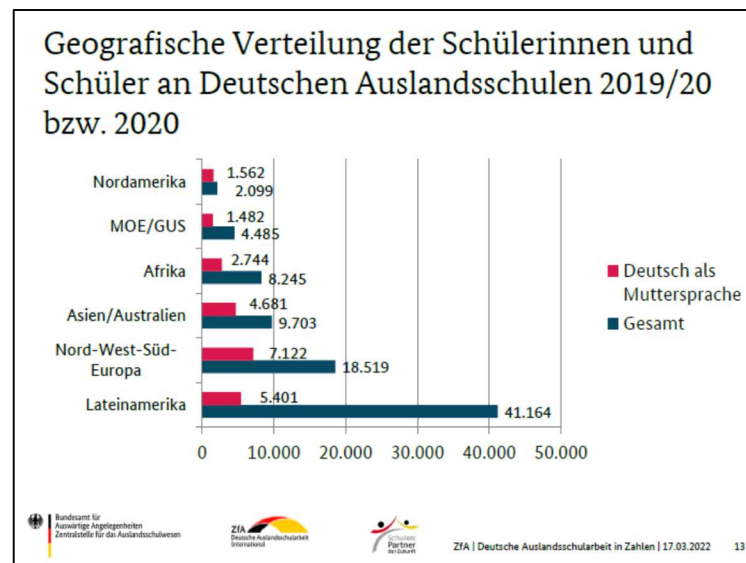
Gráfico 2: Alunos nas escolas alemãs no exterior



Fonte: BUNDESAMT FÜR AUSWÄRTIGE ANGELEGENHEIT
ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN.
Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen – 2020.

Esses alunos são distribuídos por todos os continentes.

Gráfico 3: Distribuição dos alunos e das alunas das escolas alemãs no exterior segundo dados dos anos 2019/20



Fonte: BUNDESAMT FÜR AUSWÄRTIGE ANGELEGENHEIT
ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN.
Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen – 2020

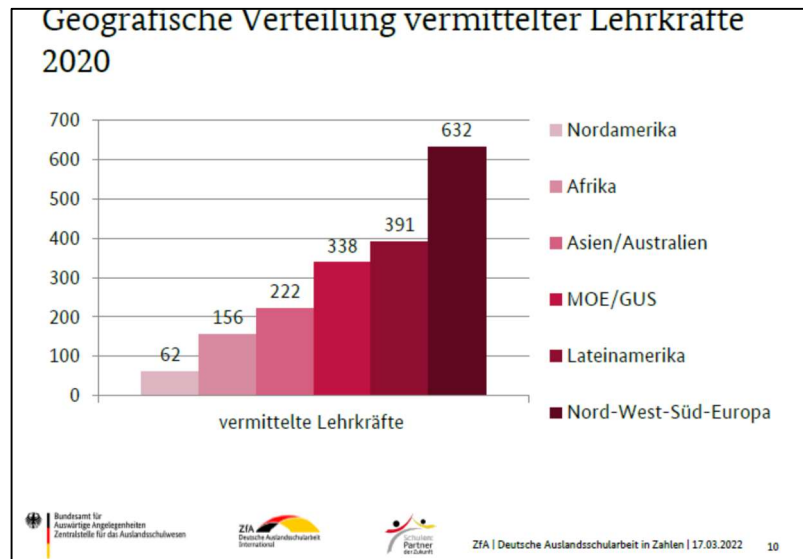
Destaco a importância numérica dos alunos que vivem na América Latina, o que nos possibilita inferir possível relação entre as escolas alemãs no exterior atuais e a presença de imigrantes alemães desde o século XIX na região, hipótese a ser confirmada por um estudo mais específico. Também importante a destacar é a existência de um maior número de estudantes que não têm o alemão como língua materna, o que leva a concluir que a política estatal tem atingido o objetivo de divulgar a língua alemã.

Segundo o mesmo documento, ao questionar para onde pretende ir o total de alunos que estuda em escolas alemãs no exterior e está terminando sua Educação Básica: 62% gostariam de continuar estudando no seu país natal; 25,6% gostariam de estudar na Alemanha; 7,3% gostariam de estudar em outro país; 1,9% gostariam de participar de curso preparatório para se candidatar a uma vaga numa universidade alemã. De acordo com os dados, mais uma vez podemos inferir que se trata de uma política que atinge seu objetivo na divulgação da língua e da cultura do país em território não alemão.

As escolas localizadas no exterior empregam também professores que desejam trabalhar fora da Alemanha. Segundo os dados, nos anos de 2016 e 2017, calcula-se em torno de 1908 professores alemães distribuídos nas escolas situadas no exterior. Para possibilitar comparações entre esses dados e a totalidade dos professores alemães, no ano escolar de 2016/2017, existiam no país 42.322 escolas públicas de formação geral e profissionalizante, onde trabalhavam cerca de 798.180 professores (TATSACHEN UBER DEUTSCHLAND, 2022).

Os dados referentes à distribuição dos professores confirmam a importância numérica da América Latina no universo das escolas situadas fora do território alemão.

Gráfico 4: Distribuição geográfica dos professores alemães nas escolas alemãs no exterior – 2020



Fonte: BUNDESAMT FÜR AUSWÄRTIGE ANGELEGENHEIT
ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSSCHULWESEN.
Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen – 2020

A manutenção das escolas alemãs no exterior é uma ação onerosa do ponto de vista dos recursos, tanto financeiros como de pessoal, para a Alemanha. Entretanto, garante o trabalho de uma quantidade enorme de funcionários públicos, tanto professores como funcionários de organizações de pesquisa e de implementação de políticas públicas.

Segundo as autoras citadas, as escolas credenciadas como de excelência pela política externa alemã contam também com recursos privados. São parcerias público-privadas que, “além do pessoal e do apoio financeiro da República Federal Alemã, cobrem 80% de seu orçamento com fundos próprios (cf. Klingebiel, 2013), principalmente através das mensalidades escolares cobradas” (KÜHN e MERSCH, 2015, s.p).

Essas escolas são significativas também por empregar professores alemães que retornam para o país europeu com uma expertise de lidar em ambientes de diversidade cultural. Isso se tornou uma prioridade no próprio sistema escolar alemão com a grande quantidade de refugiados que o país tem recebido nos últimos anos.

Documentos analisados indicam que existem poucos estudos sobre as dimensões pedagógicas das escolas alemãs no exterior. A maior parte dos dados é quantitativa e divulga números sobre o alcance da ação estatal.

Sobre as aulas de alemão ministradas nessas escolas, existem mais informações, como temas utilizados por professores nas provas realizadas. Para as autoras,

As poucas publicações temáticas sobre escolas alemãs no exterior são observações isoladas, em parte mais antigas e metodologicamente não sistemáticas, de caráter principalmente narrativo-informativo e focalizadas em aspectos individuais do sistema escolar no exterior (por exemplo, financiamento de escolas, questões práticas de ensino) ou na situação de cada localidade onde se encontra a escola (KUHN e MERSCH, 2015, s.p).

Esses dados confirmam a constante preocupação de diversos setores da sociedade alemã com a viabilidade econômica das escolas.

Uma fala de um deputado do FTD, Partido Liberal Democrata, responde em nome do governo alemão questões sobre as escolas alemãs no exterior em 27 de janeiro de 2021, destacando sua importância em números e a necessidade de acompanhar a fundação de escolas alemãs no estrangeiro que devem “ser cuidadosamente consideradas, especialmente no que diz respeito à sua sustentabilidade financeira” (HEENEMANN DRUCK, 2021).

A WDA¹⁹ (*Weltverband der Deutschen Auslandsschule* – União global das escolas alemãs no Exterior) esclarece que as escolas alemãs dão uma contribuição significativa para que a Alemanha seja uma das principais nações econômicas do mundo – “Cada aluno perdido e cada escola perdida seria uma oportunidade perdida de crescimento e integração” (WDA, s.p.)

A relação das escolas com empresas alemãs é intensa e permanente. Desde 2013, empresas como Airbus, BMW, Roberto Bosch, Siemens e Volkswagen “cooperam com as escolas alemãs no exterior a curto e longo prazo, entre outras coisas com o importante objetivo de estabelecer de manter contato com os jovens numa fase inicial e buscar interlocuções com futuros especialistas” (WDA, s.p.).²⁰

Para ampliar o entendimento da certificação do Colégio Humboldt, apresento a categoria de análise “externalização” de Schriewer (1995), essencial para entender o atual

¹⁹ A Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior, fundada em 2003, representa as autoridades escolares independentes e sem fins lucrativos das escolas alemãs no exterior e transforma suas vozes individuais em uma voz forte. A associação apoia seus membros em suas tarefas e promove seus projetos com serviços direcionados. A WDA representa os interesses comuns em relação à política e às agências de financiamento. Ela é a organização responsável de contato para a política cultural e educacional externa e, ao mesmo tempo, ajuda a moldá-la ativamente. A Associação Mundial tem 142 membros, 116 dos quais são escolas alemãs reconhecidas no exterior; cerca de 83% dos alunos das escolas alemãs no exterior frequentam as escolas membros da WDA.

²⁰ Estão disponíveis no site diversos documentos sobre o valor econômico das escolas alemãs no exterior

momento da história mundial, em que pessoas, bens de consumo e informações não conhecem mais as fronteiras nacionais.

2.1 Origens da Internacionalização do Sistema Escolar

Até aqui, tratei dos números e da importância econômica das escolas estrangeiras para a economia alemã. Continuo o texto analisando a relevância das escolas como difusoras dessa cultura, situando-as numa dimensão temporal de maior alcance.

Em texto em que conceituam e delimitam a pesquisa transnacional em educação, Vera e Fuchs definem a educação internacional. Segundo os autores, o termo já possuía significado relacionado à Pedagogia no início do século XIX:

A emergência desses campos conectados geralmente é situada na França, no início do século XIX. Na década de 1810, Marc-Antoine Jullien descreveu a ciência da educação como resultante da comparação de informações estatísticas produzidas pelos governos de vários países sobre financiamento para educação, matrícula de alunos, número de professores e outros aspectos dos sistemas educacionais. Em 1808, César Auguste Basset convidou estudiosos “livres de preconceitos nacionais” a observar a educação fora da França “com a intenção de fazer recomendações para o sistema educacional francês” (VERA e FUCHS, 2000, p. 8).

Tratava-se de aspectos que ainda permanecem naquilo que entendemos como finalidades da comparação de dados sobre as diversas realidades educativas. Ao promover a coleta de dados em países estrangeiros de forma racional e objetiva, dados esses susceptíveis de comparações, e ao rastrear ideias e experiências em diversos países, aprimorava-se o sistema educativo nacional.

Segundo Vera e Fuchs (2021), trata-se de um discurso pedagógico

[...] que utilizou os termos “internacional” e “internacionalismo”. “Internacional”, há cento e trinta anos, referia-se à esfera do estado e à sua política externa em relação a outros estados; o conceito de “educação internacional” apareceu pela primeira vez na virada do século XIX para o século XX e continuou dominando a semântica dos discursos nacionais e globais sobre a educação até hoje (VERA e FUCHS, 2021, p. 6).

Schriewer (2000) nos indica o Japão da Era Meiji²¹ como um momento rico para análise do que considera fundamental na história da internacionalização das instituições escolares.

²¹ Durante o período de Restauração do Imperador Meiji, no governo do Japão entre 1867 e 1912, formou-se o Japão moderno: uma tradução do modo de pensar ocidental. “A instauração de uma monarquia constitucional, a formação de universidades, a criação e instalação de um Poder Legislativo formado por um Parlamento bicameral, a estruturação de um sistema bancário e tributário, ente outras. Os estudantes japoneses passam a ser enviados à Europa e aos Estados Unidos, de onde também

O autor conta que, em 1872, Arinosi Mori, diplomata japonês, se dirigiu aos EUA para, em nome do seu governo, recolher informações da organização do Estado, da composição e do funcionamento do sistema parlamentar e, também, do sistema educativo.

O país adotara a escolaridade universal como uma prioridade com a expectativa de o Japão adquirir, com o desenvolvimento educativo de sua população, relevância econômica mundial. Tratava-se de *civilizar* sua população, segundo e seguindo o modelo ocidental.

Para Schriewer (2000), esse momento foi peculiar, pois representou o embate de duas forças: as forças externas, que forçavam o país a se abrir internacionalmente, e as forças políticas internas, que lutavam para manter a afirmação nacional:

No Japão dos finais do século XIX, foram ambas as forças, externas e internas – barcos de guerra americanos forçavam o Japão a abrir-se ao comércio internacional e, ao mesmo tempo, as elites japonesas lutavam pela afirmação nacional -, que impulsionaram a integração do país num sistema interestatal, funcionando com base na interação e competição, na observação e contributos mútuos, bem como nas convenções internacionais, levadas a cabo em paralelo com rivalidades políticas incessantes (SCHRIEWER, 2000, p. 106).

Se, no primeiro momento, alguns princípios de individualismo e liberalismo ingleses e norte-americanos foram tornados modelos, no final do século XIX, elites japonesas perderam a crença neles, entendendo que normas legais e instituições europeias não eram compatíveis com ideias de Estado e de governação do país:

Enquanto na década de 1860 as elites japonesas ainda admiravam sem reservas tudo o que viesse do Ocidente, de 1880 em diante estas mesmas elites passaram a enfatizar a necessidade de diferenciar entre a adopção selectiva da tecnologia ocidental, ainda respeitada com um modelo a seguir, e a preservação fundamental, ou a reformulação interpretativa, da ordem social japonesa e do seu sistema de valores (SCHRIEWER, 2000, p.109).

O objetivo governamental era o de conservar uma “completa subordinação do indivíduo à autoridade do Estado” mantendo um “nacionalismo extremo, interpretado nos termos do conceito étnico de *nihonjinron* (que significa, aproximadamente, ‘japonesismo autêntico’)” (SCHRIEWER, 2000, p. 109).

O Estado conduzia uma industrialização e uma ocidentalização que não deixaria de lado o que era tido como essencial para a elite daquela sociedade.

provinham muitos profissionais e especialistas, e esse intenso intercâmbio acaba por ajudar na modernização do país. Com o passar do tempo, a população japonesa começa a dominar o conhecimento necessário para a criação de suas primeiras indústrias, permitindo, por exemplo, o desenvolvimento de sua malha férrea. O antigo poder político do xogunato foi substituído por um sistema de prefeituras locais subordinadas ao poder central, que concentraram as atividades econômicas do país não apenas para o seu desenvolvimento agrícola, mas também para a formação de uma indústria de base sólida” (JAPAN FOUNDATION SÃO PAULO, 2022, s.p).

Esse olhar inclui na Teoria do Sistema Mundial²² uma interpretação mais abrangente da modernidade, fora da concepção de modelos homogeneizadores tomados globalmente:

A via para a modernização adoptada pelo Japão a partir de 1880 tornou-se um exemplo primordial para as correntes de investigação histórico-comparada da modernização, que, não rejeitando diretamente as teses da teoria do sistema mundial, se demarcam destas últimas. De facto, embora a modernidade, de acordo com Eisenstadt, represente um novo tipo de civilização global, isto não implica que o fenómeno da modernidade seja automaticamente sinónimo de uma adopção mundial de padrões uniformes de significação e organização (SCHRIEWER, 2000, p. 110).

E, o que me parece significativo, essa análise contextualiza o surgimento de um “modelo de raciocínio internacional” (SCHWIEDER, 2000, p.114), que inclui peculiaridades e práticas realizadas em países estrangeiros como elementos de solução para dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar de cada país. Essas referências passaram a servir de lições, de regras, de estímulos para a solução de problemas escolares comuns:

Tais externalizações implicam antes uma interpretação avaliativa dos dados, estruturas ou questões internacionais, visando a extracção de argumentos que sejam “relevantes” para as políticas e práticas educativas. Por outras palavras, não fazem uso do “método comparativo”, no sentido de uma abordagem explicitamente definida para escrutinar as diferenças socioculturais. Em vez disso, baseiam-se mais num procedimento implícito de “observação internacional”, adoptado com a intenção de “sintetizar os problemas, ideias e correntes educacionais, comuns a todas as nações” (SCHRIEWER, 2000, p. 115-116).

Se avançarmos no tempo e pensarmos no contexto mundial após o final da Primeira Guerra Mundial, veremos que os sistemas escolares incorporaram alguns desafios ligados à difusão de valores universais da humanidade.

Essa teoria [da educação global pela paz defendida pela Alemanha], articulada no contexto das Conferências de Paz de Haia, exigia uma educação universal no espírito de paz e harmonia entre os povos do mundo e atraiu entusiástica concordância particularmente de educadores de esquerda e reformistas da década de 1920, que acreditavam que uma implementação bem-sucedida de uma educação internacional era possível somente no interior do contexto da Liga das Nações ou de acordo com seus objetivos. Nesse ponto de vista, a principal tarefa da educação internacional e das relações internacionais que a sustentavam consistia em educar as próximas gerações no espírito de paz e harmonia entre os povos (VERA e FUCHS, 2021, p. 7).

²² Immanuel Wallerstein, sociólogo e escritor norte-americano, é considerado o criador da Teoria do Sistema Mundial. Defende que, no sistema capitalista, a acumulação coloniza e ajusta à sua lógica todas as dimensões da vida social, inclusive as relações familiares e afetivas. Mais informações podem ser encontradas no texto *Immanuel Wallerstein e a crítica à modernidade: impensar as ciências sociais*, de Mariutti (2021).

O “internacionalismo educacional” retomava finalidades do século XVIII, com sua crença no papel transformador e humanitário do conhecimento. Agora, tornara-se fundamental “compensar o impacto negativo das práticas das nações industriais modernas e, assim, prevenir guerras” (VERA e FUCHS, 2000, p. 7). Havia princípios *universais e verdadeiros* a serem seguidos:

Foi nesse espírito que Franz Kemény²³, escrevendo em 1914, descreveu os dois objetivos do ensino internacional: “a) o objetivo *utilitário* consiste no que se pode aproveitar de instituições estrangeiras para o progresso do próprio país; b) o objetivo *ético* se resume na abolição do isolamento e das fronteiras culturais para aí estabelecer um relacionamento mais frequente entre os povos e uma troca mais múltipla de seus produtos espirituais”. Para Kemény, “a confirmação pedagógica do ensino internacional é dada pelo ideal supremo da própria educação: pela *humanitas*” (VERA e FUCHS, 2000, p. 8).

Setores da política externa internacional passam a conferir às instituições escolares importância significativa na circulação de ideias humanistas como tentativa de superar o ideário nacionalista em combate durante o conflito mundial. Tratava-se, como acima descrito, de dois movimentos: o de inspirar e propagar práticas pedagógicas entendidas como eficazes criadas e desenvolvidas em diferentes locais²⁴ e o de criar ambientes de trocas culturais entre as diferentes nações.

Tratava-se de uma cultura global educativa diferenciada culturalmente, “formada por uma rede de significados mundiais capaz de ser compreendida pelas pessoas de vários países, pois os sentidos locais já existentes modelam a reinterpretação das suas influências” (PORFÍRIO, 2018, p. 46). É o movimento da mundialização da cultura, caracterizado pela “crescente troca entre as pessoas, ideias, organizações e instituições, carregadas de significados, símbolos e imagens” (PORFÍRIO, 2018, p. 46).

Nessa perspectiva, globalização significa interação entre sujeitos e saberes situados em diferentes locais e culturas. Essa cultura global emprega, como veremos ao caracterizar em pormenores a certificação internacional da escola estudada, uma série de ferramentas homogeneizadoras, mas não supõe necessariamente a homogeneização.

Lembrando a importância desse processo na escolha dos saberes e na elaboração do currículo escolar, Azevedo (2007) destaca que os padrões de “institucionalização educacional modernos e as ideologias que os suportam substituem todos os modelos escolares pré-existent

²³ Linguista húngaro que esteve como professor em diversos locais da Europa e foi ativo defensor da Paz em diversos campos sociais.

²⁴ Essas ideias surgiram simultaneamente e de forma relativamente independente na Europa e nos EUA (VERA e FUCHS, 2021, p. 9).

e constituem, na actualidade, talvez a principal força legitimadora das reformas educativas nacionais” (AZEVEDO, 2007, p. 8).

Azevedo (2007) também defende que não devemos tratar o processo econômico que usualmente definimos como globalização como se fosse único, vivenciado da mesma forma por todos, em todos os lugares e ao mesmo tempo. Para ele, a globalização é um processo por meio do qual temos perdido referências espaciais e temporais, tornando viável a comunicação e o envio de dados em escala planetária e envolvendo-nos numa “harmonização transnacional dos modelos e das estruturas sociais” (SCHRIEWER apud AZEVEDO, 2007, p. 18).

Neste processo, tanto a construção de sentido, em termos individuais e sociais, como a sua apreensão fazem parte cada vez mais de uma dinâmica que opera dentro de um fluxo permanente e interactivo entre o local e o global, de difícil discernimento individual e societal (SCHRIEWER apud AZEVEDO, 2007, p. 19).

Para ele, devemos falar em *globalizações*, já que, nesse processo, realidades diversas se entrelaçam, se relacionam, se reorganizam:

A economia de mercado contemporâneo apresenta-se como um sistema complexo, que não se pode perceber nem como um simples conjunto de economias nacionais nem como uma realidade completamente mundializada, pois nela se entrecruzam, de modo hierarquizado, variadas redes internacionais, transnacionais, plurinacionais, continentais, regionais e locais, e nela se cruzam diversas actividades económicas muito diferentemente internacionalizadas. A globalização não é um “processo total”, ou seja, encontra resistências diversas e muitas restrições em diferentes planos, desde os internacionais aos locais (AZEVEDO, 2007, p. 17).

Seus efeitos demonstram sua *pluridimensionalidade*:

Entre os que mais se poderão aqui mobilizar, será útil reter três: o global passa a constituir um importante referente de análise, de pensamento e de acção; assiste-se a uma forte reestruturação do lugar e do papel do Estado-nação; a ideologia da globalização possui um forte impacto sobre o regional e o local, produzindo novas tensões e reconstruções sociais (AZEVEDO, 2007, p. 20).

Mas é preciso não esquecer que, mesmo que o significado dos diversos produtos educativos esteja relacionado com a cultura escolar do país receptor e com o seu momento social, as finalidades da educação são as mesmas, ligadas à economia mundialmente globalizada. O novo modelo escolar “depende de um ‘economismo’ aparentemente simplista cujo axioma principal é que as instituições, em geral, e as escolas, em particular, só tem sentido dentro do serviço que elas devem prestar às empresas e à economia” (LAVAL, 2004, p. 3).

Assim, ao servir ao Capital, as escolas devem, em primeiro lugar, formar e informar os seus alunos para perseguir a melhor performance possível, seja ela na prova de Matemática,

seja na Olimpíada de Matemática, seja na prova de Matemática do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Trata-se de formar o aluno para um mercado competitivo, excludente e mundial.

O Estado, que permanece agente de políticas públicas educativas agora ligadas ao mundo empresarial, reveste-se com o papel de avaliador, desvinculando-se de outras funções significativas no estabelecimento de prioridades escolares.

Esta tese procura evidências sobre a maneira como algo vindo do exterior é ressignificado no interior da sociedade receptiva – num movimento de circulação entre o que foi produzido para uso internacional e as necessidades locais:

As externalizações são como foi demonstrado inicialmente, por um lado, interpretações autorreferenciadas, que tornam o meio internacional acessível na medida das necessidades internas ao próprio sistema. Por outro lado, as construções da internacionalidade, que emergem dessas interpretações, também não são inteiramente separáveis das estruturas dominantes do sistema internacional e das dimensões de poder, prosperidade e predomínio, que definem o próprio sistema (SCHRIEWER apud PORFIRIO, 2018, p. 50).

Para tanto, identifico, ao longo da História do Colégio Humboldt, momentos em que as ideias e as finalidades educativas se aproximaram das demandas internacionais tanto do Estado como do povo alemão que fundou o Colégio Humboldt. Objetivo identificar realidades tanto do mundo europeu como do *mundo* do Colégio Humboldt e, especialmente, visualizar o diálogo entre eles.

Em sua fundação, como vimos, as escolas alemãs no exterior foram erigidas com o objetivo de formar falantes da língua alemã e conhecedores das tradições da cultura do país. Essa é, como vimos ao tratar da história do Colégio Humboldt, a finalidade permanente da existência da escola.

Do ponto de vista alemão, entretanto, houve mudanças relacionadas ao sentido *de que cultura* exportar. Voerkel, professor visitante na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) desde 2018, estuda a aprendizagem do alemão como segunda língua desde 2013, quando desenvolveu estudos de pós-graduação na *Friedrich-Schiller-Universität* Jena, cidade alemã. De forma objetiva e mediante uso do material do Ministério das Relações Exteriores da Alemanha, indica que, após o final da Segunda Guerra Mundial, na Alemanha Ocidental (BRD), a política externa adotou como um dos enfoques a reconstrução de uma boa imagem do país em outras nações europeias e suas populações. Inicialmente, segundo o autor, a escolha fora divulgar o que o autor denomina de *Hoch Kultur* [alta cultura], por intermédio de concertos, peças de teatro, óperas, obras literárias e cinema.

A partir dos anos setenta, Willy Brandt, chanceler alemão, criou as bases da política exterior baseada na cultura, tal como hoje é compreendida.

Os *Leitsätze für die Auswärtige Kulturpolitik* (Princípios orientadores da política cultural externa) estabeleceram que se tratava de divulgar as diferentes expressões da cultura alemã:

[...] só a cooperação internacional pode garantir o desenvolvimento de um país. Fica claramente visível o novo paradigma de uma percepção ampla e generalizada de cultura, que inclui áreas tais como esporte, educação, e intercâmbios, ou seja, uma percepção que corta a linha elitista. A tendência de chegar a uma imagem realista da Alemanha ficou cada vez mais fortalecida, sem deixar, no entanto, de falar de “exportação de cultura”, o que mostra uma perspectiva ainda unidirecional de valores e cultura, principalmente em contato com os países do “terceiro mundo” (VOERKEL, 2018, p. 148).

A cultura alemã, agora entendida de forma menos elitizada, deveria, portanto, ser *levada* ao exterior como meio de divulgação do país, numa perspectiva unidirecional. Tratava-se ainda de entender a cultura como algo estático, que não dialogava com a realidade do lugar onde se estabelecia.

Em 1990, no novo momento da história da Alemanha, agora reunificada, a política cultural externa modificou seu modo de relacionamento com os países estrangeiros ao procurar envolver o diálogo intercultural, aspecto presente nas bases da certificação do Colégio Humboldt, que sigo analisando.

2.2 Fundamentos da Certificação Internacional do Colégio Humboldt

Essa certificação é parte de um conjunto de mudanças iniciadas já na década de setenta do século XX e responde diretamente a medidas tomadas pelo Estado alemão para melhorar a qualidade de suas escolas, especialmente após o fracasso obtido pelo país na avaliação do exame PISA, realizado em 2000.²⁵

²⁵ O Pisa (*Programme for International Student Assessment*), realizado por incumbência da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), é o mais amplo estudo internacional e comparação do desempenho de estudantes de diversos países. Cerca de 265 mil estudantes de 15 anos de 32 países (dentre os quais 28 são integrantes da OCDE) participaram no ano 2000 de testes que avaliavam a capacidade de compreensão de textos e as aptidões em matemática e ciências naturais. Na Alemanha, foram testados 5 mil alunos de 219 escolas. Muito mais do que verificar conhecimentos, a finalidade era avaliar a capacidade de aplicar na vida prática os conhecimentos transmitidos pela escola e, com isso, verificar até que ponto os jovens estão preparados para seu papel na sociedade. No quesito mais importante dos testes realizados em 2000, a capacidade de entender o que se lê, a Alemanha ficou apenas em 21º lugar, muito abaixo da média dos países da OCDE (KALKA, 2002).

O documento *Bund – Länder – Inspektion Humboldt – Schule São Paulo* oficializou a certificação. Trata-se do relatório da inspeção, no qual constam os nomes dos inspetores²⁶, as datas da inspeção, o nome do diretor alemão do Colégio, o endereço e o telefone da instituição, além do e-mail institucional do diretor. Após uma introdução que relata o processo da certificação, são elencadas as fontes utilizadas para a coleta de dados e os resultados da inspeção propriamente dita. Ao final, apresenta a nota alcançada pelo Colégio, o selo recebido e a lista dos documentos analisados.

Apresento, a seguir, dados sobre os autores da certificação. Objetivo especialmente acompanhar seu percurso profissional para identificar pressupostos teóricos e redes de compartilhamento de informações.

Segundo Lawn (2014) em ensaio sobre problemas de pesquisa em História da educação na Europa contemporânea, a investigação científica nesta área está “mais ligada a algumas figuras principais, estudantes e voluntários, diferentes lugares e revistas especializadas” (p.140), diferentemente da investigação científica, sempre associada a lugares altamente especializados. Para ele:

Inicialmente a pesquisa em educação parece geralmente associada a lugares – uma cidade, região, universidades – mas ela carece de uma percepção centrada de localização. As ideias e práticas de um lugar – a forma como seus autores se conectam uns com os outros, suas hierarquias e espaços sociais – têm objetivos locais, com culturas e economias próprias, no entanto elas produzem e existem em um espaço material e imaginativo (LAWN, 2014, p. 140).

Para ele, o ambiente facilita e engendra a pesquisa educacional, mas não a determina. Ao mesmo tempo, as ideias e práticas da História da Educação circulam em espaços “móveis e mutáveis”, como “revistas, boletins, comitês, conferências” (LAWN, 2014, p.140)

De acordo com o documento que oficializou a certificação, Hans Günter Rolff foi o especialista responsável pela implementação e pelo acompanhamento de todo o processo. Rolff iniciou sua vida profissional em 1965 no *Max Planck Institut*²⁷, local de pesquisas educativas

²⁶ Foram três os inspetores: Anita Schröder-Klein, Rüdiger Hocke e Eberhard Heinzel. Eberhard Heinzel viveu no Chile e na Bolívia; professor de Geografia e Alemão, também desempenhou diversas funções administrativas e atividades de inspeção na Alemanha e no Exterior em 150 escolas. Em maio de 2013, assumiu a direção de um colégio alemão em Lima, no Peru (HUMBOLDTZEIT, 2013). Anita Schröder-Klein permanece como conselheira de Ensino Médio. Rüdiger Hocke se tornou diretor de uma escola secundária em Tübingen.

²⁷ O Instituto Planck foi fundado em 1948. O site informa que são diversos os centros de pesquisa que formam o Instituto Planck. Eles “são independentes e autônomos na seleção e condução de suas pesquisas. Para isso, possuem orçamentos próprios, gerenciados internamente, que podem ser complementados por recursos de projetos de terceiros. A qualidade das pesquisas realizadas nos institutos deve atender aos critérios de excelência da Max Planck Society. Para garantir que assim seja, as atividades de pesquisa dos institutos passam por revisões regulares de qualidade” (MAX PLANCK, 2022, s.p).

na época. Em 1973, fundou o Instituto de Pesquisa para o Desenvolvimento Escolar na *TU Dortmund Universität* [Universidade Técnica de Dortmund]²⁸. Em 1990, publicou em coautoria o primeiro livro relevante em língua alemã sobre desenvolvimento escolar, base do processo de certificação do Colégio.

Rolff pertenceu ao comitê experimental do Conselho Alemão e do Conselho Consultivo do estado de Renânia do Norte-Vestfália, atualmente o estado com maior população e grande centro industrial da Alemanha, hoje um centro metropolitano ligado a cultura e pesquisa. Aí foi codiretor do apoio científico do projeto-modelo *Escola Independente/Autônoma*, do qual participaram 268 escolas. Trabalhou em treinamento avançado de professores, diretores e supervisores escolares; em 2005, fundou a *Dortmunder Akademie für Führungskräfte* [Academia de Dortmund para lideranças].

Em relação à gestão de qualidade, Rolff realizou a avaliação da Rede Internacional de Escolas Inovadoras (INIS). Desenvolveu meta-avaliação da rede Atualidade em Escolas Multiculturais (QUIMS), em Zurique, Suíça.

Esteve desde 1965 ligado a pesquisas sobre o desenvolvimento escolar em instituições públicas e particulares nas cidades de Berlim, Dortmund, Essen, Düsseldorf, Leipzig (ifs.tu-dortmund.de/Home/Mitarbeiter_gesamtlste/Rolf-Guenter.html). Segundo ele, seu objetivo como líder da certificação não foi o de estabelecer maneiras de como desenvolver um bom ensino, mas o de orientar um processo contínuo de *aprimoramento*:

Porque o ensino nas escolas de língua alemã é desenvolvido - em ambos os sentidos da palavra: ele não se desenvolveu (apenas) por si mesmo, ele foi desenvolvido por professores, ministérios, universidades, editoras, formadores, outros atores e não raramente também por alunos/alunas (ROLFF, 2015, s.p).

Ao apresentar o sistema e referenciar seus colaboradores, Rolff, na obra *Handbuch, Unterrichts-Entwicklung* (2015) [Manual do Desenvolvimento do Ensino], divide as características de uma boa aula em conceitos metodológicos e os que miram o desenvolvimento do ensino propriamente dito.

As questões metodológicas representaram o primeiro interesse dos professores brasileiros com as normatizações da certificação, especialmente algumas utilizadas no país europeu:

Os conceitos metodológicos incluem, antes de tudo, o treinamento do método desenvolvido por Klippert já nos anos 90, que foi introduzido em quase todos os

²⁸ Algumas universidades alemãs são especializadas em alguns cursos específicos, como as Universidades Técnicas. Existem também Faculdades de Medicina e Faculdades de Pedagogia (GOETHE INSTITUT, 2022, s.p).

estados federativos da Alemanha desde a virada do século, e que Klippert complementou com desenvolvimento de equipes e treinamento de comunicação (ROLFF, 2015, s.p, tradução da autora).

Heinz Klippert, autor até hoje bastante lido na Alemanha, desenvolveu diversos estudos de *metodologias ativas*, que miravam o “aprender a aprender”, palavras de ordem do discurso pedagógico atual. Ele foi professor do Instituto de Pesquisa Educacional das Igrejas Evangélicas no estado da Renânia Pfalz. Na Renânia do Norte-Vestifália, participou do projeto *Escola Autônoma*²⁹, com a participação de mais de 250 escolas e com direção de Hans Günter Rolff. Seu treinamento metodológico envolvia temas como aprendizagem cooperativa, vários conceitos de apoio individual aos alunos e aprendizagem autonomamente realizada.

Sobre os resultados do treinamento metodológico proposto, Rolff (2015) destaca:

[...] mesmo após cinco anos de DE, nenhuma melhoria no desempenho dos alunos foi alcançada através do treinamento de métodos [...]. Entretanto, parece claro que os alunos estudados presumivelmente aprenderam consideravelmente, embora não na área de leitura e matemática, mas nas técnicas de trabalho necessárias para o aprendizado independente (ROLFF, 2015, s.p).

Os fundamentos do *Schulentwicklung* [Desenvolvimento Escolar] estão ligados a duas instituições: uma, o *Zentrum für Schulversuche und Schulentwicklungsforschung* [Instituto de Ensino e Desenvolvimento Escolar], fundado em 1971 na cidade de Klagenfurt³⁰, Áustria, e a outra, a fundação de um departamento para pesquisa do desenvolvimento escolar na *Pädagogischen Hochschule* [Universidade Técnica de Educação] de Ruhr em 1972, depois *Institut für Schulentwicklungsforschung* [Instituto de Desenvolvimento de Pesquisas Educacionais] da Universidade de Dortmund.

O *Desenvolvimento Escolar* foi a maneira criada pelo governo central alemão para estabelecer os critérios de implantação de sua política de credenciamento de escolas no exterior. Coube aos governos estaduais e a agências de pesquisa viabilizar e acompanhar a ação.

As características da certificação evidenciam a organização do sistema educacional alemão, dividido entre competências estaduais e da federação: o Colégio Humboldt, por exemplo, liga-se ao estado da Baixa Saxônia.³¹ Comissões conjuntas, que envolvem interesses

²⁹ No projeto-modelo Escola Autônoma, os efeitos do desenvolvimento do ensino foram avaliados nos domínios de leitura e aritmética de alunos do 4º. ano da Escola Fundamental. Houve três momentos de medição: 2003, 2005 e 2007. O desempenho dos alunos aumentou tanto em leitura quanto em matemática de 2003 a 2005 em um grau estatisticamente confiável, mas voltou em 2007 para onde já havia sido medido em 2003.

³⁰ Mais informações podem ser encontradas no site <https://www.aau.at/unterrichts-und-schulentwicklung/#tab-id-2>.

³¹ Na Alemanha, a descentralização política não é apenas legal e administrativa. Na educação, ela é bastante presente, já que currículos e livros didáticos são de esfera estadual. Em relação aos resultados do exame Pisa (2000), houve debates na campanha eleitoral de 2002: “Sobre a necessidade de uma reforma do ensino na Alemanha reina consenso entre todos os partidos políticos, desde a divulgação dos resultados do estudo internacional Pisa, em dezembro do ano passado, e do Pisa-E, em que se compararam os estados alemães entre si, há menos de uma semana. O tema, na pauta do Parlamento alemão (Bundestag), nesta

tanto estaduais como federais, como a ida de professores para colégios no exterior, são de responsabilidade federal.

Exemplificando a autonomia dos estados alemães, cito o caso de Berlim, que, como Bremen e Hamburgo, é uma cidade estado, com autonomia administrativa. Segundo texto da senadora Sandra Scheers (LAUBENTHAL et al., 2013), representante da Educação, Juventude e Ciência, o documento *Handlungsrahmen Schülaqualität in Berlin* [Estrutura para a qualidade de escolas em Berlim], de 2005, foi marco inicial do *Desenvolvimento Escolar* e garantia de qualidade das escolas alemãs. Em 2010, iniciaram-se as grandes reformas escolares na cidade, como a de tornar a maior parte das escolas de tempo integral, além de, desde o ano de 2011/2012, determinar que os professores da cidade avaliem suas aulas em um portal eletrônico a cada, no mínimo, dois anos.³² Assim, a criação de órgãos com especialistas e/ou representantes do Estado alemão garante parâmetros e referências para cada estado federado ou, como acontece na certificação estudada, estabelece diretrizes para cada uma das unidades escolares.

Desde 2003, o governo alemão apoiou o desenvolvimento sistemático de gestão de qualidade educativa nas escolas no exterior. Na fase introdutória, as escolas se familiarizaram com as estruturas, os instrumentos e os métodos utilizados. Em documento de 2006, elaborado pelo *Bundesverwaltungsamt-Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* [Departamento das escolas alemãs no exterior], estabeleceram-se orientações sobre objetivos que as escolas deveriam aderir, as medidas a adotar e os resultados a serem alcançados.

Através desse modelo, as instituições passam a possuir maior responsabilidade individual³³, o que impacta as relações da escola com as inspeções que se direcionam ao “aconselhamento” (2006, *Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutsche Schule im Ausland*) e exigem tomada de decisões da própria escola. Não se trata, portanto, de imposições, determinações que definem *a priori* as adequações que devem ser implementadas – são padrões que devem ser alcançados através de medidas e de olhares da própria instituição que está sendo credenciada.

quinta-feira (27), vem sendo debatido de maneira acirrada porque a Alemanha está em plena campanha eleitoral e porque os estados temem perder uma de suas últimas atribuições no sistema federalista alemão: a competência em questões de ensino e cultura” (KALKA, 2002). Há descentralização dos núcleos de decisão governamental – todos os representantes dos dezesseis estados são representados para o estabelecimento de critérios para qualificar uma escola localizada fora da Alemanha como alemã. Essa forma de estabelecer políticas públicas está também presente na preservação de bens culturais. Para ler mais a respeito, sugiro o artigo *A Alemanha e o estado de direito – apontamentos de teoria constitucional comparada*, de Franca Filho (1997).

³² Ver a respeito <https://www-berlin-de.translate.goog/sen/bildung/schule/? x_tr_sl=de& x_tr_tl=pt& x_tr_hl=pt-BR& x_tr_pto=op>.

³³ Esse modelo de acompanhamento e avaliação da qualidade escolar também foi utilizado na Inglaterra e em Portugal.

Rolff (2015) apresenta diversos autores que tratam do tema desenvolvimento escolar e salienta a importância das comparações internacionais no estabelecimento de parâmetros educativos que deslocam o olhar do ensinar do professor para o aprender do aluno. Para ele, não se trata de retirar a importância da ação do professor, mas de reorientá-la:

O ensinamento através dos professores não é de forma alguma supérfluo, mas não é o objetivo final, muito mais é um meio para o fim - de fato um meio indispensável para possibilitar a aprendizagem, para sistematizá-la e torná-la sustentável. Os professores devem ensinar de forma orientadora e estimulante, menos instruindo e não apenas moderando o desenrolar da aula, mas criando oportunidades de aprendizagem e permitindo que os alunos aprendam de forma independente e cooperativa.

A modernização do ensino também inclui a avaliação regular dos resultados e - o que é novo - a avaliação dos processos de aprendizagem. O objetivo final é permitir que os estudantes estabeleçam metas para seus processos de aprendizagem e revisem regularmente o alcance das metas (ROLFF, 2015, s.p).

Trata-se, portanto, do estabelecimento de metas a serem atingidas, estabelecidas em conjunto por professores e seus alunos durante todo o processo de escolarização. Os professores transformam-se em meios para que os alunos “aprendam de forma independente e cooperativa”.

O processo educativo realizado nas escolas é acompanhado em diversos aspectos. O processo ensino-aprendizagem é visto num contexto amplo, institucional, o que inclui a gestão escolar, a atuação pedagógica, a disponibilidade e a qualidade de recursos materiais, além da eficácia da comunicação entre escola e comunidade.

A gestão dos recursos liga-se a estratégias financeiras estabelecidas em acordos entre os pais representantes, a direção escolar e a direção administrativa. Sua eficácia é demonstrada pelos resultados da aprendizagem escolar, incluindo aspectos pedagógicos propriamente ditos, a posição no mercado em que a escola está situada e a imagem externa do Colégio. Aspectos do entorno onde está localizado o Colégio e critérios ligados a padrões internacionais são particularmente observados.

Nas escolas alemãs no exterior, como parcerias público-privadas, o “foco não está no lucro, nos interesses de pessoas ligadas ao setor financeiro, nos executivos empregados, mas sim nos interesses dos membros da associação escolar, ou seja, especialmente alunos, alunas e seus tutores legais” (ROLFF, 2015, s.p).

O documento *Auslandsschulqualitätsmanagement* (AQM) [Gestão de qualidade nas escolas do exterior] de 2018 esclarece que o início do processo exige condições pré-existentes na escola:

Também se torna claro que assumir a responsabilidade pelo controle estratégico, operacional e administrativo de uma escola alemã no exterior por meio da gestão de

qualidade vai além das estruturas, conteúdos, componentes e procedimentos da gestão da qualidade educacional. O trabalho educacional sustentável requer condições estruturais que tornem o bom ensino possível em primeiro lugar: professores qualificados em número suficiente. O resultado é um perfil de escola claro, propriedade bem cuidada e excelente infraestrutura, escolas e escola profissionalizante e gestão administrativa bem equipadas. Em síntese, os responsáveis pela qualidade da escola não são exclusivamente os administradores da escola que estabeleceram as regras na Alemanha. Portanto, na gestão da qualidade escolar no exterior (AQM), existe visão das inter-relações entre os processos centrais (ensino) e processos de suporte (administração e gestão de recursos). Direção, a gestão administrativa e as autoridades escolares são o foco do estudo (AQM, 2018, p. 4, tradução da autora).

Professores qualificados, escola bem localizada, estruturada e conservada, existência de uma escola profissionalizante e bom equipamento para uso administrativo são essenciais para que o processo da certificação alemã seja iniciado.

Existe uma relação hierárquica na condução desse processo, que prioriza as normas estabelecidas pelo estado alemão, em relação à atuação local, que prioriza decisões dos membros diretivos da instituição.

O documento estabelece o *diálogo* entre o exigido pela certificação e a escola estrangeira como maneira de relacionamento e promete “maior qualificação, apoio e intercâmbio de tomadores de decisão nessas três áreas essenciais de responsabilidade”, formação contínua de professores, manutenção dos equipamentos e estruturação de uma boa gestão escolar.

Inclui também a formação de uma rede de contato entre as escolas certificadas com a inclusão de “alinhamento estratégico e operacional de escolas alemãs no exterior nas áreas de gestão de pessoal, organizacional e de recursos como um todo” (AQM, 2018, p. 5), que passam a formar um grupo de relacionamento de troca de material pedagógico, de experiências didáticas e de concursos escolares, assim como material didático para desenvolvimento de projetos sobre temas com demanda mundial³⁴.

Nesta tese, analiso especificamente dados obtidos na primeira certificação, realizada no Colégio Humboldt entre os dias 13 a 20 de novembro de 2009, que se propôs a avaliar e propor ações para *atualizar* a ação pedagógica, a gestão, a organização, a comunicação entre os diversos setores da comunidade escolar, ações essas *realizadas na e pela unidade escolar* a partir dos parâmetros estabelecidos.

Uma das premissas básicas dessa *atualização pedagógica* relacionava-se à da questão das finalidades do processo de ensino-aprendizagem – não se tratava mais de valorizar a

³⁴ Por exemplo, o Colégio desenvolveu, durante o período estudado, projeto transdisciplinar sobre a importância da água no mundo contemporâneo.

formação do corpo discente, mas de transformar conhecimentos em capacidades fundamentais para orientar a vida profissional. A instituição comprometeu-se com a mudança no entendimento da função do conhecimento. Restava saber quais mudanças seriam priorizadas e como seriam apropriadas.

Em editorial assinado pela direção e publicado no impresso escolar *Planet Humboldt*, a diretora afirma: “Atualmente recebemos mais informações no jornal de domingo que um homem médio do século XV recebia em toda sua vida. Como conseguir se orientar nesse mundo imenso de informações?” (PLANET HUMBOLDT, 2005, s.p).

Receber o selo de uma *Escola Alemã no Exterior* inclui benefícios e obrigações. O acompanhamento e aprimoramento do que é considerado fundamental na formação dos futuros cidadãos alemães, como conhecimento de diversas línguas, formação baseada em competências, autonomia na busca do conhecimento e desenvolvimento de *uma cultura escolar* em defesa de valores multiculturais e democráticos são sempre destacados. Como ação da política externa da Alemanha³⁵, o selo garante aos alunos, alemães ou não, rede de contatos internacionais, conhecimentos e habilidades que almejam o *encontro* entre povos e culturas, além de oferecer aos profissionais de seu país, pais dos alunos do Colégio, uma rede global de contatos e locais de trabalho sem que a formação e o futuro escolar de seus filhos sejam prejudicados. E, enfim, investe na difusão de uma visão internacional positiva sobre o país.

O site da ZfA³⁶ [Agência Central das Escolas Alemãs no Exterior] define as escolas certificadas como de excelência:

- ✓ são acompanhadas pelo governo da República Federal da Alemanha, com professores formados na Alemanha;
- ✓ são parte do grupo de Escolas Alemãs no Exterior;
- ✓ são apoiadas financeiramente;
- ✓ oferecem aos seus alunos uma educação escolar de alta qualidade;
- ✓ recebem o auxílio do treinamento constante de seus professores e do pessoal administrativo da gestão da qualidade educacional em todo o mundo;
- ✓ promovem o multilinguismo de seus alunos e, ao mesmo tempo, ensinam um alto nível de habilidades na língua alemã;
- ✓ oferecem instrução baseada em competências destinada a melhorar o conhecimento e a habilidade;

³⁵ “Hoje essas escolas são dirigidas, por um lado, aos alemães que estão no exterior a negócios e querem uma educação escolar alemã para seus filhos; por outro lado, as instituições oferecem às crianças e jovens dos países anfitriões a oportunidade de se familiarizarem com a Alemanha, sua cultura e língua. Concebidas como lugares de encontro e diálogo intercultural, estas escolas parecem particularmente adequadas para educar alunos de diferentes nações e culturas para o futuro em um mundo globalizado. As escolas alemãs no exterior também se destinam a ajudar a transmitir uma imagem positiva da Alemanha no exterior e a promover as relações políticas e econômicas com os países estrangeiros (cf. Auswärtiges Amt, 2011a)” [conforme ministérios das relações exteriores] (KÜHN e MERSCH, 2015, s.p).

³⁶ O ZfA (*Zentralstelle für das Auslandsschulwesen*) possui mais de 100 funcionários, sendo mais de 50 ligados ao ensino de Alemão como língua estrangeira e 16 pessoas encarregadas de acompanhar e normatizar o trabalho escolar no exterior. Mundialmente, as escolas alemãs são apoiadas de diversas maneiras, como formação continuada dos professores, possibilidade de estágio na Alemanha. De cerca de 1200 escolas situadas no exterior, apenas 140 são consideradas *Escolas Alemãs de Excelência no Exterior* (ZfA).

- ✓ apoiam seus alunos individualmente e em necessidades especiais;
- ✓ oferecem qualificações alemãs, nacionais e internacionais que dão aos seus alunos acesso a faculdades e universidades em todo o mundo;
- ✓ oferecem estudos e orientação profissional para seus alunos;
- ✓ tornaram possível a seus alunos frequentar outra Escola Alemã no Exterior ou na própria Alemanha;
- ✓ educam seus alunos para serem independentes e pensarem crítica e socialmente;
- ✓ valorizam a aprendizagem intercultural e o ensino de valores democráticos;
- ✓ oferecem a toda a comunidade escolar oportunidades de participação na gestão escolar por meio de sua cultura escolar democrática;
- ✓ são lugares de encontro e diálogo intercultural;
- ✓ fazem parte da política externa cultural e educacional da República Federal da Alemanha;
- ✓ são parte da "*Schools: Partners for the Future*" (PASCH) e, portanto, fazem parte de uma comunidade global de aprendizagem de mais de 1.800 escolas; fornecem oportunidades de networking para seus graduados na plataforma de ex-alunos da PASCH (WWW.AUSLANDSSCULWESEN.DE)

Formar os alunos para um mercado cada vez mais internacionalizado, receber recursos alemães para equipar a escola com bibliotecas, laboratórios, computadores de última geração, ser parte de uma educação qualificada externamente como de qualidade... sem dúvida, é uma promessa interessante. Mas o que é qualificado como educação de excelência? Em que medida o Colégio se apropriou do padrão exigido?

Na tentativa de responder a essas questões, analiso especificamente o documento que qualificou e certificou o Colégio Humboldt como *Escola Alemã de Excelência* pela primeira vez, em 2009. São muitas possibilidades de análise.

3 TORNAR-SE UMA ESCOLA INTERNACIONAL: FAZERES, AFAZERES E REFAZERES

Se fôssemos visitar o Colégio Humboldt, mesmo antes da certificação, certamente, imaginariamos estar em território estrangeiro. Placas sinalizadoras de prédios escritas em português e alemão, árvores nomeadas cientificamente, alguns alunos falando alemão, outros sentados na grama conversando com o professor ao lado sentado e esperando a necessidade de sua interferência, biblioteca com livros em português, inglês e alemão. É um espaço diferente - sem dúvida, essa não é uma escola brasileira. Como esse espaço foi construído? Por quais sujeitos? Que demandas sociais atendeu?

Meu objetivo, neste capítulo, é analisar a cultura escolar do Colégio em processo de reconhecimento internacional. Espero, no estudo de uma realidade escolar tão distante da maior parte das escolas brasileiras, contribuir para o entendimento do relacionamento intercultural entre alunos e professores de salas de aulas localizadas em território brasileiro, próximos espacialmente, embora distantes culturalmente.

O Colégio Humboldt define-se como:

[...] uma das 140 escolas alemãs oficiais credenciadas pelo governo alemão para representar o projeto educacional alemão fora do país de origem e que, juntamente com o Consulado Alemão e o Instituto Goethe, divulgam e promovem uma imagem positiva e moderna da Alemanha no mundo (COLÉGIO HUMBOLDT, 2022b, s.p).

Abordo o credenciamento que possibilitou que o Colégio se tornasse um dos agentes da política externa alemã com a função de divulgar a cultura alemã no exterior.

O selo *Escola Alemã de Excelência no Exterior* qualifica 140³⁷ escolas distribuídas pelo mundo, as quais atendem a normatizações estabelecidas pelo governo da Alemanha. O Colégio Humboldt obteve sua primeira certificação em 2009. Em 2014, a certificação foi confirmada e, em 2022, ocorrerá o terceiro momento de confirmação da certificação. Como já informado, esse estudo se concentra na certificação realizada em 2009:

³⁷ Existem outros tipos de relação entre escolas de origem alemã com o Estado alemão, como é o caso de escolas básicas que fornecem diplomas de conhecimento da língua e de outras escolas que oferecem possibilidades de intercâmbio de alunos no país europeu. Em São Paulo, são duas as escolas que possuem o selo: Colégio Visconde de Porto Seguro e Colégio Humboldt. Na cidade do Rio de Janeiro, o Colégio Corcovado também é certificado. No site <https://www.pasch-net.de/de/pasch-schulen/weltkarte.html> está disponível um mapa interativo com todas as escolas de origem alemã e sua caracterização.

Die Humboldt-Schule Sao Paulo erfüllt die Bedingungen für die Vergabe des Gütesiegels "Exzellente Deutsche Auslandsschule"
 [O Colégio Humboldt de São Paulo preenche as condições para lhe ser atribuído o selo de qualidade "Excelente Escola Alemã no Estrangeiro"]

Início o texto descrevendo as fases do processo da certificação, as quais são essenciais para entender o modo como o Estado alemão entendeu o diálogo que pretendeu estabelecer entre a certificação proposta e a realidade do Colégio. A seguir, indico os aspectos avaliados pela certificação para analisar o que nela se entende como cultura alemã. Ao final, descrevo uma prática pedagógica realizada no Colégio entre os anos de 2008 e 2016: o compartilhamento de métodos e conteúdos, que pretendeu ser uma prática escolar de compartilhamento de objetivos, conteúdos, métodos, processo avaliativo de professores de História em português e de *Geschichte* (História em alemão)

Analiso os objetivos, os procedimentos e a própria implantação da certificação à luz de discussões sobre práticas sociais culturais presentes no universo escolar. Autores como Dominique Julia (1995), André Chervel (1990), Michel de Certeau (1982, 1994, 1996, 1998), Roger Chartier (1990) foram essenciais para o entendimento do processo estudado.

Do início da certificação até o momento do recebimento do selo de *Escola Alemã de Excelência no Exterior* passaram três anos. De acordo com esse modelo de gestão escolar, ligado ao gerenciamento baseado na qualidade total, o aprimoramento escolar deve acontecer com o trabalho de toda a equipe, envolvida em todos os setores institucionais, e deve ter como meta o desenvolvimento da competência de aprendizagem de todos seus alunos.

Segundo esse modo de entender a escola, o rumo que se deseja dar ao processo educativo deve estar claro a todos nele envolvidos:

A participação de todos é indispensável. Em verdade, a qualidade total é um assunto que diz respeito a todos: cada um, no seu nível, deve ter objetivos claros de qualidade, identificar problemas e adotar medidas preventivas e corretivas. Enfim, a qualidade total deve se estender ao ambiente da unidade de produção. (XAVIER, 1991, p. 9)

Para tanto, uma das primeiras medidas do processo de certificação é estabelecer os princípios da *Missão da Instituição*, de onde derivam os princípios de qualidade, os padrões específicos ou as prioridades de cada escola.

Entre os anos 2010 e 2013, foi essa a missão delineada para a Instituição, definida em uma reunião com todos os professores da Escola: "Formar cidadãos autônomos e responsáveis utilizando métodos atualizados e equipe altamente qualificada num ambiente sustentável e

multicultural para um mundo competitivo e globalizado” (COLÉGIO HUMBOLDT, 2022d). A missão institucional se conectara estrategicamente aos pressupostos da certificação, os quais determinavam o envolvimento de toda a comunidade escolar e dirigiam seu olhar para um foco: a *melhoria* tanto institucional como pessoal de cada um dos envolvidos no processo. A direção escolar e a direção da Sociedade Escolar pretendiam desenvolver um ambiente de compartilhamento, uma união entre escola brasileira e escola alemã. Ao mesmo tempo, era clara e contínua a intervenção das prioridades alemãs no cotidiano dos professores.

Na introdução do documento de certificação, são listadas as fases do processo de criação da *Pädagogischen Qualitätsmanagements* (Gestão de Melhoria Pedagógica) nas escolas alemãs do exterior. Iniciado com seminários que tornaram estruturas, instrumentos e procedimentos de todo o processo de desenvolvimento escolar *conhecidos e confiáveis*, um grupo foi formado como coordenador da gestão das mudanças a serem efetivadas com a função de definir e implantar o modelo de ação.

Na escola, o processo em direção à certificação foi iniciado com uma avaliação realizada com professores, alunos e seus pais dos alunos dos 4.º e 9.º ano do Ensino Fundamental e do 2.º ano do Ensino Médio (tanto os brasileiros como os alemães) e pessoal administrativo. As seguintes questões estavam envolvidas:

Dimensão 1: Formação nas diferentes disciplinas e do ponto de vista educacional

✓ rendimento dos alunos em geral, em relação à aprendizagem de conteúdos novos, ao trabalho em equipe, ao relacionamento interpessoal, à solução de problemas, à tomada de decisões, à expressão oral e escrita, à organização do trabalho, ao uso dos conteúdos na vida externa à escola.

Dimensão 2: Processo de ensino-aprendizagem

✓ estratégias de ensino-aprendizagem, práticas interdisciplinares, práticas de avaliação, retorno da avaliação realizada, desenvolvimento de autonomia dos alunos no processo de aprendizagem.

Dimensão 3: Gerenciamento e direção

✓ comunicação sobre as prioridades escolares, comunicação entre direção com alunos e professores, entre direção e professores com alunos e pais em relação aos aspectos pedagógicos, divulgação dos bons resultados alcançados, sugestões claras para melhoria no processo de aprendizagem, participação de alunos, professores e pais na tomada de decisões, conhecimento e participação das decisões financeiras, estabelecimento e planejamento de prioridades a serem alcançadas, motivação de professores e alunos, planejamento das atividades escolares.

Dimensão 4: Ambiente escolar

✓ relações interpessoais na escola (entre alunos, alunos e professores e entre professores), clareza, sensatez e implementação das regras de conduta, apoio constante aos alunos, imagem da instituição, relações com a comunidade escolar.

Dimensão 5: Satisfação

- ✓ satisfação com a escola.

Dimensão 6: Encontros interculturais

- ✓ relações interculturais Brasil/Alemanha dentro e fora da escola, relações interpessoais entre brasileiros e alemães, participação em eventos internacionais, organização e participação em eventos culturais, conhecimento e participação de cursos, intercâmbios e estudos na Alemanha. (PROCOLINO ANTACIDO, 2007, s.p)

Por esse documento, é possível identificar que a certificação, baseada no sistema de desenvolvimento do ensino, possui uma visão bastante abrangente da instituição escolar. A avaliação trata de inúmeros aspectos da vida institucional –os pedagógicos, os ligados à qualidade da comunicação existente na instituição e os que se referem às relações interpessoais dos alunos, professores, representantes da direção e pais de alunos. Por fim, há os aspectos presentes na própria missão institucional: a imagem da escola perante a comunidade e a sua tarefa de ser representante da Alemanha em território estrangeiro.

A análise dos resultados dentro da própria instituição elencou aspectos que foram entendidos como fracos ou fortes. Importante salientar que o resultado dessa avaliação, embora tenha envolvido apenas algumas turmas do Colégio, foi interpretado como o retrato da Instituição.

Em 2006, todos os critérios da certificação se tornaram conhecidos por intermédio das questões da autoavaliação realizada na própria escola, agora com a participação de toda a comunidade, a alemã e a brasileira - direção e coordenação, pessoal administrativo, professores, alunos e pais. Tratava-se do denominado *SEIS+* (*Selbsevaluation in Schulen* [autoavaliação nas escolas]), sendo o símbolo “+” indicador dos critérios estabelecidos para a avaliação das escolas alemãs no exterior. A classificação dos dados obtidos foi realizada em cooperação com a *Bertelsmann-Stiftung*³⁸, fundação alemã.

Para analisar os resultados obtidos e implementar as primeiras medidas, foi criado um grupo de representantes dos diversos *fóruns* institucionais, o *PQM* [*Grupo de Gestão Pedagógica*], composto por: coordenador alemão da certificação, que também ministrava aulas de História e Alemão no Ensino Fundamental e Médio; pai representante da diretoria da Sociedade Escolar; pai representante do Conselho da Sociedade Escolar; dois representantes da direção (um da direção alemã e outro da brasileira); dois professores (um em nome dos professores alemães e outro em nome dos brasileiros) e um representante dos funcionários administrativos. À época, inexistia uma representação de alunos.

³⁸“O escritório de Bruxelas da Fundação Bertelsmann foi estabelecido em 2000. Fica no distrito da UE e muito próximo das instituições europeias. O nosso escritório em Bruxelas promove o debate transnacional sobre os desafios futuros que a Europa e os seus cidadãos enfrentam. Transmitimos os resultados do nosso trabalho de projeto às instituições europeias, partes interessadas e meios de comunicação social e, por sua vez, informamos sobre os desenvolvimentos relevantes das políticas europeias” (<https://www.bfna.org/>).

Após cerca de dois anos da implementação das primeiras medidas, o Colégio convidou *parceiros críticos*³⁹, professores de outras instituições também envolvidos no processo de certificação, para avaliação dos resultados de algumas das medidas tomadas. Por fim, entre 13 e 20 de novembro de 2009, chegaram os inspetores responsáveis pela certificação, quando foi realizada a *BLI (Bund Länder Inspektion – Inspeção dos Estados Federais)*.

Interferências e ingerências no cotidiano dos professores, dos alunos e da vida institucional foram intensas durante todo o processo - nos momentos de avaliação externa, nos temas que passaram a ser tratados nas reuniões pedagógicas, nos conteúdos das aulas e nas práticas escolares realizadas nos dias em que eram treinadas novas estratégias de ensino-aprendizagem.⁴⁰

Já em 2006, na edição do impresso *Planet Humboldt* comemorativa dos 90 anos da escola, o texto da diretoria da Sociedade Escolar testemunha aquilo que a instituição vivia: um momento de transformação, de reedificação da instituição em direção a um futuro dirigido ao *progresso*, ao crescimento, ao sucesso, marca da instituição desde o tempo “de nossos antepassados”:

Festejamos hoje o passado com muitas mudanças e, ao mesmo tempo, com tantos sucessos. Contudo, amanhã mesmo, temos que planejar e discutir novamente o futuro do nosso Colégio.

Não impediremos o progresso, descansando com base em nossos sucessos e nos de nossos antepassados, imaginando que o que foi alcançado possa durar para sempre ou por muito tempo.

Seguiremos o pensamento de Hilton Japiassu⁴¹ que, como consta em nossa página de Internet, exigiu que o homem questione, sempre e de novo, o seu conhecimento.

O Colégio Humboldt continuará, disso eu estou certa, crescendo, e ganhará em tamanho e em importância. Ele é e continuará sendo, por pelo menos muitas décadas, um modelo de educação e de vida para milhares de jovens, que aqui são educados para serem cidadãos tolerantes e abertos para o mundo, que estão plenamente conscientes de sua responsabilidade para com a sociedade (SEBRB, 2006, p. 4).

Na mesma edição, Wolfgang Theis, coordenador regional para a América Latina do *Bundesverwaltungsamt - Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* [Setor administrativo do departamento central das escolas alemãs do exterior], já advertia:

Um bom colégio precisa ser internacional! O Colégio Humboldt possui pontos de referência claros na aquisição bilíngue de conhecimento, no intercâmbio de alunos, de cultura, de idiomas. O *Abitur*, os Diplomas de Língua Alemã, o *Cambridge*

³⁹ Trata-se do *peer review*, revisão por pares, que consiste em submeter o trabalho à avaliação de profissionais com a mesma formação e atuação. Esses revisores anônimos frequentemente fazem comentários ou sugerem revisões no trabalho analisado.

⁴⁰ Eram os *dias de estratégias*, quando a grade horária era modificada, turmas eram reunidas, professores acompanhavam colegas nas aulas. Enfim, tratava-se de momentos em que a vida escolar se transformava.

⁴¹ Hilton F. Japiassu (1934-2015), filósofo, foi professor adjunto de Epistemologia e História das Ciências no Departamento de Filosofia da UFRJ (NÚCLEO DE MEMÓRIA DA PUC-RJ, 2021, s.p).

Certificate são exames de nível internacional. É importante conquistar mais alunos para atingir esses níveis (THEIS, W. 2006, p.10).

Junto à certificação, o Colégio vivia momentos especiais – os preparativos para seu centenário, a ser comemorado em 2016. E, também, uma pressão econômica para permanecer viável no mercado das escolas privadas da cidade de São Paulo, “conquistando mais alunos”.

No livro comemorativo dos 100 anos da Instituição, publicado com a supervisão de um conselho editorial que incluía diretores brasileiros, pais participantes dos Conselhos da Sociedade Escolar Barão do Rio Branco⁴² e integrantes do departamento de Marketing da instituição, o selo de qualidade mereceu um único parágrafo no texto em português:

O esforço e a união foram imprescindíveis para o recebimento, em 2009, do selo de qualidade “*Escola Alemã de Excelência no Exterior*”, pelo desempenho e resultados obtidos na auditoria denominada *Bund Länder Inspektion – BLI*, realizada pelo governo alemão com o objetivo de examinar a qualidade pedagógica da instituição (HENRIQUES, 2016, p. 102).

O selo juntava-se ao passado centenário para imprimir o caráter desejado à nova *empresa* educativa – *esforço e união*. E, utilizando as mesmas palavras do texto, tratava-se de uma *auditoria*, exame minucioso e sistemático realizado nas atividades pedagógicas do Colégio.

Já na versão alemã, o mesmo parágrafo traz outras informações, indicando que a inspeção examinava tanto a qualidade como o desempenho escolar. Segundo esse texto, o Colégio se apropriou da inspeção como uma “oportunidade de utilizar o seu potencial de desenvolvimento para melhorar ainda mais a qualidade”:

Em 2009, a escola recebeu o selo de qualidade *Excelente Escola no Estrangeiro*. Esta condecoração foi o resultado do chamado Bund-Länder-Inspektion (BLI) da Alemanha, que realiza uma inspeção de qualidade em todas as escolas alemãs do exterior. Durante uma visita escolar de vários dias, os inspetores da Alemanha examinam não só a qualidade do ensino, mas também o desempenho de toda a escola. A escola viu a inspeção como uma oportunidade de utilizar o seu potencial de desenvolvimento para melhorar ainda mais a qualidade⁴³ (HENRIQUES, 2016, p. 100).

⁴² O Colégio Humboldt é uma sociedade escolar sem fins lucrativos – a Sociedade Escolar Barão do Rio Branco composta por pais de filhos que lá estudam.

⁴³ “Im Jahr 2009 wurde der Schule das Qualitätssiegel Exzellente Auslandsschule verliehen. Diese Auszeichnung war das Ergebnis einer sogenannten Bund-Länder-Inspektion (BLI) aus Deutschland, bei der alle Deutschen Auslandsschulen einer Qualitätsprüfung unterzogen werden. Bei einem mehrtätigen Schulaufenthalt untersuchen Inspektoren aus Deutschland nicht nur die Unterrichtsqualität sondern das Leistungsvermögen der gesamten Schule. Die Schule sah dabei die Inspektion als Chance, ihre Entwicklungspotenziale zu nutzen, um die Qualität weiter auszubauen“ (HENRIQUES, 2016, p.10).

Saliento que, em 2018, início da coleta de dados para o presente estudo, procurei indícios sobre mudanças ocorridas no cotidiano escolar durante e depois da certificação em atas das reuniões⁴⁴ realizadas entre pais, alunos, professores e coordenadores ao longo da vida escolar dos alunos com alguma dificuldade de aprendizagem, os quais se formaram em 2014 (e que, portanto, cursavam o 6.º ano no período da certificação). Em nenhum dos relatórios foram citadas as mudanças pedagógicas ou organizacionais ocorridas. As atas analisadas tratam de questões cotidianas, como nota baixa, indisciplina, dificuldades de organização e de aprendizagem dos alunos, conflitos entre alunos e entre esses e seus professores.

Concluo que a certificação não teve grande importância no cotidiano e na história do Colégio. Tratou-se de uma tarefa burocrática de adequação às novas normatizações? Em que medida interferiu nas práticas dos professores em sala de aula?

O selo da certificação é acompanhado por um relatório com os resultados obtidos, os quais definem as ações para a manutenção do selo na próxima inspeção. Nele, são indicadas as fontes de levantamento de dados: observações de aulas, inspeção de documentos escolares⁴⁵, observações do espaço escolar e entrevistas com representantes de toda a comunidade escolar.

A seguir, o documento descreve o espaço em que escola está inserida, ressaltando suas qualidades como ambiente *conveniente* à presença de uma escola certificada como de *alemã de excelência*.

O documento *Relatório da Inspeção [Inspektionsbericht]* salientou alguns aspectos como a localização, a facilidade de acesso por transporte público e privado. A distância do tumulto da cidade grande e a presença de segurança privada dia e noite são dados observados.

Foram observadas as funções dos prédios existentes e a existência de uma cantina que viabiliza uma escola de período integral. Citam-se os idiomas que podem ser aprendidos, as possibilidades de uso de ambientes específicos para ensino de Ciências, Artes, Educação Física e Línguas. Os livros da Biblioteca eram indícios das possibilidades de pesquisa escolar, com a presença de inúmeras obras de referência e de ficção em português e alemão.

O relatório dividiu os alunos em expatriados e “bem situados” socialmente. Os professores foram classificados em três grupos: os que possuíam contrato profissional com o

⁴⁴ Havia, no horário escolar de cada professor, uma hora-aula dirigida a atendimento de pais. Além das atas dessas reuniões, foram analisadas as atas de reuniões dos alunos do currículo brasileiro que eram atendidos pela coordenação pedagógica no final do ano com o objetivo de pontuar a necessidade de estudos mais constantes para preparação para provas finais e/ou comunicar retenções. Foram analisadas todas as atas da vida escolar dessa turma de alunos disponibilizados pela instituição.

⁴⁵ Como plano anual, organograma, planos das disciplinas, relatórios de reuniões de professores, registros referentes a festas escolares, documentos referentes ao entendimento de projetos de prevenção contra violência e contra a AIDS, documentos que evidenciam entendimento da mediação nos conflitos escolares, resultados de programas de avaliação externa, participação em eventos de base internacional (como simulações de reuniões da ONU), documentos que demonstram a visão externa da escola, entre outros.

governo alemão, os alemães com contrato brasileiro e os brasileiros com contrato profissional do país. Compara o preço das mensalidades com outras escolas privadas da cidade.

Internamente, os inspetores observaram o uso das paredes de forma didática e a presença de obras de referência no interior das salas de aulas. A existência e eficiência de recursos de informática foi avaliada. Atentou-se, por fim, à maneira de recepção aos visitantes.

O documento apresenta a seguir as quinze características [*Merkmale*] avaliadas, que, subdivididas, representam 72 critérios indicadores de qualidade [*Qualitätskriterien*]. Reunidos e classificados, esses critérios retratam a percepção da *qualidade* da instituição.

Inicialmente, o *Relatório da Inspeção* (ZFA, 2009, p. 64) apresenta um breve perfil de qualidade - situa-se em uma única página, mas é fundamental para facilitar uma leitura seletiva. A seguir, seguem as explicações e justificativas da avaliação atribuída.

No Quadro 1, estão as quinze características avaliadas, que, subdivididas em critérios de observação, resultam nos 72 itens. Apresento o Quadro 2 com o perfil das 15 características, do qual retirei as *notas* atribuídas ao Colégio.

Como este texto analisa especificamente o que foi entendido como cultura alemã na certificação, só nesse aspecto trarei os critérios estabelecidos para sua avaliação e a forma de coleta de dados. O Relatório, por fim, apresenta, a cada característica, tabela e gráfico com as notas auferidas, possibilitando uma análise mais clara do que foi avaliado, com quais instrumentos e como foi realizada a análise do Colégio para se tornar uma *Escola Alemã de Excelência*. Os níveis de classificação da avaliação são os seguintes (ZfA, 2009, p. 11):

Quadro 1: Níveis de classificação

<i>Classificação numérica</i>	<i>Categoria de avaliação</i>	<i>Base, justificativa da avaliação</i>
1	fraco	Em todos os critérios dessa característica melhorias são necessárias.
2	Mais fraco do que forte	A escola tem mais pontos fracos do que fortes; nos principais critérios são necessárias melhorias.
3	Mais forte do que fraco	A escola tem mais pontos fortes do que fracos nessa característica. A escola pode melhorar ainda mais a qualidade de alguns critérios; os critérios mais importantes foram cumpridos.
4	forte	A escola tem mais pontos fortes do que fracos nessa característica. A escola pode melhorar ainda mais a qualidade de alguns critérios; os critérios mais importantes foram cumpridos.

Avaliação
4 – forte
3 - mais forte que fraco
2 - mais fraco que forte
1 – fraco
0 – nenhuma avaliação possível

Quadro 2: Breve perfil de qualidade

Nome da escola: Colégio Humboldt						
Data da inspeção: de 13.11.2009 até 20.11.2009						
		Avaliação				
1.	Resultados e Sucesso da Escola					
Característica 1	Resultado do trabalho escolar	4	3	2	1	0
Característica 2	Satisfação com a escola	4	3	2	1	0
Característica 3	Auto apresentação da escola	4	3	2	1	0
2.	Cultura de aprendizagem - qualidade e processo de aprendizagem					
Característica 4	Conceito de ensino: objetivos, conteúdos, métodos	4	3	2	1	0
Característica 5	Realização da aula	4	3	2	1	0
Característica 6	Fortalecimento da personalidade do aluno	4	3	2	1	0
Característica 7	Performance de desempenho exigido e feedback sobre o desempenho alcançado	4	3	2	1	0
3.	Cultura escolar					
Característica 8	Participação da alunos e pais	4	3	2	1	0
Característica 9	Abertura da escola e cooperação com parceiros externos	4	3	2	1	0
Característica 10	Sistema de apoio aos alunos	4	3	2	1	0
Característica 11	Caráter de encontro e função na missão da política cultural externa	4	3	2	1	0
4.	Direção escolar e gestão					
Característica 12	Responsabilidade de liderança do diretor da escola	4	3	2	1	0
Característica 13	Administração e gestão dos recursos	4	3	2	1	0
5.	Profissionalismo dos professores e desenvolvimento de pessoal					
6.	Objetivos e estratégias do desenvolvimento de qualidade					
Característica 14	Desenvolvimento individual e da equipe	4	3	2	1	0
Característica 15	Qualidade pedagógica	4	3	2	1	0

Fonte: ZfA (2009, p. 12)

Foram inúmeros os aspectos avaliados. São, portanto, inúmeras as possibilidades de análise. Neste estudo, minha escolha está no estudo da cultura escolar presente nas prescrições da certificação.

3.1 Uma, entre Inúmeras, Cultura Alemã

Busco aqui elementos para compreender o entendimento de *cultura* nos padrões estabelecidos pela certificação do Colégio Humboldt. Nomear, dar nome a algo, é, em primeiro lugar, se apropriar de algo. Definindo o que buscam ao analisar a *cultura* do Colégio, os elaboradores estão se tornando donos desse nome. De Certeau (1983) nos ajuda a entender:

A narrativa que fala em nome do real é imperativa; ela “conhecer”, à maneira como se dá uma ordem. Nesse aspecto a atualidade (o real cotidiano) exerce um papel semelhante ao que a divindade desempenhava outrora: os padres, as testemunhas ou os ministros da atualidade fazem com que ela fale para dar ordem em seu nome. Certamente, “fazer falar” o real já não é revelar as vontades secretas de um Autor; daqui em diante, algarismos e dados fazem as vezes desses segredos “revelados”. No entanto, a estrutura permanece a mesma: ela consiste em ditar, interminavelmente em nome do “real” o que deve ser dito, o que se deve crer que deve ser feito (DE CERTEAU, 1983, p. 53).

Assim, ao nomear o que define a palavra “cultura”, a certificação materializa, significa, estabelece o que deve ser entendido.

No Relatório, o conceito é tomado em dois sentidos: *cultura escolar de aprendizagem*, relacionada aos métodos e técnicas priorizadas no processo ensino-aprendizagem, e *cultura escolar*, relacionada aos valores, hábitos, condutas privilegiadas diariamente no cotidiano escolar.

Trato, a seguir, da cultura escolar tal como entendida pela certificação; ao final, descrevo uma prática escolar sobre História da África, relacionada ao primeiro entendimento da *cultura*.

O documento *Relatório de Inspeção* (ZFA, 2009) estabelece uma hierarquia entre as características observadas na inspeção. As características consideradas “relevantes” são:

- ✓ resultados da escola
 - ✓ realização da aula
 - ✓ fortalecimento da personalidade dos alunos
 - ✓ performance de desempenho exigido e feedback sobre o desempenho alcançado
 - ✓ responsabilidade de liderança do diretor da escola
 - ✓ administração e gestão de recursos
 - ✓ qualidade pedagógica.
- Além dessas, o documento destaca que a *cultura de aprendizagem* se relaciona a:
- ✓ conceito de aula; objetivos, conteúdos e métodos
 - ✓ realização de aula
 - ✓ fortalecimento da personalidade do aluno
 - ✓ performance de desempenho exigido e feedback sobre o desempenho alcançado

(ZFA, 2009, p. 64).

A análise desses elementos nos indica a importância conferida à “performance de desempenho” dos alunos. Sem dúvida, trata-se de uma certificação em busca de *excelência*, que visa a formar alunos com alto desempenho. Os professores desempenham a função de dar *feedback* com vistas a melhorar o resultado de seus alunos.

Sigo, em diálogo com alguns estudiosos da educação, com a apresentação dos critérios da certificação.

Uma renovação nos métodos de análise das instituições escolares, conforme destacam Faria Filho et al (2004), iniciada em meados do século XX levou historiadores da educação a buscar no interior da sala de aula, no conteúdo privilegiado pelos professores, nas práticas escolares, na história de vida dos professores e nas relações de ensino-aprendizagem, elementos que tornassem visível a “caixa preta” da escola (JULIA, 2001), que, até então, não fora visitada. Tratou-se de vasculhar, de modo criterioso, o que verdadeiramente acontecia no interior da sala de aula.

Dominique Julia, autor essencial para a análise do tema, relaciona a cultura escolar ao conjunto das culturas “que lhes são contemporâneas”. Não se trata, portanto, de entendê-la como um objeto de estudo circunscrito ao ambiente escolar, deslocado do mundo em que está inserida. Definindo-a, afirma ser:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; norma e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 2001, p. 10).

Nesse sentido, trata-se de difundir e reforçar condutas, comportamentos, por meio de estímulos, positivos e negativos, para atingir metas socialmente estabelecidas, além de ensinar conteúdos e maneiras de aprendê-los.

Em diálogo com André Chervel sobre o que se ensina na escola, Julia destaca a relação com o que é externo a ela, enfatizando a originalidade do saber transmitido na instituição. Aquele autor, em seu estudo das primeiras gramáticas escolares do francês, redimensionou os conteúdos ensinados - para ele, não existe uma transposição didática, uma simplificação ou uma didatização do saber criado nas academias científicas, mas algo elaborado “pela, na e para” a própria instituição escolar:

O estudo dessas [disciplinas escolares⁴⁶] leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto de acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. [...]. E porque o sistema escolar

⁴⁶ Definir disciplina escolar, o conjunto de saberes selecionados pela escola como fundamentais para a formação das futuras gerações, gerou debates e permanece questão essencial no que diz respeito ao entendimento do papel dos professores na constituição daquilo que se ensina na escola. Para alguns autores como Yves Chevellart, os agentes externos à escola, como inspetores, autores de livros didáticos e técnicos educacionais fornecem à escola adaptações daquilo que é produzido externamente a ela. Circe Bittencourt (2011, p.37) destaca: “Segundo esse ponto de vista, a escola é o lugar de recepção e de reprodução do conhecimento externo, variando sua eficiência pela maior ou menor capacidade de “transpô-lo” e reproduzi-lo adequadamente. A figura do professor aparece então como um intermediário desse processo de reprodução, cujo grau de eficiência é medido pela capacidade de gerenciamento das condições de adaptação do conhecimento científico ao meio escolar”. Como Chervel (1990), Ivor Goodson (1990) defende que o saber escolar é fruto de relações complexas, específicas das instituições escolares.

é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p.184).

Do ponto de vista que defendo, a escola não forma somente indivíduos, mas cidadãos que formam e são conformados pela identidade de uma nação e/ou nações, de grupos sociais e de culturas em constante interação umas com as outras, presentes ou não em território nacional.

Apesar de já bastante estudada, a cultura escolar permanece objeto de inúmeros estudos, mencionada especialmente por autores que se debruçam em temas como inovação escolar, reformas educativas, autonomia e desenvolvimento das instituições escolares. Segundo Pol et al (2007, p.77), em texto que sintetiza ideias de autores ingleses, tchecos, eslovenos e alemães, a cultura escolar deve ter uma “abordagem interativa”. Ao tratar de contribuições de análises ligadas à Gestão, à Antropologia e à Sociologia, os autores concluem que se trata de um conceito “fronteiriço da pedagogia”, situado em *bordas* com outras ciências.

Especificando a contribuição de cada uma das áreas, os autores retratam a *Ciência* da Gestão, que entende a cultura escolar “como um fator decisivo de sucesso e eficácia do trabalho escolar”. Esse resultado

[...] se manifesta através de formas específicas de comunicação, na realização de atividades pessoais, na maneira como as decisões são tomadas pela gestão da escola, no clima social da escola e nas opiniões partilhadas pela população escolar, independentemente do que se passa na escola (POL et al, 2007, p. 67).

Trata-se, portanto, do entendimento do termo *cultura* como algo ligado ao mundo empresarial, como pode ser identificado pelo destaque dado ao fato de o processo decisório estar nas mãos de gestores, na importância do “clima” do ambiente e nas opiniões que são distribuídas pelos participantes da *instituição*. É fundamental destacar que o *resultado* almejado independe “do que se passa na escola”.

Os estudos da Sociologia concentram-se na “noção de cultura escolar” relacionando-a à cultura de uma organização, definidora do rumo a ser seguido por todos os seus *colaboradores*. Os princípios definidores encorajam práticas inovadoras e podem “afectar a estabilidade de uma companhia ou de uma escola” (POL et al, 2007, p.65). Para os autores, as contribuições da Sociologia são fundamentais, “não só pelo conceito atual de cultura escolar, mas também, pela formação de uma percepção de cultura escolar” (POL et al, 2007, p. 75):

A cultura escolar é um conceito constituído por elementos funcionais ligados entre si. Neste sentido, o conceito assim definido inclui as condições formais da escola

(localização numa determinada zona da cidade, edifício, estrutura formal, estrutura social), formação (didáctica, metodologia, media, evolução, profissionalização) sentimentos no que diz respeito às relações sociais (relações emotivas, interação e cooperação, sentimentos em grupo – consciência coletiva, clima social), actividades extra-escolares orientadas pela escola (festas, visitas de estudo) com base nas interacções entre os diversos sectores da vida escolar (professores, alunos, pais) (POL et al, 2007, p. 75).

Assim, segundo essa análise, a cultura escolar liga-se ao funcionamento da escola, à formação dos professores, às relações interpessoais entre os que nela trabalham e os agentes externos da sua comunidade, especialmente no que se refere ao que se compreende da empresa educativa.

Os autores destacam que a cultura escolar é entendida como especificamente “criada pelo e com o ambiente escolar” (POL et al, 2007, p.69), o que dá importância ao lugar, tomado em grande amplitude⁴⁷. Na análise, é reconhecida a coexistência de inúmeras culturas na escola e da valorização das variedades de sua manifestação.

Por fim, do ponto de vista antropológico, os autores citam outros elementos:

[...] relações interpessoais na escola, comunicação entre pessoas na escola, cooperação entre os membros do quadro pessoal pedagógico relativo à escola superior, participação partilhada em trabalhos, identificação dos alunos, professores e outras pessoas da comunidade escolar com a própria escola, cooperação com a comunidade educativa e com o espaço físico da escola (POL et al, 2007, p. 69).

Mais uma vez, observamos a tentativa de formar e gerir uma organização coesa, em que as relações interpessoais têm a meta de comunicar, partilhar, cooperar, divulgar, sobretudo e com toda a comunidade escolar, em nome de um futuro orientador da ação de cada um:

Um dos estudos prefere referir um modelo que dá relevo à cultura em que quatro características altamente dependentes entre si (novamente processos humanos específicos) são dominantes. São elas: a lealdade (relação) das pessoas em relação à filosofia da sua organização; ênfase dada aos processos de longa duração; confiança e participação na tomada de decisões (POL et al, 2007, p. 69).

A certificação representa diversos aspectos deste entendimento de cultura escolar, como é possível identificar nos critérios elencados para a característica Cultura Escolar (*Schulkultur*) no Quadro 3:

⁴⁷ Conforme citado no trecho acima, “zona da cidade, edifício, estrutura formal, estrutura social”.

Quadro 3: Participação de pais e alunos

<i>Característica 8⁴⁸</i>	<i>Participação de pais e alunos</i>
8.1	Os alunos têm oportunidade de participar de forma ativa na vida e no desenvolvimento da Escola
8.2	A Escola informa os pais de forma abrangente e regularmente o que acontece na escola
8.3	A Escola possibilita aos pais um trabalho ativo nos grêmios escolares

Fonte: ZFA (2009, p.40).

Segundo o documento, a existência de uma representação dos alunos, um Grêmio Escolar, possibilita que eles participem de ações do Colégio e que sejam acompanhados por professores conselheiros [*Beratungslehrers*]⁴⁹.

Como documento para análise, os inspetores procuram o estatuto do Grêmio Escolar e impressos em que seja possível identificar em artigos e reportagens a opinião dos alunos. Essa representação possui a função de viabilizar acordos entre alunos e professores, sejam eles alemães ou brasileiros. A existência de documentos que demonstrem a presença de alunos em fóruns decisórios, como o que estabeleceu as diretrizes de preparação para a certificação, é também valorizado pelos inspetores.

A presença de um *professor de confiança* escolhido pelos alunos nas reuniões do Grêmio tem a função de estabelecer uma mediação entre o Corpo Diretivo, professores e alunos e de implementar o *caráter de encontro* entre alunos brasileiros e alemães. Para o Estado alemão, portanto, a representação escolar tem caráter conciliador.

O critério 8.2, referente à participação dos pais, indica sua presença constante no cotidiano escolar. Semelhante a muitas escolas brasileiras, os pais participam do resultado da vida escolar de seu filho (a) em

- ✓ reuniões de pais com o conjunto de professores do filho;
- ✓ entrevistas individuais agendadas com professores de confiança e/ou coordenadores educacionais no caso de dificuldade de aprendizagem ou de indisciplina.

48

<i>Merkmal 8</i>	<i>Beteiligung der Schüler und Elternschaft</i>
8.1	<i>Die Schüler besitzen Mitwirkungs- und Gestaltungsmöglichkeiten, um sich aktiv am Schulleben und an der Schulentwicklung zu beteiligen</i>
8.2	<i>Die Schule informiert die Eltern umfassend und regelmässig über das Schulgeschehen.</i>
8.3	<i>Die Schule ermöglicht den Eltern eine aktive Mitarbeit in schulischen Gremien</i>

⁴⁹ Cada classe do Colégio Humboldt possui um professor de classe, cuja função é ouvir, mediar e encaminhar demandas dos alunos em relação a dificuldades de relacionamento com professores e colegas ou à manutenção do espaço escolar. Esse professor também acompanha os alunos na organização de festas escolares. Em caso de dificuldades de aprendizagem, assume a função de planejar e realizar reuniões com os responsáveis do aluno.

Como uma sociedade escolar, com bastante influência da tradição alemã, os pais tomam parte nas diversas instâncias de deliberação. São diversos os seus lugares:

- ✓ dois pais representantes de cada uma das turmas do Colégio,
- ✓ pai eleito como diretor da Sociedade Escolar,
- ✓ pais eleitos para Conselho Consultivo,
- ✓ e, no caso do processo de certificação, pais membros do grupo diretivo da gestão em busca da certificação.

A expectativa é a existência de comunicação fluida entre pais, professores, alunos e direção da escola. Como no caso dos alunos, espera-se da representação dos pais a organização de encontros entre alunos da parte alemã e da parte brasileira do Colégio.

A participação de todos no cotidiano e nas decisões da instituição - um todo composto de partes nem sempre harmônicas, muitas vezes em conflito - tem a função de estabelecer acordos em direção ao *Encontro*.

Os critérios da característica 9 abarcam as relações escolares com parceiros externos (Quadro 4).

Quadro 4: Abertura da escola e cooperação com parceiros externos

<i>Característica 9⁵⁰</i>	<i>Abertura da escola e cooperação com parceiros externos</i>
9.1	A escola cultiva uma cooperação vinculativa com outras escolas e atividades extracurriculares no ambiente regional e internacional.
9.2	A escola vê-se a si própria como parte da rede de escolas alemãs no estrangeiro e cultiva intercâmbios bem-sucedidos no âmbito da Gestão Pedagógica da Qualidade.
9.3	A escola mantém contato regular com os seus ex-alunos.

Fonte: ZFA (2009, p.40).

Nos comentários dessa característica, o relatório destaca contatos com outras instituições alemãs. Aqui enumero informações do próprio Colégio para que seja possível identificar o universo cultural alemão da região:

50

<i>Merkmal 9</i>	<i>Öffnung der Schule und Kooperation mit externen Partnern</i>
9.1	<i>Die Schule pflegt verbindliche Kooperationen mit anderen Schulen und außerschulischen im regionalen und internationalen Umfeld</i>
9.2	<i>Die Schule versteht sich als Teil des Netzes Deutscher Auslandsschulen und pflegt den erfolgreichen Austausch im Rahmen des Pädagogisches Qualitätsmanagement</i>
9.3	<i>Die Schule betreibt eine regelmässige Kontaktpflege zu ihren Absolventen</i>

- ✓ os contatos realizados entre o Colégio Humboldt e as algumas escolas de origem alemã situadas em São Paulo – Visconde de Porto Seguro, Escola Suíça⁵¹ e Benjamin Constant⁵² - e com uma escola situada no Rio de Janeiro - o Colégio Corcovado. Esses contatos incluem a elaboração de um currículo comum para a fase de qualificação e definição de alguns temas das provas do *Abitur*⁵³, além de combinados em relação a temas a serem tratados;
- ✓ apresentação da *Formação Escolar Dual*, escola profissionalizante do Colégio Humboldt, nas escolas acima citadas;
- ✓ oferecimento de estágios profissionais aos alunos do colégio em empresas alemãs e na Câmara de Comércio Brasil- Alemanha⁵⁴;
- ✓ contato com igrejas católicas e evangélicas para formação religiosa de seus alunos;
- ✓ atendimento de crianças no orfanato *Lar Girassol*⁵⁵;
- ✓ formação continuada do *Instituto Goethe* para os professores de alemão;
- ✓ participação dos professores de Alemão em eventos e exposições do Instituto Goethe;
- ✓ contato com a Universidade Humboldt de Berlim, cujos alunos podem realizar estágios no Colégio.

Em relação ao segundo critério avaliado, a participação em eventos da *Gestão Pedagógica de Qualidade*, como participação em reuniões e eventos do *ZfA* e a *Weltband Deutscher Auslandsschule*⁵⁶ (WDA – Associação Mundial de Escolas Alemãs no Exterior),

⁵¹ A Escola Suíço-Brasileira de São Paulo oferece uma educação bilíngue, de nível internacional, que proporciona, além de uma sólida formação cultural, os instrumentos necessários para obter sucesso, tanto no Brasil como no exterior. Oferece cursos da Educação Infantil ao Ensino Médio, conforme o calendário brasileiro, em regime semi-integral. Conta atualmente com 760 alunos, dos quais 80% são brasileiros. O Corpo Docente é formado por professores de várias nacionalidades, sobretudo brasileiros e suíços. O ensino é bilíngue, em Português e Alemão, e o currículo inclui ainda inglês, francês e espanhol (ESBSP, 2022).

⁵² Colégio fundado em 2001 com o nome de Deutsche Schule zu Villa Mariana. Em 2015, fundou junto com o Humboldt e outras escolas alemãs a Associação Nacional das Escolas Alemanha-Brasil “com objetivo de se conseguir maior apoio junto ao governo alemão, mas principalmente, através de um Centro de Formação, preparar professores de Alemão e de outras matérias para que as escolas alemãs fiquem cada vez menos dependentes de professores vindos da Alemanha” (COLÉGIO BENJAMIN, 2022, s.p).

⁵³ O *Abitur* é o exame que conclui o Ensino Médio na Alemanha, exigido por toda instituição de ensino superior alemã. O *Abitur* só pode ser prestado uma única vez e sua nota serve para toda a vida. Esse exame consiste em cinco provas específicas que variam de acordo com a área que o aluno pretende seguir na universidade: humanas, exatas ou biológicas (GOETHE INSTITUT, 2022).

⁵⁴ A Câmara de Comércio Brasil-Alemanha representa “oficialmente a economia alemã no Brasil há 105 anos, atuando como base para o fortalecimento e a diversificação dos negócios dos nossos associados, na atração de investimentos para o Brasil, na ampliação do comércio bilateral e na cooperação entre ambos os países. Atualmente, contamos com 800 associados - empresas alemãs e brasileiras - que juntas geram cerca de 10% do PIB industrial brasileiro e empregam 250 mil pessoas diretamente. [...] Fazemos parte de uma rede global e exclusiva de 140 câmaras alemãs espalhadas por 92 países” (AHK BRASILIEN, 2022).

⁵⁵ Parte da Sociedade Benficiente Alemã, SBA Girassol. Mais informações estão no site: <<http://www.sbagirassol.org.br/>>.

⁵⁶ Essa associação forma a comunidade das autoridades escolares das escolas alemãs no estrangeiro, “acompanhando membros dos Conselhos Escolares e os diretores administrativos numa gestão profissional sem fins lucrativos” (AUSLANDSSCHULNETZ, 2022).

propicia informações e oportunidades de participação nos eventos das diversas escolas alemãs no exterior.

No critério 9.3, conforme Quadro 4, espera-se que ex-alunos participem ativamente da vida escolar, tanto em ações com vistas ao desenvolvimento escolar como na formação de uma rede de contatos entre eles e entre eles e os atuais alunos.

Presença em festas escolares e envio de impressos que divulgam festas a eventos são consideradas formas de interação. O Colégio Humboldt dedica-se a trazer depoimentos de ex-alunos sobre sua experiência profissional como parte do projeto de formação profissional dos alunos, um dos critérios da próxima característica da certificação, *Sistema de apoio aos alunos*. No impresso Planet Humboldt, publicado a partir de 2005, há uma seção denominada *Ex-aluno*, na qual são apresentadas experiências profissionais e de continuidade de estudos de ex-alunos entre os mundos europeu e brasileiro. Na edição 2, por exemplo, a reportagem relata que um ex-aluno “concluiu o mestrado no ano passado pela Universidade de São Paulo. Atualmente, está fazendo doutorado em Dresden, na Alemanha, onde estuda a teoria do caos e dinâmica não linear” (SEBRB, 2005, s.p.). A reportagem realça as oportunidades de trabalho dos físicos na Europa, onde, segundo o impresso, existem maiores oportunidades de empregabilidade em indústrias, bancos e empresas, diferentemente do Brasil, onde a maior parte desses profissionais se emprega em escolas e centros de pesquisa.

A edição 9, do ano de 2007, dedicada a tratar do meio ambiente, na mesma seção, apresenta outro aluno, graduado, mestre e doutor pela Universidade de São Paulo, que comenta:

A formação obtida no Humboldt possibilitava meu ingresso em qualquer carreira universitária. Se não fossem essas viagens [realizadas como lazer ao final de cada ano escolar para Tocantins] teria feito medicina ou qualquer curso na Poli. O Brasil rural me encantou e eu queria conhecê-lo melhor (SEBRB, 2007, s.p).

Trata-se de difundir aspectos da instituição valorizados pela certificação – tanto o aluno com carreira internacional, como o aluno que, no Brasil, pôde ingressar e se especializar numa das melhores universidades do país, a destacar a valorização da empregabilidade europeia.

Para analisar a forma como os dados foram coletados, utilizei de informações do *Qualitätstrahmen des Bundes und der Länder für Deutschen Schulen in Ausland* [Quadro de qualidade da federação e dos estados para as escolas alemãs no exterior] de 2006, base da certificação realizada no Colégio. Nesse Quadro, constam os documentos a serem verificados a cada critério avaliado, o que possibilita analisar escolhas feitas pelos responsáveis pela certificação. Importante salientar que, ao mesmo tempo, alguns documentos estão sendo

deixados de lado, tornando invisíveis os que não foram utilizados. Indico essa documentação na próxima característica, Quadro 5, “sistema de apoio ao aluno”.

Quadro 5: Sistema de apoio ao aluno

<i>Característica 10⁵⁷</i>	<i>Sistema de apoio aos alunos</i>
10.1	A escola oferece ajuda em problemas pessoais e escolares.
10.2	Existem instalações suficientes para oferecer atividades por todo dia. A escola oferece uma vasta gama de atividades extracurriculares.
10.3	A escola auxilia os alunos em suas decisões sobre a vida escolar e profissional futura.
10.4	A escola criou um modelo para a solução dos conflitos de forma pacífica.
10.5	A escola apoia a integração dos alunos recém-chegados.

Fonte: ZfA (2009, p. 44)

O Quadro de Qualidade (ZfA, 2006, p. 14) estabelece os documentos a serem analisados:

- ✓ relatórios de reuniões,
- ✓ programa de formação,
- ✓ lista de AG (*Arbeitsgemeinschaft*) [aulas extra curriculares], que, na Alemanha, são atividades de recreação,
- ✓ *Studenplan* [horário de aulas extracurriculares]⁵⁸,
- ✓ *Teilnehmererhebung* [lista dos alunos que participam dessas atividades],
- ✓ documentação escolar referente ao papel do conselheiro vocacional,
- ✓ informações escritas sobre possibilidades de continuidade de estudos na Alemanha existentes na escola,
- ✓ relatórios de estágios realizados por alunos alemães no Colégio,
- ✓ documentação referente ao conceito de integração⁵⁹ dos alunos recém-chegados da Alemanha,

⁵⁷

<i>Merkmal 10</i>	<i>Unterstützungssystem für Schüler</i>
10.1	<i>Die Schule gibt Hilfen bei persönlichen und schulischen Problemen.</i>
10.2	<i>Bedarfsgerechte Ganztageseinrichtungen bestehen. Die Schule bietet ein breites kocurriculares Angebot.</i>
10.3	<i>Die Schule unterstützt die Schüler bei ihrer Berufs- und Studienwahl.</i>
10.4	<i>Die Schule hat ein Modell zur friedlichen Lösung von Konflikten erarbeitet.</i>
10.5	<i>Die Schule unterstützt die Integration neu eintretender Schüler.</i>

Fonte: ZfA (2009, p. 44).

⁵⁸ Segundo o entendimento que obtive durante o período que estive em Berlim, existe, nas escolas de tempo integral, preocupação em distribuir o tempo de modo que os alunos tenham possibilidade de fazer as tarefas de casa e as atividades recreativas no próprio ambiente escolar.

⁵⁹ Como já descrito no capítulo referente ao Colégio Humboldt, há uma turma a cada série que segue currículo especial, que reúne disciplinas, metodologias, formas de avaliação e professores brasileiros e alemães. Os alunos recém-chegados da Alemanha, ou os transferidos dos currículos brasileiros para a turma alemã recebem, durante dois anos, aulas com professores

- ✓ notas e regulamentos referentes à transferência de alunos alemães para o Colégio,
- ✓ conceito de implementação da transferência de alunos.

Além dos documentos, algumas pessoas devem ser entrevistadas:

- ✓ presidente do conselho de pais,
- ✓ representante do grêmio estudantil,
- ✓ conselho de alunos.

E, por fim, é realizada uma volta pela escola para observações e anotações referentes à organização e utilização do espaço escolar.

Podemos identificar alguns pressupostos importantes na escolha das fontes utilizadas para certificar a escola. Inicialmente, é realizado um estudo da documentação escrita, enviada anteriormente para o Departamento responsável, situado na Alemanha. Apesar desse fato, o relatório não traz qualquer referência ao que entendeu ser o Colégio antes de iniciar a inspeção. E, importante também salientar, existiam muitas possibilidades de escolher e classificar os documentos. Assim, houve uma escolha para definir quais e como os documentos foram preparados e enviados para análise inicial na Alemanha – quem preparou a documentação, seus interesses e suas escolhas são os aspectos que não consegui identificar.

Na escolha dos documentos de onde os inspetores alemães coletaram dados, existiu a preocupação de confrontar dados – por exemplo, a documentação referente à transferência de alunos alemães para o Colégio, tema caro ao conceito de uma *Escola de Encontro* e ao objetivo expresso do Ministério das Relações Exteriores de tornar as escolas de excelência locais para o estudo dos filhos de profissionais em serviço no exterior. Além de buscar o que a instituição entende por integração dos alunos recém-chegados, busca-se a evidência nas notas dos alunos transferidos em disciplinas ministradas em língua portuguesa. No caso do Humboldt, os alunos recém-chegados obtinham sempre nota mínima para aprovação durante dois anos nas disciplinas ministradas nessa língua.

A Inspeção procurou ouvir nas entrevistas os que considera envolvidos no processo educativo, tanto os alunos como seus pais. A voz dos professores, essenciais no processo ensino-aprendizagem, está pouco presente. Apesar de estarem continuamente em observação

denominados “professores de adaptação”, pagos diretamente pelos responsáveis pelos alunos que usufruem esse serviço. Durante esse tempo, os alunos têm nota mínima de aprovação garantida nas avaliações elaboradas especialmente para esse grupo.

nas aulas, existe um único momento em que estavam previstas entrevistas com alguns professores, definidos pela direção escolar. E, sempre devemos enfatizar, são eles os sujeitos que apoiam e orientam o aprendizado dos alunos.

Para indicar documentos esquecidos durante a inspeção, ressalto que os planos de todas as disciplinas brasileiras do Currículo brasileiro, turmas onde havia adaptação dos alunos recém-chegados da Alemanha, que não dominavam o Alemão, não foram fruto de análise. Planos de disciplinas onde práticas escolares atuavam em busca de compartilhamento de conteúdos e métodos das duas culturas de aprendizagem também não são elencadas como possíveis fontes de pesquisa.

A certificação procura especificamente resultados da ação pedagógica. Conteúdos estudados, material didático utilizado, experiências de atividades em comum, como viagem de estudos, momentos em que estão juntos os alunos brasileiros e os alemães não foram considerados.

O último item da certificação, no critério *Cultura Escolar*, trata especialmente das finalidades referentes à existência de escolas alemãs no exterior, como apresentado no Quadro 6.

Quadro 6: Caráter de encontro e missão da política externa

<i>Característica 11⁶⁰</i>	<i>Caráter de encontro e missão da política externa</i>
11.1	A escola atua como centro cultural de encontro.
11.2	A escola funciona como local de intercâmbio entre estudantes de escolas alemãs e internacionais.
11.3	Os professores e alunos das escolas de encontro adquirem conhecimentos da língua e cultura do respectivo parceiro.

Fonte: ZfA (2009, p. 47).

Aqui são levados em consideração especialmente aspectos externos à sala de aula. Salientou-se a participação de professores brasileiros em cursos de língua alemã, festas de divulgação de tradições culturais desse povo, presença de imagens de cidades, universidades e empresas alemãs pelos corredores da escola e existência de placas de comunicação bilíngues de sinalização dos prédios escolares.

60

<i>Merkmal 11</i>	<i>Begegnungscharakter und außenkulturpolitischer Auftrag</i>
11.1	<i>Die Schule wirkt als Zentrum interkultureller Begegnung.</i>
11.2	<i>Die Schule betreibt Schüleraustausch mit deutschen und internationalen Partnerschulen.</i>
11.3	<i>Lehrkräfte und Schüler an Begegnungsschulen erwerben Kenntnisse in der Sprache und Kultur des jeweiligen Partners.</i>

Em relação ao encontro com a cultura brasileira, o Relatório indicou uma das viagens de estudo realizados para Ouro Preto, uma cidade histórica brasileira. No 9.º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, os alunos viajavam até Paraty, outra importante cidade histórica.

O entendimento de cultura na certificação é bastante diferente daquela presente no momento de fundação e organização do Colégio.

Eagleton, ligado aos *Cultural Studies*, estuda práticas culturais populares. No texto *A ideia de cultura*, o autor faz inventário de suas versões. Para ele, a cultura se relaciona à ideia do cultivo, “o que significa qualquer coisa, desde cultivar e habitar a adorar e proteger”. (EAGLETON, 2005, p.10). “É uma forma de sujeito universal agindo dentro de nós” (EAGLETON, 2005, p. 18).

Ao tratar do conceito, retoma a diferença do entendimento do termo na França e na Alemanha. Autores que estudaram a *cultura alemã* demonstram sua ligação, desde suas origens, com a religião, a arte e o saber. Diferentemente daquilo que a cultura francesa, influente no desenvolvimento das instituições escolares brasileiras, determina como *civilização*:

Como sinônimo de “civilização”, “cultura” pertencia ao espírito geral do iluminismo, com o seu culto do autodesenvolvimento secular e progressivo. Civilização era em grande parte uma noção francesa – então, como agora, supunha-se que os franceses tivessem o monopólio de ser civilizados – e nomeava tanto o processo gradual de refinamento social como o tólos utópico rumo ao qual se estava desenvolvendo. Todavia, ao passo que a “civilização” francesa incluía tipicamente a vida política, economia e técnica, a “cultura” germânica tinha uma referência religiosa, artística e intelectual. Podia também significar o refinamento intelectual de um grupo ou indivíduo, em vez da sociedade em sua totalidade (EAGLETON, 2005, p. 20).

As famílias fundadoras do Colégio, em 1916, pretenderam criar um espaço para que seus filhos não deixassem de falar alemão. Com a língua eram mantidas tradições e maneiras de praticar a vida em comunidade. Logo, a certificação permanece com o ideal de formação de uma comunidade alemã, agora ligada ao mundo dos negócios, da produtividade.

No capítulo a seguir, insiro elementos de uma prática escolar na promoção de uma *escola de encontro*, tal como preconizava a certificação. Ao mesmo tempo, indico alguns embates entre os professores alemães e os brasileiros ocorridos durante a formação dos professores antes e depois da certificação.

4 EMBATES E DIÁLOGOS NUM UNIVERSO BICULTURAL

Aqui focarei mais diretamente questões didáticas que envolveram a certificação. Mais do que listar normas e determinações estabelecidas pela certificação, dedico-me a entender como medidas tomadas pelo Colégio em direção à certificação demonstram diálogos e embates existentes na instituição.

Meu objetivo é identificar diálogos ocorridos entre o prescrito, o estabelecido pela certificação e o cotidiano escolar existente, identificando nas práticas escolares releituras realizadas, ações pedagógicas criadas a partir da interação entre as duas culturas escolares com aquilo que vinha de fora.

Tratarei, em primeiro lugar, da formação continuada dos professores ocorrida na instituição entre os anos de 2008 e 2012, período imediatamente anterior e posterior à certificação. Em seguida, investigo a prática escolar da disciplina História, que, em 2016, se tornou parte do currículo bilingue do curso secundário da instituição. Nos documentos analisados, busco reconhecer elementos da prática escolar nesse momento de intenso diálogo de culturas de aprendizagem distintas.

4.1 A Formação Continuada dos Professores Rumo à Certificação

Após análise de documentos escolares e da observação presencial de aulas, os inspetores avaliaram tanto a “qualidade das aulas” como a “concepção das aulas, objetivos, conteúdos e métodos” com o conceito 2, “mais fracas do que fortes”, o que indicava a necessidade de melhoria na próxima certificação⁶¹.

As características que os levaram a essa conclusão foram conhecidas pela equipe pedagógica numa reunião realizada na semana da inspeção. Ao final da inspeção foi entregue o Relatório da Inspeção do Governo Alemão realizada entre 12 a 19 de novembro de 2009 no Colégio Humboldt.

Reproduzo aqui os Quadros 7 e 8, que tratavam especificamente de aspectos pedagógicos.

⁶¹ Um dos objetivos da certificação era o de diagnosticar aspectos da escola que deveriam ser modificados. O relatório dos inspetores era entregue à instituição. Com os resultados à mão, novos contatos eram feitos entre a direção escolar e as autoridades alemãs para estabelecer novas metas, assim como contatar especialistas que prestariam assessorias.

Quadro 7: Conceito de ensino: objetivos, conteúdos e métodos

<i>Característica 4</i>	<i>Conceito de ensino: objetivos, conteúdos, métodos</i>
4.1	As aulas são direcionadas para adquirir competência.
4.2	Formas diferenciadas de aprendizado e de trabalho estão interligadas ao processo de aprendizagem.
4.3	Nas aulas, são consideradas diversas variáveis no processo de aprender.
4.4	A aula promove objetivamente o desenvolvimento do alemão (também nas aulas de Alemão como língua estrangeira e de Alemão Instrumental)
4.5	As aulas promovem a competência da autonomia dos alunos.

Fonte: ZfA (2009, p.20).

Quadro 8: Estruturação da aula

<i>Característica 5</i>	<i>Realização da aula</i>
5.1	As aulas são estruturadas claramente
5.2	A aula utiliza o tempo de ensino e de aprendizado com eficiência
5.3	A comunicação verbal e não verbal do professor é clara.
5.4	Professores e alunos se envolvem uns com os outros no processo de ensino-aprendizagem.
5.5	O professor cuida para que a aula transcorra de maneira organizada.

Fonte: ZfA (2009, p.25).

Muitas salas de aula foram visitadas, embora a observação sistemática, como duração de uma hora aula, tenha se concentrado nas aulas das turmas alemãs e de algumas aulas de língua alemã do currículo brasileiro, distribuídas em todas as séries. Os itens a serem observados se relacionavam muito pouco com o que a formação escolar realizada no Colégio tratara.

Os inspetores dirigiam seu olhar para a parte alemã da Instituição. Tratava-se, enfim, de dois universos: um internacional, com um discurso já estabelecido e colocado em prática em diversas instituições situadas na Alemanha; e outro, local, onde sujeitos começavam a estabelecer diálogos, criando e ressignificando palavras, leituras, práticas.

Junto à observação das aulas, como já tratado, foram conferidos diversos documentos, observados diversos espaços, feitas numerosas entrevistas nas diversas áreas do Colégio.

O selo, como vimos, foi recebido. Todavia o Colégio teria de se adequar a alguns padrões para que o selo *Escola Alemã de Excelência no Exterior* fosse mantido na próxima inspeção, a ser realizada cinco anos depois. Especialmente no que interessa nesta tese, a prática pedagógica do Colégio tornara-se um dos aspectos a ser adequado aos padrões desejados.

Sigo tratando da formação continuada dos professores realizada tanto antes como imediatamente após a inspeção. Desse modo, deixo de lado o prescrito, o estabelecido, para tratar da prática pedagógica dos professores, frente ao que estava sendo normatizado.

Para entender esse momento e a importância da análise das práticas, recorri a Escolano Benito (2017, p. 120) para quem, na prática escolar, atuam três culturas, que “operam como em um tabuleiro no qual interagem retóricas de comunicação, jogos dialéticos de poder e relações de influência entre umas e outras”. São elas: a cultura empírica, a científica e a política.

A cultura empírica se relaciona diretamente ao saber acumulado pelos professores, “no conjunto de ações que os docentes criaram ou adaptaram para regular o ensino e a aprendizagem” (ESCOLANO BENITO, 2017, p.120). Ela representa tudo o que poderíamos chamar da cultura produzida na e pela escola, desde a conduta dos sujeitos nela envolvidos até os artefatos por ela criados. São as práticas e os elementos materiais que a sustentam.

A cultura científica está ligada ao conhecimento especializado e legitimado, fortalecido com a criação de instituições, como Escolas Normais, Faculdades e Instituto nas universidades, que estabeleceram conhecimento sobre a ação pedagógica. São os textos científicos produzidos pela comunidade intelectual, referendados pelos lugares onde foram criados.

Já a cultura política está ligada à linguagem e às práticas geradas nas grandes burocracias que administram os sistemas educativos. Materializa-se nos textos e ações dos planejadores e, no caso do presente estudo, em toda a documentação produzida que colocou a certificação em ação.

Para Escolano Benito (2017), essas culturas operam e agem em conjunto com outras culturas, como, por exemplo, a cultura dos professores e dos alunos, com a qual a cultura da escola interage, dificultando entendimentos globais sobre o que acontece no interior das escolas. Para esclarecer melhor aquilo que acontece dentro das escolas, o autor propõe abordar os “importantes ‘silêncios’ ainda guardados na chamada caixa-preta da intra-história escolar. Silêncios nos quais operam, precisamente, as regras de sua gramática, como também os segredos do *habitus* profissional dos docentes, em sua dimensão pessoal e corporativa” (ESCOLANO BENITO, 2017, p.124). Segundo estudos de diversos pesquisadores, o autor afirma:

Observei que os gestores da educação admitiam, em geral, que as reformas postuladas pelos órgãos burocráticos do sistema acabavam sendo traduzidas, nas mãos dos professores, em linguagens aplicáveis. Eram os professores que, finalmente, adaptavam aquelas proposições aos seus hábitos e às regras artesanais da tradição de seu ofício. Certamente, podiam ser observadas interações recíprocas entre umas esferas e outras da cultura da educação – a empírica, a acadêmica e a política – mas, no essencial, a cultura resultante se codificava nas práticas observáveis no cotidiano das escolas, aquelas que se manifestavam nas atividades dos alunos e no comportamento dos docentes (ESCOLANO BENITO, 2017, p. 25).

Assim, para refletir sobre a maneira como os professores, agentes das ações pedagógicas, efetivaram as mudanças esperadas, busquei na documentação referente à formação continuada aproximações e desvios, diálogos e embates entre aquilo que a certificação impunha e o que foi tratado em reuniões e planejado para uso em sala de aula.

Entendo que a prática escolar, presente na organização do espaço da sala de aula, na elaboração e no uso do material didático, no texto que acompanha a explicação de um conteúdo numa lousa, na maneira como uma formação continuada é colocada em ação, é elemento que diz muito sobre a cultura e o universo escolar. Trata-se, como salienta Vidal (2009), de identificar formas de como os professores “traduziram as regras legais, as normas pedagógicas e os imperativos políticos em práticas escolares” (VIDAL, 2009, p. 26).

Foram duas as modalidades de formação – o *Tandem* e o *Methodix*, que buscavam apresentar aos professores *metodologias* e *procedimentos* considerados essenciais para que o Colégio atingisse sua missão⁶² de “Formar cidadãos autônomos e responsáveis utilizando *métodos atuais* e *equipe altamente qualificada* num ambiente multicultural para u mundo competitivo e globalizado” (FUNDAÇÃO DOM CABRAL & COLÉGIO HUMBOLDT, s.d, grifo da autora).

Como se vê, eram três as tarefas dos professores – a de se constituir como uma equipe, a de conhecer e colocar em prática métodos entendidos como atuais e a de formar alunos para um mundo competitivo e global.

Em meados de 2008, o grupo de professores, funcionários e pais representantes da Sociedade Escolar Barão do Rio Branco envolvidos no *PQM – Pädagogische Qualitätsmanagement* [Grupo Gestor de Melhoria da Qualidade Pedagógica], planejaram o desenvolvimento do primeiro modelo de formação pedagógica, o *Tandem*. No segundo semestre de 2009, a direção escolar mudou o modelo de formação continuada rumo a uma ação mais direta de treinamento dos professores.

A formação continuada aconteceu sempre na própria instituição em reuniões pedagógicas já agendadas no calendário escolar ou em alguns dias, especialmente sábados, com a presença obrigatória dos professores brasileiros. Visava-se a *atualizar* os professores de todos os níveis escolares (Educação Infantil, Ensinos Fundamental e Médio), que trabalhavam nas turmas que seguiam o currículo brasileiro.

⁶² Entre os anos de 2011 e 2013, foi contratada a consultoria da Fundação Dom Cabral, escola de negócios brasileira, para elaborar planejamento estratégico do Colégio Humboldt. O trecho faz parte da documentação escrita apresentada aos professores na conclusão dos trabalhos.

Os professores se tornaram agentes de sua formação continuada, com funções de coordenação do processo, divulgação de sua própria prática nas reuniões pedagógicas, produção do material didático, planejamento das aulas com uso de *novas* técnicas e procedimentos didáticos, tradução de textos de especialistas alemães.

Do ponto de vista institucional, o objetivo era o de criar um modelo do programa escolar. Com a participação direta de professores no seu planejamento e execução, a estratégia escolhida minimizava eventuais conflitos entre professores e coordenação/direção pedagógica.

Como vimos no capítulo sobre as características da certificação, esse compartilhamento de metas torna-se essencial numa gestão escolar que entende a instituição escolar como uma organização que atua para que todos seus colaboradores ajam de modo a desenvolver suas potencialidades em prol do sucesso empresarial.

Da formação continuada *Tandem*⁶³, participaram cinco duplas de professores de todos os níveis escolares, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio. A estratégia consistia em formar duplas de professores que se visitavam em suas aulas, observando e fazendo anotações sobre um elemento da prática escolar solicitada pelo colega. Assim, por exemplo, o professor de Matemática do 5.º ano do Ensino Fundamental formava uma dupla com o professor de Inglês do 2.º ano de Ensino Médio: aquele solicitava para o colega a observação da organização das anotações feitas na lousa em suas aulas e este solicitava que seu colega observasse sua relação com os alunos.

Numa reunião entre os professores das duplas, os docentes analisavam fatos referentes ao critério observado, trocavam sugestões e definiam novo foco para a coleta de dados na próxima visita.

Mensalmente, era realizada reunião com todos os professores envolvidos para troca das reflexões feitas com a presença de um supervisor - no primeiro momento, o professor alemão coordenador do *PQM* [Melhoria da Qualidade Pedagógica] e, depois de seis meses, uma psicopedagoga especialmente contratada para a tarefa.

A formação continuada *Tandem* tinha como objetivo principal constituir equipes de professores para troca de saberes ligados à prática escolar:

Orientado a partir do Modelo de Treinamento de Constança (*Konstanzer Trainingsmodell*), desenvolvido na Universidade de Constança, na Alemanha, por Winfried Humpert e Hanns-Dietrich, o *Projeto Tandem* fundamenta-se na orientação dirigida a professores e educadores visando formar equipes em sistema constante de troca de conhecimentos. [...]

⁶³ Na Alemanha, *Tandem* é uma bicicleta conduzida por duas pessoas. A analogia feita refere-se à presença de dois professores em sala de aula, conduzindo a melhoria do processo de ensino-aprendizagem.

Então os professores fizeram um exercício prático de observação de aula. Nesse momento ficou evidente a necessidade dela ser o mais objetiva possível, com descrição de dados concretos das situações observadas. A relação entre os professores deve ser de troca de experiências e saberes, e não de julgamento de ações pedagógicas realizadas. Para tanto, foi fundamental que os professores estabelecessem critérios durante suas aulas. Assim o professor observador, independente do que acontecesse em sala de aula, só deveria retornar com as observações feitas a partir do critério estabelecido (ANTACIDO et al, 2009, s.p).

No relato da reunião de supervisão e dos professores envolvidos, realizada em 9 de março de 2009, a supervisora afirma que o “objetivo do *Projeto Tandem* é a formação de professores através da partilha reflexiva de experiências e da busca de soluções que venham do próprio grupo” (FERNANDES, 2009).

Em março de 2009, no *workshop* de preparação para o início da formação, os professores⁶⁴ elencaram o que entendiam por uma boa aula (Quadro 9).

Quadro 9: O que é uma boa aula?

Critério	Número de vezes em que o critério foi indicado
Respeito mútuo/afetividade	9
Objetivos claros para o professor e o aluno	6
Motivar aluno/envolver aluno	6
Clareza na explicação	5
Aula dinâmica	5
Saber conduzir, filtrar dúvidas	3
Organização da sala	3
Estabelecimento de limites	3
Organização: começo, meio e fim	2
Conhecimento do grupo	2
Improvisação	1

Fonte: Colégio Humboldt (2009, s.p.)

Assim, critérios definidores de uma boa aula incluíam, do ponto de vista dos professores, diversos aspectos, tanto relacionados a atitudes como aspectos didáticos propriamente ditos.

⁶⁴ Eram ao todo duas professoras da Educação Infantil, cinco do Ensino Fundamental e três do Ensino Médio. No exercício, os professores podiam elencar todas as características que desejassem, que foram classificadas no Quadro 9 segundo número de vezes de citação.

Mais do que normatizar o que os professores deveriam praticar para criar uma boa aula, o que acontecia durante a formação continuada era o desenvolvimento de um sentimento comum de busca de uma prática eficaz. Entretanto, para os professores, a prática de observação de aulas não trazia tranquilidade. O relatório da reunião de supervisão apresenta alguns questionamentos dos professores. Um questiona as relações de poder que envolviam a ajuda mútua entre os professores, sem a atuação arbitrária da instituição, colocando em questão “de que maneira a vida institucional tolera e valida as trocas que independem da hierarquia estabelecida?”; outro questiona a própria concepção da formação:

[...] observação de aulas é uma prática corriqueira para parte dos integrantes, mas as intenções e a maneira de conduzi-lo podem ser bastante variáveis: estagiários, chefes, colegas, avaliadores externos terão propósitos distintos ao observar uma aula; a comunicação prévia e o retorno oferecido pelo observador também são fatores que podem interferir na qualidade da experiência para o professor que está sendo observado. (FERNANDES, 2009, s.p.)

A seguir surgem, no relatório, preocupações dos professores com a dinâmica de troca de impressões presentes: “Sentimentos despertados durante as observações; apreensão, confiança, impasse quanto a ajudar o parceiro em situações emergentes na aula observada, cautela para oferecer um *feedback* construtivo” (FERNANDES, 2009, s.p.).

A prática de visita de colegas à sala de aula para observação de práticas escolares é bastante comum em escolas alemãs - acontece durante toda a formação do futuro professor. No próprio Colégio Humboldt, era constante a presença de estagiários - tanto de professores brasileiros em formação em cursos superiores de língua alemã para cumprir a fase do *Refendariat*⁶⁵ como a presença de alunos de universidades situadas na Alemanha que observavam aulas de turmas alemãs. Na prática escolar das demais disciplinas escolares do Colégio Humboldt, a prática de observação de aulas era bastante incomum.

Por fim, o pequeno número de professores envolvidos, a dificuldade de organizar o horário da instituição atendendo à necessidade de aulas com a presença de dois professores e a emergência da escola em adequar sua prática aos moldes da certificação trouxeram mudanças significativas no modelo de formação continuada.

⁶⁵ É a parte prática da formação dos professores na Alemanha, que acontece depois do bacharelado. No bacharelado, os futuros professores alemães estudam duas matérias. Desde 1999, quando ocorreu o Acordo de Bologna, as universidades/escolas técnicas alemãs oferecem o bacharelado com duração de três anos e a licenciatura, em mais dois anos. Durante os cinco anos de estudos, são feitos vários estágios para que o futuro professor conviva com o cotidiano escolar e duas provas, uma no término do bacharelado e outra no final da licenciatura. Durante o *Refendariat*, são formadas turmas com diversos futuros professores, que são acompanhados por um especialista para auxiliar e avaliar os professores em formação. Existe um representante do governo alemão que participa diretamente de todo o processo de formação. Ao final, o governo estabelece uma comissão composta de três professores para avaliar uma aula do futuro professor. Só assim, então, o professor é diplomado.

Em maio de 2009, teve início o novo modelo – o *Methoden Curriculum [currículo de métodos]*, depois chamado de *Methodix*, formação continuada de treinamento de estratégias de aprendizagem que interferia diretamente na prática escolar cotidiana.

Na reunião pedagógica de professores, o novo modelo de formação continuada foi apresentado:

Este encontro de trabalho, que foi elaborado com o apoio do professor Rudolf Kemmer da *ZfA* (Agência Central de Escolas no Exterior do Governo Federal da Alemanha), foi um primeiro passo em um processo de formação contínua de professores do Colégio Humboldt. O foco principal é no conteúdo metodológico ou seja, como o aluno, *seja ele professor ou aluno*⁶⁶, tem que lidar com as várias áreas do saber para adquirir conhecimento⁶⁷ (METHODEN CURRICULUM, s.d).

No *Tandem*, tratava-se de troca de experiências ligadas ao saber profissional entre colegas que passavam a ser exigidos como membros de uma comunidade até então inexistente – a comunidade dos professores brasileiros do Colégio Humboldt em busca da sua certificação internacional. Já no *Methodix*, os professores foram convocados a incorporar estratégias de aprendizagem ligadas ao modelo educativo exigido pela certificação – seu saber estava sendo questionado. Tratava-se de uma formação em serviço obrigatória para todos os professores, os quais passaram a ser nomeados como *aprendentes*. Por fim, o “apoio” do representante alemão referendava o que deveria ser realizado.

Os professores do currículo alemão⁶⁸ não participavam dessas formações, que aconteciam na maior parte das vezes nos dias de reuniões pedagógicas que envolviam somente professores brasileiros. Já os professores brasileiros de língua alemã das turmas brasileiras eram extremamente ativos, acostumados a cursos de *atualização* pedagógica no *Instituto Goethe* e em reuniões de formação continuada com colegas de outras escolas alemãs.

A partir da implantação do *Methodix*, as reuniões de formação com a presença de todos os professores se tornaram frequentes.

Após a certificação, na semana pedagógica de início do ano de 2010, a reunião pedagógica foi planejada e coordenada pelos professores coordenadores do *Methodix* em

⁶⁶ Aqui, uma característica metodológica da formação continuada, segundo os documentos analisados – o professor deve “colocar-se no lugar de aprendiz”.

⁶⁷ No original: "Dieses Arbeitstreffen, das mit Unterstützung von Lehrer Rudolf Kemmer von der ZfA (Zentralstelle für das Auslandsschulwesen der Bundesregierung Deutschland) vorbereitet wurde, war ein erster Schritt in einem Prozess der ständigen Weiterbildung der Lehrer des Colégio Humboldt. Dabei liegt das Hauptaugenmerk auf methodischen Inhalten, d.h. wie sich der Lernende, sei es Lehrer oder Schüler, mit den verschiedenen Wissensgebieten auseinandersetzen muss, um sich Wissen anzueignen" (METHODEN CURRICULUM, s.d).

⁶⁸ Importante salientar que professores alemães muitas vezes utilizavam formas de organizar sua sala de aula diferenciadas, embora mantivessem, por exemplo, práticas baseadas em questionários em que os alunos deveriam copiar trechos de livros didáticos.

conjunto com os coordenadores pedagógicos e educacionais das turmas alemãs e brasileiras. O tema tratado foi o currículo de competências, especialmente em relação a técnicas ligadas à aprendizagem cooperativa.

O programa consta do Anexo 1. Foram três dias de reunião – no primeiro, dia 27 de janeiro de 2010, foi apresentado o currículo, após breve histórico do processo da certificação desde a primeira avaliação SEIS+. No segundo dia, houve apresentação de técnicas ligadas à aprendizagem cooperativa, seguida de preparação de aulas. No último dia do planejamento, houve apresentação das aulas planejadas pelos professores de toda a escola.

Ao final, os coordenadores apresentaram e distribuíram o material para orientar o planejamento de aulas com uso das estratégias aprendidas e, também, para documentá-las. Foi também apresentado um modelo de relatório que passaria a ser utilizado na observação das aulas.

Houve a montagem de um grande painel contendo todas as aulas, as matérias e as estratégias que seriam utilizadas no início do ano letivo. Exigia-se o comprometimento de toda a equipe de professores.

A estrutura da formação continuada do *Methodix* foi sempre a mesma: a descrição de uma técnica de aprendizagem era acompanhada com exercício em duplas ou trios de professores para elaboração de material didático e planejamento de uma aula. Independente do conteúdo, da série e da disciplina, os professores deveriam ministrar uma aula com uso da técnica treinada. Ao final, os alunos avaliavam a aula e a técnica utilizada. O processo era documentado e arquivado.

Essas aulas aconteciam em dias denominados *Methoden Tag* [dias de métodos], quando a maior parte das salas de aulas da escola deveriam ter ao menos uma aula dentro do calendário escolar com uso de um novo procedimento didático.

Foram dias de intensa movimentação na escola e de muitos embates, já que traziam bastantes dificuldades para o andamento normal das aulas.

Entretanto, embora a prática de treinamento metodológico do *Methodix* atendesse à necessidade de preparar os alunos e professores segundo os padrões da certificação, criava dificuldades para alunos, professores e comunidade escolar, especialmente os que frequentavam as últimas séries do Ensino Médio do currículo brasileiro. Para eles, as aulas de treinamento metodológico inviabilizavam o cumprimento do planejamento anual de conteúdos, essenciais para o sucesso dos alunos nos exames vestibulares realizados para o ingresso no Ensino Superior.

Entretanto, existia na instituição uma grande divergência em relação à formação necessária para a entrada no Ensino Superior. Nas turmas brasileiras, os alunos eram preparados para provas longas, realizadas fora da escola e com exigência de grande quantidade de conteúdos. Nas turmas alemãs, a formação dos alunos para o Ensino Superior acontece num prazo bem mais

longo e envolve aprendizagens de disciplinas, de metodologias de trabalho exercitadas desde o Ensino Elementar e durante todos os quatro anos do Ensino Secundário.

No sistema escolar alemão, só alunos que frequentam o *Gymnasium* podem fazer o *Abitur*, prova que qualifica o aluno para o Ensino Superior.

No exterior, as 141 instituições qualificadas como Escolas de Excelência oferecem o exame, realizado no próprio espaço escolar. Nelas, as provas são elaboradas pelos próprios professores, de acordo com as normas estabelecidas, e enviadas para a Alemanha para eventuais correções e adequações. Com a prova aprovada pelos setores burocráticos, o governo alemão envia um inspetor que acompanha todas as provas e participa da avaliação dos alunos.

Havia, então, convivendo na instituição, dois processos formativos com objetivos e procedimentos bem diferenciados. No caso brasileiro, o processo era definido por provas realizadas num único dia com grande exigência de habilidades de controle de tempo e domínio de conteúdos e, no caso alemão, um processo de longo prazo, com exigência de habilidades de tratamento de informações.

Com o modelo de formação continuada adotada pelo Colégio, as diferenças geraram conflitos: para os professores brasileiros, treinar métodos em aulas significava “perder aulas”. Por outro lado, a escola alemã defendia que não adiantava ensinar uma infinidade de conteúdos, que seriam rapidamente descartados, já que não verdadeiramente compreendidos, só memorizados.

Uma professora de Alemão da instituição, também uma das coordenadoras do *Methodix*, assim definiu esse embate:

De acordo com a minha experiência há vários professores resistentes ao uso de estratégias de aprendizagem como ferramentas para uma aprendizagem mais eficaz. Principalmente no Ensino Médio, os professores demonstram grande preocupação com o conteúdo de provas com o vestibular e o ENEM e acreditam desperdiçar tempo ensinando estratégias de aprendizagem. O que eles, no entanto, não percebem é que as estratégias são facilitadoras do aprendizado em que possibilitando estratégias aos alunos, eles estarão promovendo a sua autonomia (KATHEN, 2016, p.91).

Em relação às turmas alemãs, o diálogo e a possibilidade de construir um diálogo pedagógico foram viabilizados em um projeto que envolveu a mesma disciplina, História. Foi o *Projeto História & Geschichte*, que compôs oficialmente o currículo bilíngue do Colégio Humboldt do Ensino Médio das turmas alemãs e do *Abitur* nos anos 2016 e 2017.

Analiso aqui a prática escolar nos aspectos em que se evidenciaram elementos do caráter de encontro entre as duas culturas de aprendizagem.

4.2 Projeto História & Geschichte: Compartilhando Saberes numa Escola de Encontro

Essa prática escolar foi planejada e realizada por professores brasileiros e alemães entre os anos de 2008 e 2016 e trata de assuntos referentes à História da África. Meu objetivo aqui é o de averiguar como prescrições, como as definidas para que a instituição alcançasse a certificação, muitas vezes tomadas como homogeneizadoras, dialogaram com o contexto escolar local, com prescrições nele estabelecidas, com os saberes dos professores e com as peculiaridades dos alunos, formando um novo saber, híbrido, poroso, composto de elementos de muitas faces.

Espero encontrar evidências de que o conhecimento não cruza fronteiras intacto, mas passa por inúmeras releituras, tanto na sua tradução para outro ambiente cultural, quanto na própria prática escolar.

Ao analisar os documentos, entendo, segundo base analítica da História Cultural, que um texto é ressignificado no processo da leitura - seu conteúdo é apropriado pelos sujeitos que o leem, conferindo aos postulados do texto inicial diversos sentidos, apropriações contraditórias e em confronto, derivadas daquilo que foi/é vivido pelo leitor. Trata-se de inverter uma lógica – aquela que busca a intenção do sujeito na produção de um texto como reflexo de sua posição na sociedade, para identificar apropriações realizadas por diferentes sujeitos que, de alguma forma, dão sentido a sua prática social.

Entendo que a circulação das ideias pedagógicas concebidas e avaliadas em território alemão chegam, são apropriadas pela comunidade escolar do Colégio Humboldt e interferem nas práticas escolares, configurando-se como agentes de práticas até então desconhecidas.

E, dialogando especialmente com De Certeau (1994) e sua opção de olhar cientificamente práticas culturais, entendo os professores, tanto alemães como brasileiros, envolvidos no projeto, como “usuários” do normatizado pela certificação.

Comentando a ação de espectadores frente a “imagens difundidas pela televisão”⁶⁹ considerados por muitos consumidores “passivos e dóceis”, o autor afirma:

A uma produção racionalizada, expansionista além de centralizada, barulhenta e espetacular, corresponde outra produção, qualificada de “consumo”; esta é astuciosa, é dispersa, mas ao mesmo tempo ela se insinua ubiquamente, silenciosa e quase invisível, pois não se faz notar com produtos próprios mas nas maneiras de empregar os produtos impostos por uma ordem econômica dominante (DE CERTEAU, 1994, p.39).

⁶⁹ Por exemplo, “a análise das imagens difundidas pela televisão (representações) e dos tempos passados diante do aparelho que o consumidor cultural ‘fabrica’ durante essas horas e com essas imagens” (DE CERTEAU, 1994, p. 39).

Da mesma maneira que não podemos afirmar que os alunos em uma aula *incorporam* o conhecimento ensinado por seu professor, “uma informação nova só é recebida e assimilada, isto é, só se torna apropriável e memorizável se quem a adquire conseguir configurá-la à sua maneira” (DE CERTEAU, 1996, p. 338).

Outros estudos chegaram às mesmas conclusões. Em texto sobre estudos etnográficos desenvolvidos a partir de investigações realizadas durante os anos 80 do século XX, no México, sobre o cotidiano escolar⁷⁰ de escolas chilenas, Edwards (1995) afirma:

Esta proposta cultural [o conhecimento transmitido no ensino básico] nem sempre é transmitida, nem em todas as escolas nem em todas as salas de aula, da mesma forma, mesmo que o programa escolar seja o mesmo. Isto porque o lugar onde o conhecimento é transformado numa exploração particular da realidade é o sujeito. Esta concretude, portanto, não é estável, homogênea ou unívoca para todas as situações sociais (EDWARDS, 1995, p.146, tradução da autora).

Assim, a escola é um “espaço específico onde o conhecimento é reconstruído e definido” (EDWARDS, 1995, p.146) e tem no professor o sujeito responsável pela mediação entre o conhecimento e seus alunos.

Para De Certeau (1994), o essencial é entender uma lógica da arte do fazer, definida como “formalidade das práticas”: “Pode-se supor que essas operações multiformes e fragmentárias, relativas a ocasiões e detalhes, insinuadas e escondidas nos aparelhos das quais elas são os modos de usar, e portanto desprovidas de ideologias ou de instituições próprias obedecem a regras” (DE CERTEAU, 1994, p. 42).

Na análise do material didático, recupero na ação dos professores, “usuários, supostamente entregues à passividade e à disciplina” (DE CERTEAU, 1994, p.37), momentos em que uma prática escolar híbrida, ligada tanto ao saber profissional dos professores quanto às normatizações que vinham sendo estabelecidas, se fez presente.

Passo a descrever e analisar a prática escolar sobre os conteúdos da História da África. Começo o texto com a caracterização do grupo de alunos para os quais a prática foi planejada e, a seguir, enumero escolhas realizadas pelos professores relacionando-as com as prescrições educacionais brasileiras e alemãs.

O Colégio Humboldt oferece a seus alunos duas possibilidades de formação:

⁷⁰ Partindo da definição de Agnes Heller sobre a ideia de cotidiano, que inclui “todo tipo de atividade que constituem, a partir de cada sujeito em particular, processos significativos de reprodução social e de apropriação cultural”, a autora desenvolve estudos que permitem ver uma escola individualmente: “O cotidiano engloba uma grande diversidade de atividades através das quais professores, alunos e pais dão existência à escola dentro do horizonte cultural que circunscreve cada localidade” (ROCKWELL, 1995, p.7).

- a) o currículo que segue diretrizes educacionais brasileiras é diferenciado de outras instituições do país por oferecer em sua grade horária semanal de nove aulas de Alemão e quatro de Inglês no Ensino Fundamental II. Apenas alguns dos professores de Alemão não são brasileiros, embora todos sejam formados segundo a legislação brasileira. A maior parte de seus alunos não tem língua alemã como língua materna.
- b) o currículo alemão que, obedecendo à legislação brasileira específica, tem disciplinas e sistema de avaliação seguindo diretrizes do país europeu. Essas turmas, uma em cada série, seguem o currículo alemão adaptado a escolas localizadas no exterior, o que possibilita que seus alunos circulem no decorrer do ano letivo tanto pela Alemanha, como pelos diversos países em que exista outra escola que ofereça a mesma possibilidade. A maior parte de seus alunos tem o Alemão como língua materna, tanto os estabelecidos no Brasil de forma permanente, como os filhos de expatriados, alemães que se dirigem por um período para fora da Alemanha, onde trabalham em filiais de empresas do país. São poucos os alunos, filhos de brasileiros, que frequentam aulas nessa turma. Parte de seus professores é contratada no país europeu e ministra aulas em Alemão, com utilização de material didático e seguindo currículo daquele país.

De acordo com a legislação vigente, os alunos dessas turmas são obrigados a estudar disciplinas que seguem as prescrições oficiais brasileiras e são ministradas por professores brasileiros. Por exemplo, no período estudado, eram duas aulas semanais de *Geschichte*, História em Alemão, e duas de História, ministradas respectivamente por professor alemão e brasileiro a partir do 8.º ano do Ensino Fundamental.

Nessas turmas, existe a presença constante de alunos que ingressam no decorrer do ano na escola, filhos de pais que são transferidos de local de trabalho.

A prática escolar aqui descrita foi elaborada para uso nas aulas de História e de *Geschichte* nas turmas alemãs do Ensino Médio. O material didático foi planejado, elaborado e utilizado em turmas do segundo ano do Ensino Médio desse grupo de alunos, respondendo a demandas tanto das turmas alemãs como das brasileiras.

Em relação aos alunos alemães, o material era parte de um projeto iniciado para facilitar o entrosamento dos alunos recém-chegados da Alemanha. Com a dificuldade linguística desses alunos, alguns permaneciam dispersos e desatentos durante as aulas, dificultando a elaboração de exercícios e a atenção dos colegas. Seus pais reclamavam constantemente da obrigatoriedade da presença de seus filhos nas aulas que seguiam o currículo brasileiro. O questionamento passava pela *utilidade* de aprender História do Brasil depois que a família retornasse para a

Alemanha. E, é bom lembrar, eram essas as famílias que, ao trabalhar em empresas alemãs distribuídas pelo mundo, mais contavam com a existência de uma escola alemã no país para onde se deslocavam.

Existia também um questionamento constante dos alunos que falavam tanto Alemão como Português sobre conteúdos históricos que eram repetidos nas duas disciplinas, o que resultou na elaboração de uma programação curricular diferenciada de História que atendia exclusivamente às turmas alemãs do 8.º ano do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio.

Do lado brasileiro, foi uma das respostas institucionais à lei que determinou a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Africanas no Ensino Básico. Como já salientado, o projeto, que incorpora demandas da certificação e o atendimento de necessidades linguísticas dos novos alunos, objetivava viabilizar na instituição uma prática escolar de *Encontro* de conteúdos, metodologias, procedimentos e critérios de avaliação.

Nessas aulas, os alunos estudavam o mesmo tema, no mesmo momento, nas duas disciplinas, História em Português e História em Alemão, mediante uso das duas línguas e de material didático unificado e bilíngue. A presença constante dos dois professores, o de História e o de *Geschichte*, em sala de aula permitia que os alunos se expressassem em qualquer uma das línguas.

Instituído a partir de 2008, o conteúdo sobre História da África já fazia parte do currículo da disciplina dos dois países, mas foi replanejado para atender diretamente à legislação brasileira (Lei n. 10.639/03), que tornou obrigatório o ensino de História e de Cultura Africana e Afro-brasileira nas escolas básicas. A prática, intitulada *O africano é protagonista de sua história?*, tinha como objetivo recuperar os africanos como sujeitos de sua história, além de reconhecer a relevância da sua cultura e do seu saber na cultura brasileira.

Em sua versão de 2012, o material didático se referia aos seguintes assuntos: aspectos da História do Império Mali, a figura do soba⁷¹ no tráfico de escravos, interesses dos governos alemão, inglês e francês durante o Congresso de Berlim, partilha da África do ponto de vista africano, cotidiano de trabalhadores em mineração de ouro na África do Sul no final do século XIX, consequências da introdução do trabalho assalariado na desagregação das tradicionais sociedades africanas e preconceitos em relação aos africanos na sociedade alemã no século XIX.

⁷¹ O soba era um aliado na escravização de pessoas do governo português na África. “O interesse português por se aproximar de chefes com alto grau de poder político para fins de se aproveitar da capacidade destes em fornecer braços não era novidade” (MILLER apud BÓAS, 2021, s.p).

O conteúdo do currículo de *Geschichte* para as escolas secundárias alemãs na Argentina, Brasil, Chile e Uruguai, de 2010, inicia-se no ano de 1871, momento da unificação da Alemanha, não tratando, portanto, do tráfico negreiro da Era Moderna. Os temas estudados sobre História da África no currículo de História em Alemão eram a Conferência de Berlim, as colônias alemãs africanas e o racismo presente em inúmeras manifestações culturais alemãs.

No entanto, em razão da existência da possibilidade de adicionar conteúdos significativos da História do país onde se situava a escola no currículo de *Geschichte*, os professores elaboraram um currículo temático, rompendo com a sequência cronológica das duas disciplinas na instituição.

Metodologicamente, os conteúdos escolhidos se ligavam a um problema, o protagonismo africano, tratado como fio condutor de todos os assuntos. O aprendizado objetivava, em relação a competências, aprimorar a leitura atenta de textos e imagens e a argumentação dos alunos.

O procedimento utilizado, *trabalho em estações*, viabilizava e valorizava o trabalho com uso de mais de uma língua. Nele, os alunos faziam tarefas diferentes na mesma aula – não havia, portanto, um ensino simultâneo de um mesmo conteúdo, exercitado da mesma forma, ao mesmo tempo, por todos os alunos da turma. Os assuntos estudados, o material didático e os exercícios propostos eram os mesmos, mas cada aluno podia escolher o que faria a cada aula, embora fosse obrigado a elaborar todos os exercícios no prazo estipulado.

Os alunos eram distribuídos em *estações de aprendizagem*, locais da sala de aula onde se localizavam diferentes materiais didáticos com questões a serem respondidas. Assim, por exemplo, em um canto da sala, os alunos comparavam informações em mapas históricos sobre a divisão política africana antes e depois da partilha da África pelos países europeus; em outro, interpretavam uma canção infantil alemã que caracterizava o africano como preguiçoso; no outro identificavam interesses políticos de um chefe africano ao assinar um acordo com um governo europeu.

A função do professor em sala de aula era a de responder às dúvidas e, eventualmente, acompanhar alunos com dificuldade – sua ação, assim, dirigia-se não à totalidade dos alunos, mas a alunos individualmente.

O conhecimento da língua, que inicialmente dificultava entendimentos e aprendizagens, se tornou elemento enriquecedor, ao viabilizar o estudo do vocabulário das duas disciplinas e trazer para a aprendizagem dos alunos conhecimentos e procedimentos difundidos pelo processo de escolarização em cada um dos dois países.

Desse modo, a prática escolar se relacionava também com as diretrizes da certificação: além de desenvolver o aprendizado da Língua Alemã, utilizava-se de estratégia diversificada e atendia ao normatizado em relação à estruturação das aulas, conforme estabelecido nos itens 4 e 5 do Documento da Inspeção como transcrito acima.

Em História em Português, o método dialético⁷² possibilitava que os alunos exercitassem postura crítica em relação ao seu entendimento da História Africana como um apêndice da europeia e da brasileira.

Ao considerarmos os objetivos do ensino da disciplina brasileira, a prática centrava sua atenção no desenvolvimento de conceitos. Ao caracterizar a escravização existente nas sociedades africanas antes da Era Moderna, o material escolhido pelos professores aprofundava o conceito de escravidão, diferenciando e localizando historicamente significados e realidades. Respondia a objetivos da disciplina brasileira, conforme os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio:

O objetivo do ensino de História no ensino médio é o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas que conduzam à apropriação, por parte dos alunos, de um instrumental conceitual – criado e recriado constantemente pela disciplina científica –, que lhes permita analisar e interpretar as situações concretas da realidade vivida e construir novos conceitos ou conhecimentos (BRASIL, 1997, p. 77).

Já o Currículo Básico de História em Alemão para as escolas no exterior estabelecia que:

A perspectividade múltipla como um princípio de trabalho aguça a visão das interdependências históricas, mostra a localização e a dependência do tempo do pensamento, julgamento e ação históricos e promove uma discussão orientada para o problema de pontos de vista controversos. (KULTUSMINISTERKONFERENZ, 2010, s.p., tradução da autora).⁷³

Entender os processos históricos a partir de pontos de vista diversos é um dos aspectos valorizados pelas prescrições oficiais do país europeu para que os alunos pudessem exercitar a argumentação a partir de uma disputa oral baseada na controvérsia. Após a leitura e a elaboração de exercícios com diferentes pontos de vista, os alunos eram divididos em dois grupos – os que defendiam o protagonismo africano e os que afirmavam que os africanos se sujeitaram à vontade

⁷² Segundo Bittencourt (2011, p. 231), “o método dialético corresponde a um esforço para o progresso do conhecimento que surge no confronto de teses opostas; o pró e o contra, o sim e o não, a afirmação e a negação. O confronto das teses opostas possibilita a elaboração da crítica”.

⁷³ Multiperspektivität als Arbeitsprinzip schärft den Blick für historische Wirkungszusammenhänge, lässt die Standort- und Zeitgebundenheit historischen Denkens, Urteils und Handelns deutlich werden und fördert eine problemorientierte Auseinandersetzung mit kontroversen Standpunkten.

do colonizador. Seguiu-se um debate envolvendo todos os alunos sobre o tema e cabia aos alunos escrever um texto com os principais argumentos de cada um dos lados da questão.

Com a questão que solicita o julgamento do personagem, além do desenvolvimento da argumentação pelos alunos, pretendia-se, como estabelecido nos fundamentos da certificação, que os temas históricos nas escolas alemãs no exterior cumprissem o papel de divulgar uma imagem do povo alemão como defensor de ideais democráticos e humanitários⁷⁴.

A avaliação final solicitava que os alunos adotassem uma perspectiva política (“conservadora” ou “liberal”) na elaboração de uma nova forma de escrita – a jornalística. Mantinha-se, portanto, o objetivo da prática – argumentar se o protagonismo africano foi real do ponto de vista de um personagem fictício, mas com uma perspectiva política.

O material didático da estação sobre o Tráfico Negreiro utilizado em 2012, numa turma do segundo ano de Ensino Médio, encontra-se no anexo 2; no anexo 3 estão os critérios de avaliação, elaborados em conjunto com o professor de *Geschichte*. Na prática escolar, era também disponibilizada uma versão traduzida para o alemão.

O material didático representou uma forma, entre muitas possíveis, de apropriação de alguns dos critérios exigidos pelas prescrições dos dois países, tanto do Brasil como da Alemanha. Não se trata, portanto, de entender a maneira como os professores modificaram ou adequaram sua prática ao que era determinado pela política educacional, mas de analisar práticas escolares em que diversos elementos, locais, nacionais e internacionais se entrelaçaram para que professores pudessem atender da melhor forma possível às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

É preciso, entretanto, levar em consideração os limites dos dados analisados, produzidos por professores que se abriram à convivência cultural. Além disso, boas condições de trabalho possibilitaram aos professores trabalharem de forma remunerada na produção do material escolar.

Analisar o material, tanto a certificação do Colégio Humboldt como a prática escolar, pode indicar caminhos para que olhares de pesquisadores da educação desvendem ainda mais o interior de salas de aula, cujos principais atores, professores e alunos, respondem a demandas cada vez mais complexas e abrangentes.

⁷⁴ A disciplina História nas escolas alemãs no exterior dá uma importante contribuição para transmitir uma imagem verdadeiramente justa da Alemanha. Isso inclui uma reflexão crítica sobre estereótipos e uma abordagem aberta a valores democráticos, conforme formulado nas leis de direitos básicos da constituição. A aula de História tem a função também de prevenir conflitos através de diálogos de valores éticos (KULTURMINISTERKONFERENZ). [*Das Fach Geschichte an den Deutschen Schulen im Ausland leistet einen wichtigen Beitrag zur Vermittlung eines Wirklichsgerechten Deutschlandbildes. Darunter fallen sowohl die kritische Reflexion von Stereotypen als auch der offene Umgang mit demokratischen Wertvorstellung, wie sie im Grundrechtskatalog des Grundgesetzes formuliert wird. Der Geschichtsunterricht trägt in dieser Funktion auch zur einer Konfliktprävention durch Wertedialog bei*].

5 CAPITAL CULTURAL EM AÇÃO

Neste capítulo, reflito sobre duas características das escolas alemãs no exterior nesse início do século XXI – sua importância econômica na defesa de mercados num contexto competitivo global e as possibilidades que elas introduzem da constituição de um conhecimento peculiar, fruto da interação de tradições culturais de universos educativos diferentes.

Objetivo demonstrar que esse conhecimento, fruto da atividade educativa de professores e alunos de diferentes nações, produzido em escolas como o Colégio Humboldt, é novo, resultado da interação de suas experiências profissionais e sociais e dos saberes culturais que trazem consigo.

As escolas alemãs no exterior são essenciais para o crescimento da economia alemã. Segundo dados da organização WifOR (2018), o valor agregado da totalidade dessas escolas na economia do país europeu representa aproximadamente o mesmo que o setor da educação do estado alemão Sarre em 2015. São, ao todo,

[...] 83.300 estudantes que frequentam a DAS [escolas alemãs no exterior] desde o jardim-de-infância até ao liceu. Destas crianças, cerca de 25% são de origem alemã e 75% de origem não alemã. Mais de 8.400 professores, dos quais cerca de 1.100 são professores estrangeiros, ensinam no DAS. (WifOR, 2018, p.56)

Essa importância é sempre lembrada e detalhada em inúmeros estudos realizados por departamentos governamentais alemães que divulgam dados estatísticos na defesa da manutenção da política educativa.

No Brasil, o interesse pela formação escolar fora do país é, como já vimos, um processo que vem de longa data. Segundo bibliografia consultada, especialmente Adriana Lech Cantuária (2005) e Maria C. dos Santos Bezerra (2007), no momento atual, há grande número de escolas que oferecem aos alunos currículos e exames com o objetivo de inserir seus alunos no universo escolar internacional.

Sejam elas parte de grandes conglomerados financeiros⁷⁵, sejam elas pequenas escolas de imigrantes que se desenvolveram nos últimos setenta anos, são grandes empreendimentos internacionais que propõem formar o cidadão do século XXI.

⁷⁵ É o caso, por exemplo, da franquia de escolas canadenses *Maple Bear*, que propõe ser “uma verdadeira experiência multicultural em um ambiente educativo transformador, em que boas práticas são construídas, compartilhadas e aprimoradas, de forma ampla, sempre fundamentadas na bem-sucedida metodologia canadense de ensino. Seja no Brasil ou em todos os países em que atua, a Maple Bear está preparada para mover uma experiência global de educação” (MAPLE BEAR, 2022, s.p).

Cantuária (2005) indica o final dos anos 40 do século XX, com o fim da Segunda Guerra Mundial e a constituição de grandes corporações econômicas e de organizações e tribunais com representantes de diversas nações, como o momento da origem desse processo.

Naquele momento, famílias brasileiras inseriram seus filhos em ambientes internacionais, por intermédio de cursos de línguas estrangeiras e de experiências culturais em viagens de estudo ao exterior. Esses alunos passaram a possuir um conjunto de recursos diferenciados, “uma espécie de alquimia entre os capitais linguísticos, culturais, sociais, profissionais e simbólicos” (CANTUARIA, 2005, p. 5). Nesse processo, são ressignificadas experiências escolares internacionais que passam a ser percebidas como locais que disponibilizam a seus alunos competências técnicas e sociais essenciais para a participação nessa nova ordem econômica.

Thiesen (2017) analisa diversas formas de internacionalização dos currículos da educação básica, defendendo a necessidade de melhor compreensão do fenômeno, que tem tido um caráter de standardização dos sistemas e dos conteúdos escolares. Defendo, como já enfatizado, que, para a compreensão do fenômeno, é necessário darmos atenção ao que não se tornou padronizado, ao que se transforma no convívio de sujeitos que interagem nesses ambientes de fronteira. E são especialmente práticas escolares os grandes testemunhos dessa circulação de ideias.

No estudo realizado, foi observada uma mudança de enfoque do papel das escolas como ambientes de encontro intercultural: no credenciamento alcançado em 2009, as escolas eram locais onde mediadores culturais, como grupos de teatro e orquestra escolar, trabalhavam juntos na disseminação da cultura alemã. Já na confirmação do credenciamento, realizado em 2014, entende-se a escola como local de ações que efetivam interações entre a cultura alemã e a cultura do país anfitrião.

É esse aspecto que pretendo problematizar. Além da conhecida standardização mundial de currículos, métodos de aprendizagem e materiais didáticos, o que acontece com os saberes que circulam por intermédio de professores, materiais e práticas nesses ambientes? Os conteúdos, os métodos são apropriados em duas direções – tanto pelos que impõem o padrão, como pelos que são receptores do padrão a ser seguido?

Em busca de dados para entender a maneira como as expectativas da certificação se tornaram efetivas, apresento a seguir alguns estudos realizados em território alemão sobre as escolas situadas no exterior. Para documentar o diálogo estabelecido entre as diversas escolas alemãs do exterior, pesquisei alguns locais criados especialmente pelo Estado alemão para compartilhar aquilo que foi produzido localmente.

Ao evidenciar os espaços de circulação desse conhecimento, é possível entender suas características? Como refletir sobre esse conhecimento poroso, híbrido, circular, que envolve e modifica tradições educativas nacionais?

Em 2015, Kühn e Mersch, ao inventariarem os estudos sobre as escolas alemãs no exterior, denunciaram a falta de interesse dos cientistas alemães sobre o trabalho nelas realizados e o resultado das ações nelas implementadas:

[...] faltam análises sistemáticas e abrangentes das condições do trabalho nas escolas alemãs no exterior e seus efeitos sobre os processos e resultados relacionados à escola e ao ensino. Há também uma falta de descobertas empíricas atuais que também levem em conta os últimos desenvolvimentos na área de gestão da qualidade, bem como dos exames centrais e da implementação de currículos centrais uniformes (KÜHN e MERSCH, 2015, p. 7).

Também Christel Adick (2013), em obra que discute o trabalho realizado nas mesmas escolas, problematiza o pouco interesse científico pelo seu universo educativo. Na tentativa de entender os motivos, denuncia dificuldades no acesso aos dados levantados pelos inspetores em suas visitas. Embora confidenciais do ponto de vista da avaliação de cada unidade escolar, os dados poderiam se tornar elementos essenciais na construção de um retrato das escolas alemãs no exterior.

Os dados divulgados pelos organismos governamentais tratam da importância das escolas como centros de divulgação de uma visão positiva da Alemanha e de disseminação da Língua e da Cultura Alemãs no exterior. Tabelas, gráficos, propagandas e textos comparativos demonstram numericamente a eficácia da política do Ministério das Relações Exteriores, a relevância das escolas alemãs situadas no estrangeiro como fonte de clientes⁷⁶ que se dirigem ao mercado alemão de universidades e de funcionários qualificados para os grandes conglomerados econômicos alemães:

- ✓ Um em cada dois formandos no Ensino Médio fora da Alemanha continua sua formação na Alemanha. No total são anualmente em torno de 2500 jovens de todo o mundo falantes de Alemão e com familiaridade com a cultura alemã;
- ✓ A formação alemã permanece também no estrangeiro; um em cada três formados no país onde se situa a escola permanece ligado profissionalmente a empresas alemãs; [...]

⁷⁶ Hoje muitas universidades alemãs têm um grande número de alunos estrangeiros. A política do estado de abrir o seu leque de oportunidades escolares para alunos estrangeiros, realizada também com as escolas alemãs no exterior, é uma forma de solucionar problemas demográficos e econômicos do país: a imigração de pessoas qualificadas é uma boa solução para um país com uma população cada vez maior de aposentados e com cada vez menos jovens entrando no mercado de trabalho. O representante do DAAD, Serviço Alemão de Intercâmbio Acadêmico, sintetiza a importância dos estudantes estrangeiros na solução do problema demográfico da Alemanha: "Reter estes estudantes é a forma ideal de imigração: eles têm os diplomas necessários, não têm problemas com o idioma e em conhecer a cultura" (STRASSER, 2015, s.p).

- ✓ A carreira profissional dos ex-alunos possui dados bastante valorizados pelo mercado profissional, como o conhecimento de línguas e o desenvolvimento de competências multiculturais;
- ✓ Escolas e recém-formados comprovam que escolas alemãs no exterior contribuem para o encontro de culturas e preparam alunos para a vida num mundo globalizado (AUSLANDSCHULNETZ, 2022, s.p).

Falamos da formação e da conformação de uma série de princípios que criaram um *guarda-chuva* sob o qual se estabeleceu uma identidade alemã, um ambiente em que símbolos, ações, práticas pedagógicas, diplomas e modos de ser e de conviver, enfim, uma série de atributos se tornaram elementos de diferenciação entre o que é e o que não é uma educação de alemã de excelência.

Como destaca Bourdieu (1985), o que está em jogo é a criação de um consenso, de tornar natural e evidente o fato de que determinadas peculiaridades garantem o sucesso de seus alunos:

É o poder de impor uma visão do mundo social através de princípios de divisão que, quando se impõem ao conjunto do grupo, realizam o sentido e o consenso sobre o sentido e, em particular, sobre a identidade e a unidade do grupo, que fazem a realidade da unidade e da identidade do grupo (BOURDIEU, 1985, p. 114).

Assim, o selo de *Escola Alemã de Excelência* é, em si, uma marca, um diferencial que reúne alunos e professores em torno de prioridades do país europeu. Isso que significa não só haver portas abertas para futuros estudantes e profissionais, mas também a formação de uma rede de escolas situadas em diferentes países que trocam saberes, alunos, professores e maneiras de governança.

Christel Adick (2013) propõe a busca de novas perspectivas para a análise do que acontece nesses locais de convivência multicultural. Para ela, nos estudos desses ambientes educativos, é preciso destacar e diferenciar os conteúdos nacionais, tanto os alemães como os dos países onde se situa a escola, dos conteúdos internacionais. Dos primeiros, são exemplares as práticas didáticas realizadas nas aulas das diversas disciplinas; já os conteúdos internacionais referem-se aos programas definidores das regras e padrões entendidos como elementos de identidade alemã.

Tratando da difusão do conhecimento produzido por esse grupo de escolas, a autora destaca que há diversas publicações para divulgar algumas de suas práticas escolares. É o caso dos volumes produzidos pela Agência Central para Escolas no Estrangeiro (*ZfA*) e pelas revistas que divulgam experiências didáticas do ensino de Alemão realizadas nas escolas distribuídas mundialmente.

No Colégio Humboldt, a revista *BEGEGNUNG – Deutsche Schulische Arbeit im Ausland* [Encontro – trabalho escolar alemão no exterior], produzida pela ZfA, sempre esteve disponível. Seu papel de divulgar temas e práticas escolares considerados relevantes para o universo das escolas alemãs no exterior reforçava identidades e aprimorava olhares

[...] desde o trabalho dos ex-alunos até a inclusão e a falta de professores até a Abitur central são tratados e discutidos por renomados especialistas. Dossiês de países, exemplos de melhores práticas e entrevistas transmitem impressões claras do potencial e dos pontos fortes do trabalho escolar alemão no exterior (MAGAZIN BEGEGNUNG, 2022, s.p).

Também o programa denominado *Schulen: Partner der Zukunft* [Escolas: parceiras do futuro] disponibiliza material didático produzido para ensino de Alemão como língua estrangeira, além de textos sobre diversos temas para uso dos professores alemães em suas aulas.

Por intermédio dessa iniciativa, são realizados frequentemente concursos com financiamento do Estado alemão com participação das escolas situadas no exterior - no ano escolar de 2018/2019 cinquenta e oito projetos foram subvencionados nas escolas do exterior.

O tema variou: “pesquisar a própria história escolar, lidar com a história do próprio país de origem, explorar historicamente a relação com a Alemanha ou trabalhar através dos precursores históricos dos fenômenos atuais de discriminação e exclusão” (*Erinnern für die Gegenwart*). O concurso era uma iniciativa do Ministério das Relações Exteriores e do Escritório Central de Escolas no Exterior:

Por iniciativa do Ministro Federal das Relações Exteriores Heiko Maas, o Ministério Federal das Relações Exteriores, juntamente com o Escritório Central de Escolas no Exterior, está convocando as escolas alemãs no exterior e as escolas de perfil alemão para desenvolver projetos sobre a cultura da lembrança para o ano letivo 2019/2020. A competição ocorre em cooperação com a Agência Federal de Educação Cívica e a Fundação para Memória, Responsabilidade e Futuro (*Erinnern für die Gegenwart* [Lembrando para o presente]).

Como visto, um dos objetivos era o de relacionar acontecimentos da história recente da Alemanha e do país anfitrião. Os objetivos centravam-se no desenvolvimento de estudos sobre memória escolar e identidade das escolas alemãs e seu entrelaçamento com a História alemã.

O objetivo do convite à apresentação de candidaturas é promover uma cultura moderna de memória com referência ao presente nas escolas alemãs no exterior e nas escolas de perfil alemão. Em particular, trata-se de:

- Reavaliação da história escolar de escolas alemãs no exterior e escolas de perfil alemão

- Exame dos alunos com o entrelaçamento da história alemã e a história do país de origem
 - Discussão dos alunos/comunidade escolar com as condições de enquadramento social da escola
 - Sensibilização dos alunos para as ligações entre a história e o presente/para a influência da história no seu próprio ambiente de vida presente
- Conscientização dos alunos sobre discriminação e inimizade relacionada ao grupo⁷⁷ (AUSSCHREIBUNG UND HINTERGRUNDINFORMATIONEN).

Além desse concurso, no site *Schulen: Partner der Zukunft*, em maio de 2002, divulgavam-se projetos de alunos que venceram concursos sobre mudanças ecológicas possíveis em grandes cidades, a importância de desenvolver estudos e práticas cidadãs de digitalização e um projeto de auxílio para alunos no caminho de sua escolha profissional. São formas de criar um denominador comum numa rede de jovens que defendem os mesmos princípios de participação e atuação sociais.

Há, portanto, um conjunto de iniciativas com função de reforçar o poder simbólico do que representa o ser aluno ou o ser pai de um aluno de uma escola alemã de excelência. Como destaca Bourdieu (1985, p. 8), trata-se “de um poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe são sujeitos ou mesmo que o exerçam”.

Concluindo sua análise, Adick (2013) defende que o conhecimento produzido na interação entre conteúdos nacionais e o produzido especialmente nessas e por essas zonas de fronteira merece ser melhor analisado. A expansão das escolas alemãs no exterior, o aumento da concorrência entre escolas internacionais de outros países e a expansão de provas de validade mundial aumentaram o interesse pela compreensão desse fenômeno que ocorre nesse “um ninho múltiplo de espaços nacionais, internacionais e transnacionais” (ADICK, 2013, p 118).

Canclini (2004) nos auxilia no entendimento desse “ninho múltiplo”, salientando que a interculturalidade remete à confrontação e aos entrelaçamentos, porque se trata de grupos entrando em relacionamento e intercâmbio, entre os quais a diferença estabelece relações de negociação, conflito e empréstimo recíproco, respeitando as disparidades. Esse movimento se deve à desestabilização das ordens nacionais e étnicas geradas pela nova interdependência que a globalização suscita. As fronteiras ideológicas e culturais se desvanecem e incrementam a junção de culturas com um desenho particular.

Esse é o caso do currículo bilingue de História elaborado por professores alemães e brasileiros do Colégio Humboldt. Esse currículo representou a ampliação do *Projeto História & Geschichte*, que, como visto, era parte dos conteúdos do currículo B.

⁷⁷ O material elaborado pelas escolas permanece disponível no site: <https://erinnern-gegenwart.de/site/>.

Para atender a necessidades de melhor adequação dos currículos nas escolas no exterior e para aumentar as chances de seus alunos no ingresso no Ensino Superior alemão, foi criado o DIAL [*Deutsche Internationale Abiturprüfung* – prova internacional do Abitur]. Esse currículo foi criado a partir de características regionais das escolas internacionais e se tornou obrigatório para todas as disciplinas ministradas em Alemão nas escolas do exterior. Os currículos, chamados de *Kerncurriculum* [Bases Curriculares] definiam a parte dos conteúdos obrigatórios e abriam possibilidades para que os professores das unidades escolares situadas no exterior incluíssem conteúdos locais.

Apresento a seguir algumas especificidades da formação alemã para o Ensino Superior e algumas deliberações do Ministério da Educação Alemã elaboradas na implementação do *Abitur Internacional*. Ao final, apresento documentos de uma atividade didática realizada no Colégio Humboldt, testemunhos de uma prática multicultural que pretendeu que os alunos aprendessem conceitos históricos a partir do estudo de fatos da História dos dois países e com uso de práticas metodológicas dos dois universos educativos.

5.1 O Abitur, Elemento de Diferenciação Social

Na Alemanha, desde o início da organização do seu sistema escolar, são oferecidas várias possibilidades de formação à juventude.

O sistema é dividido em três ciclos, o primário e o ciclo secundário I e II. De comum, existe a formação inicial, obrigatória para todos os alemães. Ao completar o que seria para nós o Ensino Fundamental II, os jovens e seus pais têm de escolher uma entre três possibilidades – encerrar a formação escolar, a formação técnica ou a formação acadêmica:

Em geral as crianças frequentam durante quatro anos o ciclo primário comum (em Berlim e Brandemburgo, o ciclo primário dura seis anos). A seguir, há três tipos de escolas secundárias padronizadas: a *Hauptschule* (da 5ª à 9ª ou 10ª série), a *Realschule* (da 5ª à 10ª série, confere o certificado de conclusão do nível médio “*Mittlere Reife*”) e o ginásio (da 5ª à 12ª ou 13ª série, confere a maturidade escolar para a escola superior/*Abitur*). Os três tipos de cursos são oferecidos em escolas separadas ou em escolas integradas que reúnem dois ou – como as *Gesamtschulen* – três tipos diferentes de formação secundária para facilitar a mudança entre os diversos tipos (SISTEMA ESCOLAR ATRAENTE) .

Normatizações sobre conteúdos de cada um dos ciclos são bastante diferenciadas em todo o país, decididas por instâncias estaduais. A maior parte das decisões federais são tomadas

em reuniões da Conferência Permanente dos Ministros de Educação⁷⁸ e Assuntos Centrais dos Estados da República Federativa da Alemanha e entendidas como sugestões⁷⁹.

Ao receber o selo de *Escola de Excelência no Exterior*, o Colégio foi autorizado a elaborar e a realizar as provas do *Abitur*⁸⁰, como já destacado, exame de encerramento do Secundário II que habilita o aluno ao Ensino Superior. Os alunos que se dirigem ao Ensino Superior possuem, desde os 10 anos, diretrizes curriculares diferenciadas e devem demonstrar conhecimentos e competências metodológicas nas provas finais das diferentes disciplinas, além de pensamentos e julgamentos independentes.

O site do Colégio explica a diferenciação da formação realizada durante o *Abitur*:

Em uma fase de qualificação de dois anos (terceiro ano do Ensino Médio e no ano seguinte), o aluno terá um conteúdo de ensino mais complexo e com novos contextos de aprendizagem. São ensinados conhecimentos e habilidades específicas, para que os alunos melhorem significativamente sua capacidade de pensar analiticamente e estruturalmente, considerando adequadamente os contextos e conteúdos presentes. A independência, a competência intercultural, a flexibilidade e a criatividade também são ensinadas nessa fase – habilidades que são necessárias em todos os lugares em um mundo com mudanças constantes e rápidas. O ensino é baseado pedagogicamente nas competências aplicáveis das instituições na Alemanha. (HUMBOLDT, 2022e, s.p).

Ao longo da História da educação alemã, o currículo do *Abitur* teve várias configurações. Permanece até hoje ato de responsabilidade de cada uma das unidades escolares com supervisão de autoridades federais, empecilho para a criação de uma diretriz educativa nacional. Em cada uma das escolas, existem disciplinas obrigatórias e eletivas e provas orais e escritas. No caso do Colégio Humboldt,

As disciplinas obrigatórias [...] são: Alemão (6 aulas/semana), Português (5 aulas/semana), Inglês (5 aulas/semana), Matemática (6 aulas/semana), História (4

⁷⁸ Apesar do título de ministros trata-se de conferências de autoridades estaduais.

⁷⁹ Existem inclusive comparações entre os resultados de provas do *Abitur* dos diversos estados. Também os resultados dos exames realizados internacionalmente, como o Pisa, são comparados, disponibilizando rankings de dados educativos entre os diversos estados.

⁸⁰ *Abfahren* liga-se à palavra neo-latina "abiturire". É também denominado "Matura" (exame de matrícula). Segundo Julia Lohmann e Tobias Fülbeck, a proporção de alemães com diploma de ensino superior técnico ou de admissão à universidade está crescendo: em 2008, era cerca de 24%, dez anos depois era mais de 32%, de acordo com o Instituto Federal de Estatística. O surgimento dessa forma de ingresso na Educação Superior remonta ao século XIX, quando os filhos da burguesia em ascensão migraram para as universidades da Prússia para evitar o serviço militar. Como soldado, não se podia esperar um grande futuro, porque apenas aristocratas poderiam se tornar oficiais. A formação escolar, por outro lado, gozava de grande prestígio. Uma simples carta de recomendação do professor era suficiente para a admissão na universidade. Com isso, o estudante do secundário completo ia para a universidade de sua escolha, era entrevistado pelo reitor em latim por meia hora e, na maioria das vezes, já era matriculado. As universidades ficaram lotadas, o nível despencou. O governo prussiano reagiu: foi decidido que, no futuro, todos os jovens que deixariam as escolas públicas e objetivavam a entrada numa universidade seriam examinados publicamente com antecedência na escola que frequentaram [...] e, em seguida, receberiam um relatório detalhado sobre o seu exame – tratava-se do estabelecimento do *Abitur* como forma de credenciamento dos alunos aos estudos superiores. Em 1834, o *Abitur* foi estabelecido como pré-requisito para o estudo universitário (PLANET WISSEN, 2021, tradução da autora).

aulas/semana), Educação Física (2 aulas/semana) e Ética (2 aulas/semana). As disciplinas eletivas são: Física ou Biologia (4 aulas/semana) e Artes ou Música (2 aulas/semana).

O exame escrito do *Abitur* contempla quatro matérias, sendo três obrigatórias: Alemão, Matemática e Português. Inglês, Biologia, Física e Química são as disciplinas opcionais. Cada aluno realiza um exame oral em no mínimo uma matéria. Em aulas focadas em competências, os alunos qualificam-se também nas disciplinas História, Arte, Música e Educação Física. (HUMBOLDT, 2022e, s.p).

O sistema escolar alemão diferencia, desde o final da escola primária, os alunos que vão se dirigir a uma formação ligada à prática e os que se encaminham aos estudos acadêmicos. Foi tardiamente organizado⁸¹, se considerarmos como modelos o que acontecia na França e na Inglaterra.

No governo de Frederico Guilherme III, nas duas primeiras décadas do século XIX, se formou o *modelo alemão de ensino e cultura*, com a tarefa de “resgatar a identidade ideológica única do povo alemão, favorecendo a renovação das instituições por meio das quais eles procuraram constituir sua cultura” (LEMOS, 2012, p.224)

A educação elementar, com base num projeto de formação básica universal sistematizado por Pestalozzi⁸², havia erradicado o analfabetismo. Esse tipo de educação elementar estava associado “à necessidade de se obter uma função social e profissional, e condicionava o processo de formação cultural às necessidades imediatas da sociedade” (LEMOS, 2012, p.225).

A educação se tornara elemento aglutinador dos alemães, como destaca Fulbrook (2012):

[...] a difusão do ensino básico compulsório no século XVIII (que acompanhou a expansão de escolas secundárias de orientação técnica assim como a aristocrática Ritterakadamien) foi suplementada pela introdução de escolas secundárias de elite - *Gymnasia* - por toda a Prússia, e a fundação, sob Humboldt, de uma universidade em Berlim (FULBROOK, 2012, p.116).

No início do século XIX houve a reestruturação das escolas preparatórias para o ingresso nas Universidades, mesmo momento em que se formava o Lycée de Napoleão, na França. Tanto no *Gymnasium*, como no *Lycée*, não

⁸¹ Nos governos anteriores os estados alemães se diferenciavam em muitos sentidos: estruturados biconfessionalmente com uma multiplicidade de centros políticos e culturais, mas cada um somente com repercussões limitadas, ou seja caracterizada por um particularismo político, religioso e cultural. (MAINKA, 175)

⁸² Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) foi um educador suíço. Dirigiu um instituto de ensino localizado à margem do Lago Neuchâtel, em Yverdon, na Suíça, conhecido em toda Europa. Um de seus objetivos era universalizar a educação, embora não pretendesse com isso uma revolução social.

se tratava de uma instituição aberta para o povo em geral, ela se voltava para uma elite econômica e social de alunos capaz de comprometer cerca de nove anos de sua vida – duração estimada dos cursos nesse período – em função da obtenção de um grau que, pragmaticamente, tinha um valor quase tão apreciado quanto o outorgado pelas universidades. (LEMOS, 2012, p.226)

O *Gymnasium* se manteve longe de uma utilidade prática especialmente após a criação de novos tipos de escolas técnicas, as *Volkshochschulen*, as *Fachschulen* e outras instituições com finalidades profissionalizantes. O seu elitismo acabou por sintetizar um ideal de cultura reconhecido por todo o povo:

Como demonstram os romances de Goethe ou de Musil, seus alunos eram frequentemente visados como a promessa futura de uma nova classe de intelectuais, capaz de levar ao resto da Europa o sucesso da cultura germânica. Ao mesmo tempo, professores ginasiais gozavam de privilégios sociais só comparáveis aos dos professores universitários e aos altos funcionários do Estado – poderiam, assim, receber o tratamento de doutor na vida pública, e, muitas vezes, por extensão, mesmo sua esposa poderia ser tratada com essa reverência (LEMOS, 2012, p. 227).

Wilhelm von Humboldt, autoridade responsável pela educação no governo de Frederico Guilherme III e fundador da Universidade de Berlim, é sempre lembrado como um dos principais elaboradores das bases educativas da Prússia. Em texto dirigido ao rei em 1810, relata a importância dos investimentos públicos feitos nos diferentes níveis de ensino:

Pode-se observar, de fato, que, através disso, um novo entusiasmo pelo sistema escolar e de ensino em geral despertou e se tornou vivo, que muitos lugares, pelo menos, formaram para si um novo e melhor espírito [Geist], e que todos esses casos chegaram agora suficientemente ao ponto onde prometem fácil progresso e feliz prosperidade (HUMBOLDT, 1810, s.p).

Humboldt mostra-se bastante otimista em relação ao papel da educação de reunir o povo em torno de um mesmo *Espírito, de uma identidade em comum que traria “progresso e felicidade”* a todos os seus membros.

Também nesse momento, são lançadas as bases do *Abitur* dirigido a elite, a quem caberia desenvolver e divulgar sentimentos, padrões morais e conhecimentos que unificariam um povo desunido territorialmente.

De modo geral, podemos afirmar que o *Abitur* permanece um exame que exige uma formação bastante autônoma dos alunos os quais, além de apresentar domínio de conteúdos, devem ser formados para opinar e aplicar o que aprenderam em diversas situações. Treinos orais e exercícios para o desenvolvimento de habilidades argumentativas são focos durante toda formação do *Abitur*.

Desde 1972, o Estado federal alemão realiza tentativas de unificar as exigências pedagógicas desse exame. Com esse objetivo, foram assinados dois acordos – um em 1972, em Bonn, e outro, em 2012.

No primeiro, estabeleceram-se padrões a serem seguidos por todas as disciplinas - os *Anforderungsbereich* [áreas de competências]. Para cada uma das disciplinas que compõem o exame, existe, como destacado, um currículo mínimo (no caso das escolas localizadas no exterior, um currículo oficial para escolas no exterior) com conteúdos e com o treino de competências divididas em três níveis:

- a) as que se ligam à reprodução, retomada e aplicação simples de um conteúdo;
- b) as que objetivam a reestruturação, transferência, análise e aplicação complexa de conteúdos e, finalmente,
- c) as que exigem que os alunos avaliem, reflitam e posicionem-se em relação aos conhecimentos aprendidos

Em 2012, numa nova tentativa de unificar currículos, o Estado disponibilizou tarefas em todas as disciplinas para orientar os professores na elaboração das provas finais do Abitur.

A dificuldade de seguir essas orientações pode ser medida na quantidade de sites e de livros que abordam o tema – algumas das dicas são práticas, ligadas ao fazer dos professores em sala de aula, e indicam verbos, denominados pelos alemães de *operadores*, para cada uma das competências. Apesar da riqueza de uma análise sobre esse tema, os objetivos do presente estudo me conduzem para a análise do material didático produzido durante a vigência do Currículo bilingue de História.

5.2 Práticas Escolares num Campo Bicultural

Analiso, a seguir, material didático produzido na implementação do currículo bilíngue de História do Ensino Médio das turmas alemãs. Minha hipótese é que, com base no material didático, seja possível identificar escolhas e acomodações do currículo em ação, posto que, como salienta Gimeno Sacristán (1998, p. 201), “o valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais”.

Bittencourt (2011) entende material didático como o elemento mediador do processo de aquisição dos conhecimentos. Produzidos e utilizados de diferentes modos ao longo do tempo, são filmes, livros didáticos, trechos de textos jornalísticos, mapas, tabelas, trechos de obras

literárias, obras de arte, enfim, artefatos culturais que, utilizados por professores para a sala de aula, perdem seu significado original e transformam-se em material para uso educativo.

No Colégio, desde 2006, professores dos dois países ministravam aulas com objetivo de viabilizar um diálogo cultural e pedagógico entre finalidades, conteúdos, métodos e critérios de avaliação na disciplina História. Inicialmente, tratou-se de temas e conteúdos compartilhados em projetos anuais, como o ilustrado no capítulo anterior referente à História da África. Ampliados, tornam-se parte no Currículo Bilíngue de História do *Gymnasium* do Colégio Humboldt.

No material didático produzido, saberes dos profissionais dos dois países se somaram a leituras realizadas pelos mesmos sobre o que foi divulgado como *eficaz* no desenvolvimento de uma *escola de excelência*.

Inspirando-me nas contribuições de Ragazzini (2001), entendo os exercícios propostos como testemunhas daquilo que pretendo ressaltar– as práticas didáticas biculturais realizadas.

Por se tratar de práticas culturais específicas para esse grupo de alunos, todo o material didático foi produzido pelos próprios professores. Eram textos retirados de livros didáticos e paradidáticos, de revistas de conteúdo histórico, trechos de obras de referência, músicas e trechos de vídeos, que perdem aqui sua função inicial para se transformar em “uma ponte, um veículo, uma testemunha, um lugar de verificação” (RAGAZZINI, 2001, p.14) do currículo real⁸³ praticado naquele universo escolar.

O material é considerado aqui um elo entre o saber elaborado pelos professores e o que se desejava transmitir aos alunos. Pretendo, com o destaque metodológico na prática didática,

reconstruir o elo mediador entre programa e alunos, o que quer dizer, a experiência escolar cotidiana que condiciona o caráter e o sentido do que é possível se aprender na escola (ROCKWELL, 1995, p.15).

Na introdução do Currículo de História bilíngue, os professores que o elaboraram esclarecem sua singularidade ao defini-lo como inovador. Não se tratava da tradução ou adaptação dos conteúdos ensinados nas escolas alemãs, mas de tornar o ensino de História bicultural, aproximando conteúdos e métodos em direção a um novo currículo, que atendesse prioridades dos dois países.

⁸³ Segundo Gimeno Sacristán (2013, p. 26), “o currículo real é constituído pela proposição de um plano ou texto que é público, e pela soma dos conteúdos das ações que são empreendidas com o intuito de influenciar as crianças (ou seja, o ensino desse plano).

Objetivava-se ensinar História a partir de conteúdos específicos de cada país, inserindo-os em dimensão mundial, para que os alunos pudessem compreender temporalidades locais e globais da disciplina.

No texto introdutório do currículo, os professores esclareciam as bases pedagógicas de sua proposta:

O novo DIAP permite explicitamente o ensino bilíngue e um exame *Abitur* bilíngue. Neste contexto, a Escola Humboldt decidiu ensinar história de forma bilíngue devido à comparabilidade fundamental da historiografia nacional (linhas de tradição comuns e diferentes, sobreposições históricas), e também devido à proximidade das aulas de história com o ensino de línguas. A base para isto é, naturalmente, a respectiva ancoragem da historiografia nos respectivos currículos ("*Geschichte*" ou "(politische) *Weltkunde*" na Alemanha, "História" no Brasil). Isto não pode ser uma simples adaptação do ensino de história bilíngue como praticado na Alemanha (em uma língua estrangeira, geralmente inglês ou francês), mas deve ser pensado, em princípio, como bilíngue. (HUMBOLDT-SCHULE-SÃO PAULO, 2016, p.3.)

Também salientavam os limites que enxergavam na condução da prática:

- ✓ exercícios com foco linguístico devem ser realizados em todas as unidades de ensino e listas de vocabulário devem ser produzidas para o entendimento das palavras específicas de cada assunto;
- ✓ os conteúdos curriculares das aulas de História brasileira e alemã nos respectivos programas não são congruentes. Isto se deve às diferenças no tempo de conclusão: o Ensino Médio brasileiro encerra-se ao final da 11.^a série (ver abaixo), já o *Abitur* alemão, na 12.^a série. Devido à orientação cronológica do assunto, as lições de História alcançam a máxima relevância para o presente, ou seja, a história do século XX e os pontos de partida imediatos do presente (terrorismo, mundo globalizado), na última série em cada caso e, portanto, são ensinadas quase um ano fora de fase.
- ✓ As aulas bilíngues de História Brasil-Alemanha apresentam peculiaridades em relação a conteúdo e metodologia, que devem ser levadas em conta no currículo de História da Escola Humboldt para o Ensino Médio (fase introdutória e de qualificação).
- ✓ A disciplina História/*Geschichte*, ensinada ao mesmo tempo pelos dois professores, possui conteúdos ensinados isoladamente um do outro e no

respectivo idioma em alguns momentos. Esses conteúdos não devem ser repetidos devido à pouca quantidade de aulas.

- ✓ Em vez disso, os conteúdos são interligados de tal forma que, por um lado, os requisitos curriculares das respectivas qualificações escolares são mantidos e, por outro lado, os processos históricos, transições e quebras permanecem compreensíveis e podem ser vivenciados em seus contextos.
- ✓ Atenção especial é colocada nos estudos de fatos ocorridos em cada um dos países que favoreçam o entendimento de processos históricos mundiais, com o objetivo de aquisição de competências interculturais.
- ✓ É dada atenção especial à promoção das competências linguísticas e linguístico-metódicas: compilação de listas de vocabulário e glossários, comparação de terminologia especializada, repetição oral ou escrita do material tratado na respectiva outra língua etc.

(HUMBOLDT-SCHULE-SÃO PAULO, 2016, p.2/3.)

Com tantas peculiaridades, o currículo acaba “por dissociar as aulas de história na Escola Humboldt dos acordos curriculares com as outras escolas alemãs no Brasil na área de História” (HUMBOLDT-SCHULE-SÃO PAULO, 2016, p. 3). Em 2019, o governo alemão determinou que as provas do *Abitur* realizadas nas escolas do estrangeiro deveriam ser comuns ao conjunto de escolas de uma região, inviabilizando experiências desenvolvidas por apenas uma escola.

O Currículo bilíngue valorizava temas com repercussões nos dois países, Alemanha e Brasil. Os assuntos tratados eram divididos pelas duas disciplinas, como é o caso do estudo da Revolução Francesa e do Império Napoleônico. Nesse tema, as aulas de *Geschichte* possuíam as seguintes diretrizes:

Competências:

Os alunos devem

- ✓ compreender as causas e consequências da Revolução Francesa
- ✓ avaliar a Revolução Francesa no contexto do desenvolvimento social e político na Europa
- ✓ explicar o significado político do governo de Napoleão para a Europa

Conteúdos:

- ✓ Eclosão da Revolução Francesa e suas fases
- ✓ Declaração dos Direitos do Homem
- ✓ Início, desenvolvimento e final do Império Napoleônico
- ✓ Expansão do Império
- ✓ Aspectos progressivos e retrógrados [*Fort- und rückschrittliche Aspekte*] do regime (Código Civil, governo imperial, etc)
- ✓ Confederação Alemã
- ✓ Reformas na Prússia

Tempo: 20 horas/aula.

Procedimentos/metodologia de aprendizagem

- ✓ Avaliar os esquemas das Constituições
- ✓ Analisar e interpretar quadros de governantes [*Herrschaftsgemälde*] e caricaturas
- ✓ Criar listas de vocabulário (terminologia técnica)

Aprofundamentos específicos da Escola

- ✓ Consequências da Revolução Francesa e do domínio de Napoleão sobre o continente sul-americano.

(HUMBOLDT-SCHULE-SÃO PAULO, 2016, p.6)

Nas aulas de História, o currículo estabelecia:

Competências:

Os alunos devem

- ✓ Relacionar processos históricos que ocorreram em momentos diferentes uns com os outros
- ✓ Identificar e descrever as continuidades e discontinuidades nos processos de independência americana.

Conteúdos:

- ✓ Independência dos EUA e das colônias espanholas
- ✓ O processo da independência do Brasil

Tempo: 15 horas/aula

Procedimentos/metodologia de aprendizagem

- ✓ Criar uma linha do tempo (séculos XVII ao XIX)
- ✓ Contextualizar fontes históricas

(HUMBOLDT-SCHULE-SÃO PAULO, 2016, p.6.)

A prática, portanto, dividia conteúdos entre as duas disciplinas e pretendia que, através de elaboração de vocabulários e de linhas de tempo, os alunos sintetizassem o processo histórico ocorrido na Europa e nas Américas. O estudo mais extenso em termos territoriais, ao incluir conteúdos da História da Alemanha, da Europa, da América e do Brasil, ampliava temas, possibilitando que os alunos que viviam nesses diferentes espaços compreendessem melhor o processo histórico.

Além dessa possibilidade, havia no currículo bilingue momentos em que um determinado tema era ensinado nas aulas das duas disciplinas, como é o caso do *Totalitarismo*. Reproduzo a prática, que envolvia o estudo de aspectos dos governos de Adolfo Hitler na Alemanha, de Josef Stalin na União das Repúblicas Socialistas Soviéticas e de Getúlio Vargas, no Brasil.

O tratamento do tema *Totalitarismo* de forma bicultural fora iniciado em 2010 com a participação de dois professores, um alemão, e uma brasileira. O material foi utilizado entre os anos de 2010 e 2016, período em que contou com a participação dos professores citados e outro professor do currículo alemão. O currículo da prática educativa estabelecia:

Projeto de integração: os anos 30 no mundo: Totalitarismo

Competências:

Os alunos devem:

- ✓ Relacionar o contexto europeu (Alemanha Nacional Socialista e Rússia/USSR) com o contexto brasileiro e assim distinguir eventos, acontecimentos e processos históricos
- ✓ -Reconhecer o papel do Estado no Nacional Socialismo, no Stalinismo e no "Varguismo" na vida cotidiana e na cultura
- ✓ Contextualizar o termo "totalitarismo" e distingui-lo do termo "regime ditatorial".

Conteúdos

- ✓ - Revisão de aspectos centrais do Nacional Socialismo
- ✓ - Aspectos centrais do Stalinismo
- ✓ - Aspectos centrais do "Varguismo"
- ✓ - O conceito "totalitarismo"

Procedimentos/metodologia de aprendizagem

- ✓ Trabalho de estações (utilização e análise de documentos históricos de diferentes mídias: fotos, canções, documentos escritos, filmes documentais)

(HUMBOLDT-SCHULE-SÃO PAULO, 2016, p.15)

Em termos pedagógicos, tratava-se do aprofundamento de conteúdos históricos já tratados nas duas disciplinas, e fundamental para o grupo de alunos, que conviviam com a cultura e com a história alemã.

Adotando a perspectiva de Chervel (1990) sobre os elementos constituintes de uma disciplina escolar, a saber finalidades, conteúdos, métodos e critérios de avaliação, é possível identificar que se trata de um novo saber, composto pela intersecção, pelo diálogo estabelecido, entre as duas disciplinas e direcionado especialmente para atender demandas desse grupo de alunos e de professores.

Em documento de 2014, foram assim descritos os objetivos do projeto:

- a) integrar disciplinas dos currículos alemão e brasileiro;
- b) possibilitar aluno a identificação de processos históricos mundiais, reconhecendo diferentes tempos históricos especialmente na Alemanha e no Brasil;
- c) possibilitar ao aluno em adaptação⁸⁴ e aos alunos das turmas B a utilização de Alemão e de Português concomitantemente durante as aulas, tanto nos textos, explicações orais, como em sua própria produção escrita/oral;
- d) integrar de forma consistente a história, a cultura do Brasil e da Alemanha;
- e) integrar métodos, técnicas, instrumentos de avaliação e maneiras de aprender/estudar História (COLÉGIO HUMBOLDT, 2014, s.p).

O conhecimento histórico compartilhado pelas duas disciplinas adquiriu diferenças em relação ao que cada currículo nacional prescrevia. Ao objetivar integrar os dois currículos, os professores buscavam atender a um grupo específico de alunos que circulava pelos dois países - ao ser parte de um ambiente bilíngue, favorecia a

⁸⁴ Aluno em adaptação é o aluno recém-chegado da Alemanha que, institucionalmente, tem o direito de ser assistido nas aulas ministradas em Português por um professor com domínio de Alemão e Português. Ele recebe material didático especialmente produzido para seu nível de entendimento do Português, elaborado em conjunto pelo professor de História e pelo professor com domínio das duas línguas.

aprendizagem das duas línguas e, ao fazer uso de fontes como músicas, textos de jornais e trechos literários, possibilitava aos alunos conhecer o universo cultural de cada uma das nações.

Para integrar a História dos dois países, os professores escolheram conteúdos que possibilitaram o debate em torno do tema definido como fundamental para o grupo específico de alunos.

A metodologia, *trabalho em estações*, atendia especialmente os pressupostos da certificação que estabelecia a importância do desenvolvimento da autonomia discente no seu processo de aprendizagem.

Na apresentação aos alunos os professores indicavam seus objetivos:

- ✓ Conceituar totalitarismo – *Begriffsdefinition*
- ✓ Conhecer e analisar aspectos dos governos de Hitler, Getúlio Vargas durante o Estado Novo e Stalin. *Kennen und Auswerten verschiedener Aspekte der Herrschaftssysteme Hitlers, Getulio Vargas (Estado Novo) und Stalin*
- ✓ Trabalhar com fontes iconográficas e textuais, retirando das mesmas informações para a construção de conceitos. *Verwendung von Bild- und Textquellen als Grundlage für die inhaltliche Bearbeitung*
- ✓ Trabalhar em grupo e de forma autônoma. *Selbstständiges Arbeiten in Gruppen*
- ✓ Responsabilizar-se pelo material didático. *Verantwortlicher Umgang mit dem Arbeitsmaterial.*

(COLEGIO HUMBOLDT. 2011f)

Finalmente a avaliação considerava todo o processo de aprendizagem e não só o trabalho escrito individual final. Essa era uma das necessidades desse grupo de alunos, que se habituava estudar só para provas, sem valorizar o processo de aprendizagem. Pretendia-se também enfrentar o pouco cuidado que os alunos tinham na organização de seu material de estudo, objetivo também contemplado na prática pedagógica. Por fim, treinava a expressão oral dos alunos ao instituir momentos de debates, característica da cultura alemã de aprendizagem:

Todo o processo de trabalho será avaliado.

Alle Arbeitsschritte werden bewertet

- Nota 1: Participação
Trabalho e autocorreção nas estações; participação e conteúdo nas aulas de debate.
Arbeit und Selbstkorrektur an den Station; Mitarbeit und inhaltliche Leitung in der Diskussion.
- Note 2: Conteúdo

Texto individual
 Individueller schriftlicher Test.

(COLEGIO HUMBOLDT, 2011f)

Apresento a seguir duas *estações de trabalho* da prática escolar que pretendiam que os alunos identificassem características de governos totalitários e ditatoriais. O assunto escolhido descrevia ações dos governos de Hitler e Getúlio Vargas para manipular o povo na construção de um único ideário cultural.

Os textos reproduzidos descrevem a formação da juventude hitlerista e a ação do *Departamento de Imprensa e Propaganda* do governo Vargas no sentido de forjar uma cultura nacional. O texto em alemão reproduzia um discurso de Hitler feito em 1938 para mais de 50.000 pessoas. O texto em português era parte de uma obra didática.

O documento 1 (em Alemão) é o discurso transcrito de Hitler.

Em 2 de dezembro de 1938, em uma reunião da Juventude Hitlerista⁸⁵ em Reichenberg, Adolf Hitler descreve como o estado nazista vincula os jovens ao Estado Nacional Socialista desde tenra idade:

Esses jovens não aprendem nada mais do que pensar alemão, agir em alemão, e quando esse menino e essa menina entram em nossas organizações com dez anos de idade e muitas vezes recebem e sentem ar fresco lá pela primeira vez, então eles vêm de Jovem Camarada⁸⁶ para quatro anos depois estar na Juventude Hitlerista, e lá nós os mantemos por quatro anos novamente, e certamente não os devolveremos às mãos de nossa velha classe de produtores mas os levamos imediatamente para o partido ou a frente de trabalho, na AS ou na SS...

E se eles tiverem lá por dois anos ou um ano e meio e ainda não se tornaram nacionais-socialistas plenos, então eles veem para o serviço de trabalho e são novamente lapidados por seis ou sete meses.

E qualquer que seja a consciência de classe ou arrogância que possa existir por seis ou sete meses a Wehrmacht [exército] assume o treinamento adicional por dois anos. E ao eles retornarem depois de dois, três ou quatro anos, nós os levaremos imediatamente de volta ao AS⁸⁷, SS⁸⁸ e assim por diante para que eles reincidam por toda a vida e sejam felizes por isso (COLEGIO HUMBOLDT, 2011f, s.p, tradução da autora).

Os alunos deveriam responder às questões abaixo, que seguem acompanhadas pelas respostas indicadas pelos professores:

- 1) Que tarefa Hitler escreve para a juventude alemã em seu discurso?
 Resposta indicada pelo professor: A juventude.

⁸⁵ A Enciclopédia do Holocausto, no site <https://encyclopedia.ushmm.org/>, disponibiliza verbetes explicativos sobre a educação durante o Nazismo.

⁸⁶ Em 1931, havia quatro seções para educação dos jovens alemães organizadas por sexo e idade. Os Jovens Alemães (*Deutsche Jungvolk*), para meninos de 10 a 14 anos; a Liga das Moças Jovens (*Jungmädelsbund*), para meninas de 10 a 14 anos; a Liga das Moças Alemãs (*Bund Deutscher Mädel* ou *BDM*), para moças de 14 a 18 anos; e a Juventude Hitlerista (*Hitlerjugend*), para rapazes de 14 a 18 anos (ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO, 2022, s.p).

⁸⁷ Significa “tropas de assalto”.

⁸⁸ *Schutzstaffel* (conhecido pela sigla SS) significa “esquadrilha de proteção”. Foi um grupo fundado em 1925 com o objetivo de proteger Adolf Hitler e os dirigentes do Partido Nazista.

- passaria por diversos degraus, estações, pontos de treinamento nacional-socialistas (Jungvolk, HJ, frentes de trabalho, AS, SS, Partido Nacional Socialista);
 - deveria perder sua consciência de classe e sua arrogância;
 - em vez disso deve pensar e agir nacionalmente;
 - não deve ser educado na família e na sociedade (classes produtoras), mas no partido e no estado;
 - Não deve ter a liberdade de decidir por si mesmo ou de apresentar seus próprios pensamentos;
- Resumo: a juventude deve ser nacional-socialista de forma consistente, bem educada e treinada.

2) Que objetivo o Hitler tem com esse discurso?

Hitler.

- representa a reivindicação abrangente do partido e do estado para a formação das novas gerações;
- explica o sistema de educação nacional socialista e a função da Juventude Hitlerista presente nele;
- adverte indiretamente contra qualquer outra forma de educação e treinamento, uma vez que se desvia da norma (nacional-socialista);
- descreve elementos da ideologia nazista; contra classes e propriedades, para a nação e povo.

3) Quais são as ferramentas linguísticas que sustentam essa intenção? Como elas as apoiam?

- Anáfora (repetição de palavras no início da frase para enfatizá-la); “pense alemão, aja alemão” = enfatiza o “alemão”, que deveria estar em tudo.
 - Especificações de tempo; com dez anos, quatro anos depois, seis e sete meses, depois de dois ou três ou quatro anos, toda a sua vida = reforça a impressão de um processo muito longo, até interminável.
 - Lista (anafórica); no partido, na frente de trabalho, na AS ou na SS, no NSKK e assim por diante = sublinha a dimensão e a complexidade do sistema de educação e de formação.
 - Uso de palavras “se”, “então” (anafórica): se esse menino ...então... e então... mas estão... então... o que então... assume...e se, então... = enfatiza que as autoridades educacionais nacional-socialistas estão prontas (condicional)
- Oração principal anexada com estrutura da frase reorganizada: e você não está mais livre por toda a sua vida + no final do discurso enfatizava os resultados do processo de educação/formação, com destaque para o fato de que é vitalício (COLÉGIO HUMBOLDT, 2011f, s.p, tradução da autora)

O documento 2 é o texto didático explicativo sobre o DIP, com as respectivas questões e respostas:

O DIP foi criado pelo decreto-lei n. 1915 de 27/12/1939 e seu primeiro e mais importante diretor foi Lourival Fontes, subordinado diretamente à autoridade do Presidente Vargas. Para se ter uma ideia da importância do departamento, a verba anual que Getúlio lhe destinava estava orçada em torno de 300.000 dólares. Suas funções estavam estabelecidas no decreto que o criou: “[...] centralizar, coordenar, orientar e superintender a propaganda nacional interna e externa e servir permanentemente como elemento auxiliar de informação dos ministérios e entidades públicas e privadas na parte que interessa à propaganda nacional.” Atuava em todos os campos de manifestação cultural: do rádio ao cinema, passando pelo teatro e evidentemente pela imprensa. Censurava tudo que estivesse contra “os dispositivos legais”. Havia uma divisão especializada para cada uma dessas modalidades. O DIP se converteu naquilo que poderíamos chamar de “olhos e ouvidos” da ditadura varguista. Vigia, perseguia, exercia pressão sobre os mais resistentes. E, ironicamente, todas

essas medidas contra os preceitos mínimos de expressão eram tomadas no Palácio Tiradentes, sede do dissolvido poder legislativo, convertido agora numa parte do cérebro da ditadura.

Mas a função mais importante do DIP não era somente a repressão através da censura, mas principalmente o papel do coordenador dos mecanismos de cooptação das massas, para que se desse o processo de legitimação. Sua divisão de Radiodifusão, sob a direção de Júlio Barata criou a famosa “Hora do Brasil”. Esse programa compulsório era transmitido para todo o Brasil em cadeia com todas as estações de rádio aqui existentes. Irradiado diariamente entre 7 e 8 horas da noite, transmitia os discursos de Getúlio Vargas e de seus ministros do Trabalho, em especial Marcondes Filho. Mas não eram somente transmitidos os discursos e as falas oficiais. Havia meia hora dedicada à transmissão de programas musicais, onde compareciam artistas famosos não só da música erudita, como Heitor Villa-Lobos, mas também da música popular, tais como Heitor dos Prazeres, Chico Alves, Carmem Miranda, entre outros. Talvez esse fato explique a grande audiência do programa oficial. E se levarmos em conta o número de rádios existentes na época, avaliado em torno de 1 milhão de aparelhos podemos inferir que o processo de legitimação pela cooptação de parte das massas se efetivava (MARANHÃO, 1989).

As questões eram:

1) Defina DIP.

O DIP (Departamento de Imprensa e Propaganda) foi órgão oficial do governo de Getúlio Vargas; criado em 1939, teve grande importância no Estado Novo. Sua função estava ligada à propaganda do governo Vargas: criava, coordenava e mantinha os órgãos governamentais informados para a criação de programas de rádio, cartazes, filmes necessários para a divulgação das ações governamentais. Atuava nas áreas culturais – cinema, rádio, teatro e imprensa. Sua tarefa consistia também em reprimir toda ação e opinião contrária ao governo.

2) Explique o que entendeu por “papel de coordenador dos mecanismos de cooptação das massas.” (Sua resposta deve conter dados informativos do texto) Cooptação significa associação, maneiras de fazer com que as massas, o povo em geral, se integre e legitime os anseios dos governantes. Assim, no programa de rádio “Hora do Brasil”, Getúlio fazia com que discursos oficiais chegassem como uma conversa “ao pé do ouvido” aos brasileiros - através do Programa a versão oficial das realizações e do que era necessário ao país tornava-se o desejado para a maioria da população.

E o uso de músicas, populares ou não, escolhidas pelos colaboradores oficiais, tornava o programa popular e educava o gosto dos brasileiros, definindo a cultura a ser considerada brasileira e legitimando a política oficial.

(COLÉGIO HUMBOLDT, 2011f, s.p.).

Como vemos, os professores escolheram como assunto dessa *estação de aprendizagem* estudo sobre doutrinação das massas: de um lado, através da formação escolar totalmente controlada pelo Estado Nazista; e, de outro, pelo controle das atividades culturais do povo brasileiro. Tratou-se, assim, da escolha de conteúdos que se complementavam aos objetivos da prática pedagógica, ou seja, a compreensão da ação dos governos dos dois países para cooptar suas populações, formando consensos e calando vozes discordantes.

Tema significativo aos alunos, no entendimento do passado vivido por todos que constroem e compartilham a cultura alemã do presente. Assim, apesar de todas as normas e expectativas homogeneizadoras, os professores desenvolveram práticas pedagógicas inovadoras, estabelecendo diálogos, encontros entre conteúdos históricos dos dois países, culturas de aprendizagem específicas e práticas pedagógicas diferenciadas para atender as necessidades de aprendizagem de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com esse estudo, investiguei a incorporação de demandas internacionais a uma instituição educativa brasileira. Como vimos, trata-se de uma complexa rede de atores de diversos ambientes, locais, nacionais e internacionais.

O corriqueiro discurso que insistiu na crise do processo de formação da juventude via instituição escolar foi substituído por uma preocupação enorme com os rumos da educação.

Aquela escola emancipadora e promotora da igualdade de oportunidades para todos em benefício do bem comum perdeu sua legitimidade. Sua tarefa de transmissora universal de conteúdos e de formadora nas gerações futuras não tem mais sido executada. Como aqui estudado, os objetivos do credenciamento ligam-se à conformação de uma escola como uma organização, que deixa de lado uma função social e percorre objetivos que a tornam braço de privilégios. Como esclarece Laval (2004):

O discurso mais corrente sustenta que o conjunto dessas tendências e desses sintomas reclama uma “reforma” necessária da escola, panacéia, ao mesmo tempo que fórmula mágica, que faz geralmente papel de reflexão. Mas, uma “reforma” para construir que tipo de escola e uma escola destinada a que tipo de sociedade? (LAVAL, 2004, p. X).

Para esse autor, a escola que vem sendo gestada e que afeta profundamente a maneira como o campo educativo se constituiu até o momento liga-se ao domínio da mercantilização das relações sociais:

Nós mantemos aqui que uma das principais transformações que afetaram o campo educativo nesses últimos decênios – mas se encontraria também essa mutação em outros campos sociais – é a monopolização progressiva pela ideologia neoliberal do discurso e da dinâmica renovadora (LAVAL, 2004, p. 10).

Enumerei a presença de valores próprios da ideologia neoliberal nos critérios da certificação, como o desenvolvimento de atitudes de competitividade entre os alunos e a meritocracia que louva aquele que chegou em primeiro lugar e não o processo percorrido. Enfim, trata-se da transformação de uma instituição social em uma organização sujeita a interesses diversos ao da aprendizagem, da formação cidadã, do exercício do pensamento.

Como metas estabelecidas a cada certificação, o Colégio dirige o seu cotidiano para a apresentação de constantes de resultados, como uma organização empresarial. Com a presença constante de inspetores, de observadores e de avaliadores, professores, alunos e práticas

escolares ficam sujeitas a um processo contínuo de transformação e de inovação. Como destaca Laval (2004), a escola está perdendo sua autonomia, uma estabilidade que assegurava o amadurecimento constante do fazer pedagógico.

A tese demonstrou que o processo de certificação representa continuidade na história da Instituição - as relações entre a escola e a cultura alemãs são um marco institucional. Lá em suas origens, no início do século XX, a escola foi o lugar da manutenção de tradições, da cultura e de uma comunidade unida por uma Língua, que vivia longe de seu território.

Dialogando com deliberações do governo brasileiro, como no momento em que teve de se adequar à política de imposição da língua portuguesa em todo o território nacional, a escola foi crescendo e adquirindo conformação de uma instituição brasileira com apoio financeiro do país europeu. A certificação *Escola Alemã de Excelência*, de acordo com o estudo realizado, representa mais um momento dessa relação.

Hoje, a Língua e o passado comum são instrumentos para garantir a identidade e a expansão econômica do país em locais que não são parte de seu território.

A análise referente à cultura escolar normatizada pela certificação demonstra o significado da relação agora construída – trata-se da expansão econômica e cultural do país europeu, interessado nos alunos brasileiros que podem estudar em suas instituições superiores e trabalhar em suas empresas. E, especialmente, oferecer aos filhos dos cidadãos alemães que trabalham em diferentes países uma formação credenciada como de excelência.

Na tese, o objetivo central localiza-se na identificação de características peculiares durante o processo de internalização institucional. A formação continuada dos professores estudada mostrou que a apropriação do que estava sendo normatizado aconteceu com a elaboração de exercícios e atividades implementadas em sala de aula. Deixou-se de lado a teoria do que estava sendo proposto – as normas entraram diretamente nas salas de aula, ressignificadas com a experiência profissional dos professores e com a realidade social de cada grupo de alunos.

Com a análise das duas práticas escolares da disciplina *História & Geschichte* foi possível concluir que podemos identificar momentos de recriação, de releituras, de circulação de saberes que se movimentam em todas as direções, tanto do país europeu em direção ao país que está sendo incorporado ao seu universo, como na direção contrária. A certificação de uma escola é uma ação que pretende, em sua essência, homogeneizar, mas a ação dos professores e de seus alunos demonstram que o fundamental numa escola é ensinar e aprender, de acordo com os instrumentos e as necessidades que se tem.

Expandir a Cultura e a Língua alemãs incorpora um sentido utilitário ao Colégio ao mirar a formação dos futuros responsáveis pela condução dos interesses econômicos do país. Seu objetivo é o de formar uma rede de contatos de amizade, de uma forma de agir e de uma maneira de lidar com o conhecimento que objetiva e prioriza a formação de uma elite econômica, social e cultural de base alemã.

O credenciamento alemão introduziu no Colégio um sistema qualidade, que agiu em diversos setores da organização escolar para torná-la *eficiente*, do ponto de vista mercadológico. Não se tratou somente de modernizar as práticas de ensino-aprendizagem, mas de adequar o Colégio a um modelo de organização empresarial e de atuação dos profissionais e da comunidade escolar.

Todavia, como vimos, a certificação também abriu espaços para diálogos interculturais, fundamentais no desenvolvimento de propostas educativas que recuperem a função de emancipação das futuras gerações.

Creio podermos enfrentar essa transformação da formação homogênea, simplificadora das futuras gerações, se conseguirmos identificar nesse processo global, poderoso e unificador ruídos presentes no cotidiano das escolas, nos conteúdos tratados, nas atividades didáticas realizadas. Esses ruídos constituem espaços abertos para a criação de novos saberes, pluridimensionais, resultados da apropriação de intenções globalizantes com o conhecimento local.

São muitas possibilidades. Os pesquisadores alemães Kuhn e Mersch (2015) reivindicaram estudos sobre as experiências didáticas realizadas nas *escolas alemãs de excelência no exterior* que ultrapasassem a divulgação de dados estatísticos para comprovar a eficácia da política do Estado alemão. Para eles, o conhecimento dessas práticas pode levar ao aprofundamento do entendimento das relações interculturais que ocorrem na Alemanha.

Christiane Paulus (2012) denuncia dificuldades enfrentadas por alunos e professores alemães na convivência diária nos locais onde vivem temporariamente. Questiona, assim, a existência de diálogos culturais nos espaços escolares credenciados como de excelência.

Como Christel Adick (2013) creio ser fundamental privilegiar estudos dos momentos de interação cultural entre os universos internacionais e locais. Nesse estudo, demonstrei que práticas escolares, realizadas nesses ambientes de fronteira, híbridas em relação aos profissionais que nelas atuam e ao conhecimento que nelas circula, podem ser tomadas como testemunhas de ações pedagógicas nas quais professores e alunos conduzem a transmissão e a produção do conhecimento de modo peculiar, aproveitando possibilidades dadas pelo convívio intercultural.

Aprofundar os estudos dessas mudanças, presentes em muitas instituições escolares da cidade de São Paulo, pode explicitar os diversos agentes que interferem nas mudanças em curso na educação.

Todavia, o estudo possui limites. O que mais me fez falta foi documentação que evidenciasse o aprendizado dos alunos. Também cotejar o processo vivido pelo Colégio Humboldt com o de outras escolas internacionais, alemãs ou não, possibilitaria identificar e diferenciar elementos do que tem sido vivenciado por alunos, professores e comunidades nas escolas que dialogam com demandas internacionais.

Além disso, o estudo contém alguns desafios, a serem percorridos no atual momento de internacionalização de instituições escolares. Em primeiro lugar, analisar a atual configuração das avaliações realizadas por estudos supranacionais. No credenciamento estudado, a presença de colegas observadores e de “parceiros críticos” em sala de aula pode se tornar momento de trocas e de reflexão sobre saberes profissionais.

O uso de práticas escolares como fontes trouxe desafios. A classificação de dados, a possibilidade de descrever ações e de refletir sobre elas são questões que merecem ser discutidas e aprofundadas.

E, questão presente ao longo de toda a história do sistema escolar brasileiro, – qual o papel da educação privada? Em quais aspectos ela pode estabelecer um diálogo com a educação pública?

O caminho pretende enfrentar o desafio de superar a transformação da escola em uma organização voltada para o padronizado, em nome da concorrência, e para o mérito individual, e procurar construir um ambiente em que a reflexão em busca do conhecer partilhado seja o selo de qualidade.

FONTES:

Documentos alemães da certificação:

ZENTRALSTELLE FÜR DAS AUSLANDSCHULWESEN. Bund – Länder – Inspektion.

Inspektionsbericht. Humboldt - Schule São Paulo. 13 nov 2009 – 20 nov 2009.

_____. *Qualitätsrahmen des Bundes und der Länder für Deutschen Schulen im Ausland Schulen.* Köln, 2006

_____. Bund – Länder – Inspektion, *Deutscher Schulen im Ausland, Inspektionbericht, s.d. Köln, 2010.*

_____. *Deutsche Schulen weltweit unterwegs zur Exzellenz – Bund- Länder – Inspektion Bilanz,* Köln, 2012.

BUNDESLAND FÜR AUSWÄRTIGE ANGELEGENHEIT ZENTRALSETELLE FÜR DAS AUSLANDSSHULWESEN und DEUTSCHE AUSLANDSSCHULARBEIT INTERNATIONAL, *Deutsche Auslandsschularbeit in Zahlen.* Bonn, 17 mar 2022.

Documentos sobre a ação educativa do Colégio Humboldt:

- ✓ Atas de reuniões realizadas entre pais, professores e coordenação dos alunos que se formaram nas turmas brasileiras no ano de 2014.
- ✓ Publicação *Planet Humboldt* do Colégio Humboldt, impresso utilizado para a divulgação do trabalho pedagógico realizado na escola, produzido pela própria instituição e distribuído aos alunos e à comunidade alemã em geral.
- ✓ Materiais diversos utilizados durante a formação continuada dos professores, como: textos distribuídos pelos especialistas que ofereceram cursos na escola; documentos produzidos pela supervisora do Projeto Tandem; ficha de observação de aulas.

Documentos sobre o Projeto História&Geschichte e o currículo bilingue:

- ✓ *Lehrplan Geschichte Deutsch-Bilingualer Zweig- Fachbereich Geschichte,* Colégio Humboldt, fev/2014
- ✓ *Deutschsprachiger Geschichtsunterrichts,* Humboldt-Schule, São Paulo., 2006.
- ✓ *Deutschsprachiger Geschichtsunterricht an den Deutschen Schulen in Argentinien, Brasilien, Chile und Uruguay.* s.d.

- ✓ *Fokusevaluation bilinguales Unterrichtsprojekt Geschichte/História (Klasse 9 B), 2006*
- ✓ KULTUSMINISTERKONFERENZ, Kerncurriculum für die gymasiale Oberstufe an Deutschen Auslandsschulen im Fach Geschichte, 29/04/2010.
- ✓ _____. *Operatoren für das Fach Geschichte an den Deutschen Schulen im Ausland, 2012*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADICK, Christel. Deutsche Auslandsschularbeit – Thema oder blinder Fleck in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Dokumentation de Fachung. *Transnationale Bildungsräume in der globalen Welt. Herausforderungen für die deutsche Auslandsschularbeit*. Bremen: Lidice-Haus, 11-13 Outubro, p. 109-123.
- ABREU, Alzira Alves de. *Desenvolvimentismo*. Disponível em <<http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/desenvolvimentismo>>. Acesso em 2 ago. 2022.
- AHK BRASILIEN. *Sobre nós*. Disponível em <<https://www.ahkbrasilien.com.br/sobre-nos>>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- ANTACIDO, PROCOLINO et al. Uma aula a quatro mãos. *Revista Gestão Educacional. Motivação de A a Z*. Curitiba: Humana. Ano 5, n.50, julho de 2009.
- ANTACIDO, Procolino. *Melhorando a qualidade pedagógica*. 2006.
- ZEVEDO, Joaquim. *Sistema educativo mundial*. Porto, Portugal: Fundação Manuel João, 2007.
- AUSWAERTIGES. *Deutsche Auslandsschulen – Orte der Begegnung und des Interkulturellen Dialogs*. Disponível em: <https://www.auswaertigesamt.de/de/aussenpolitik/themen/kulturdialog/04-schulen>. Acesso em: 15 mar. 2022.
- WWW.AUSLANDSSCULWESEN.DE. Disponível em <<https://www.auslandsschulwesen.de/Webs/ZfA/DE/Schulnetz/DAS/das.html>>. Acesso em 17/01/22.
- BEZERRA, M. Cristina dos Santos. *Educação étnica: a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo*. 231 folhas. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2007.
- _____. História com muitos poréns: a nacionalização das escolas criadas por imigrantes em São Paulo. In QUADROS, Claudemir de (org.) *Uma gota amarga: itinerários da nacionalização no Brasil*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2014.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes Bittencourt. *Ensino de História: fundamentos e memória*. São Paulo: Cortez, 2011.
- BÔAS, Felipe Vilas. Os sobas de Angola e suas estratégias: comércio e política na feira de Kassange. 10º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, ambiente virtual (UNIFESP e UNESP), 11 a 13 mai 2021.
- BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Difel, Bertrand Brasil, 1985.
- BOURDIEU, P e PASSERON, J. Claude, *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUDWEG, Ferdinand M.G. Deutsche Schule Santo Amaro. Colégio Humboldt. 1916-1976. *Staden-Jahr Buch. Beiträge zur Brasil-Kunde und zum brasilianisch-deustchen Kultur und Wirtschaftaustausch*. Band 23/24. São Paulo, Instituto Hans Staden, 1975/76
- CAMPOS, Flavio de. *A escrita da História*, São Paulo: Escala Educacional, 2010
- CAMPOS, Cynthia Machado. *A política da língua na era Vargas: proibição de falar alemão e resistências no sul do Brasil*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Introdução de 2001. As Culturas híbridas em tempos de globalização*. Disponível em http://www.forumpermanente.org/event_pres/cursos-disciplinas/formas-estados-e-processos-da-cultura-na-actualidade/arquivo-da-disciplina/2018/canclini-nestor-garcia-as-culturas-hibridas-em-tempos-de-globalizacao.pdf. Acesso em 10 ago22.
- CANTUARIA, Adriana Lech. *Escola internacional, educação nacional: a gênese de escolas internacionais de São Paulo*. 2005. 173 folhas. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005.
- _____. Das escolas de imigrantes aos colégios internacionais: a constituição do espaço das escolas internacionais em São Paulo – 1878-1978. *Pro-Posições*, v. 15, n.2, maio/ago. 2004.
- CHARTIER, Roger. *A história cultural entre práticas e representações*. Lisboa; Rio de Janeiro: DIFEL; Bertrand do Brasil, 1990.
- CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. In: *Teoria & Educação* 2. Porto Alegre: Pannoramica, 1990. pp 177-254.
- COLÉGIO BENJAMIN CONSTANT. *Quem somos*. Disponível em <https://www.colegiobenjamin.com.br/#>. Acesso em: 2 mar. 2022.
- COLÉGIO HUMBOLDT. *Certificações*. Disponível em: <https://humboldt.com.br/certificacoes-humboldt/#exzellente-deutsche-auslandsschule>. Acesso em: 5 jul. 2022a.
- COLÉGIO HUMBOLDT. *Quem somos*. Disponível em: <https://humboldt.com.br/quem-somos/sebrb/>. Acesso em: 15 mar. 2022b.
- COLÉGIO HUMBOLDT. *Formação profissional Dual*. Disponível em: <https://humboldt.com.br/formacao-profissional-dual/por-que-fazer/>. Acesso em: 16 abr. 2022c.
- COLÉGIO HUMBOLDT. *Desenvolvimento escolar*. Disponível em: <https://humboldt.com.br> Acesso em: 10 ago 2022d.

COLÉGIO HUMBOLDT. *Abitur*. Disponível em: <https://humboldt.com.br/segmentos-educacionais/abitur/> Acesso em: 10 ago.2022e.

COLÉGIO HUMBOLDT. Totalitarismo –Totalitäre Herrschaft. 2011f

COLEGIO HUMBOLDT *Projeto História&Geschichte – o africano é protagonista de sua História?* 2012 g

HUMBOLDT SCHULE SÃO PAULO. *Curricula*. Stand 2016. 2016.

DE CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.

_____. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. *A invenção do cotidiano. Morar, cozinhar*. Petrópolis: Vozes, 1996. . São Paulo: Autêntica, 1983.

_____. *A invenção do cotidiano*. 1. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

DAMASCENO, Felipe Aguiar. Guerra e escravidão: Palmares e a África centro-ocidental no século XVII. In: SEMINÁRIO PENSANDO ÁFRICAS E SUAS DIÁSPORAS, 3, 2015. *Anais...* Mariana. MG: UFOP, jan./ jun. 2015.

EAGLETON, Terry. *A ideia de cultura*. São Paulo: UNESP, 2005.

EDWARDS, Verónica. Las Formas del conocimiento em el aula. In: ROCKWELL, Elsie (coord.) *La escuela cotidiana*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica, 1995. P.145 – 172.

ESBSP. Escola Suíça Brasileira. *Quem somos*. Disponível em <https://esbsp.aesb.com.br/quem-somos/>. Acesso em: 2 mar. 2022

ESCOLANO BENITO, Agustin. *A escola como cultura: experiência, memória e arqueologia*. Campinas: Alínea, 2017.

ERINNERN FÜR DIE GEGENWART. Disponível em < <https://erinnern-gegenwart.de/site/>> Acesso em junho 2020. (tradução da autora)

FARIA FILHO, Luciano M. et al. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.30, n.1, pp. 139-159, jan./abr. 2004.

FATORELLI, Carlos. Freguesia de Santo Antônio e a colônia paulista, núcleo colonial imperial. *Historiador Carlos Fatorelli*, São Paulo, 9 jul. 2009. Disponível em: <http://carlosfatorelli27013.blogspot.com/2009/07/freguesia-de-santo-amaro-e-colonia.html>. Acesso em: 10 set. 2018.

- FERNANDES, Simone. *Supervisão Tandem*. 09 mar 2009
- FRANCA FILHO, Marcílio Toscano. A Alemanha e o Estado de Direito: apontamentos de teoria constitucional comparada. *Revista de informação legislativa*, v. 34, n. 133, p.109-119, jan./mar.1997.
- FULBROOK, Mary. *História concisa da Alemanha*. São Paulo: Edipro, 2012.
- FUNDAÇÃO DOM CABRAL e COLÉGIO HUMBOLDT. *Planejamento estratégico. Humboldt 100anos. Eu faço parte*. S/d
- GIMENO SACRISTÁN. *Saberes e incertezas sobre o Currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- GIMENO SACRISTÁN, J. e PÉREZ GOMES, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- GOETHE INSTITUT BRASILIEN. O que fazer para estudar na Alemanha? Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/pqe/osc.html>. Acesso em: 25 out. 2020
- GOETHE INSTITUT BRASILIEN. O sistema de Ensino Superior na Alemanha. Disponível em: <https://www.goethe.de/ins/br/pt/spr/pqe/osi.html>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- HEENEMANN DRUCK. Disponível em: www.heenemann-druck.de. Acesso em: 2 nov. 2021.
- HENRIQUES, Marco Polo. *Colégio Humboldt: cem anos de tradição e modernidade*. São Paulo: SMS Editora, 2016
- HUMBOLDT, Wilhelm von. *Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin (1809/10)*.s/d.
- JAPAN FOUNDATION SÃO PAULO. *Período Meiji: 1868-1912*. Disponível em https://fjso.org.br/dossie_natsume_oseki_2_periodo_meiji/. Acesso em: 8 abr. 2022.
- JULIA, Dominique. A cultura como objeto histórico. *Revista brasileira de história da educação* v.10 n°1 jan./jun. 2001.
- KALKA, Laís. O estudo Pisa sacode a Alemanha. *DW*, 27 jun. 2002. Disponível em <https://www.dw.com/pt-br/o-estudo-pisa-sacode-a-alemanha/a-583926>. Acesso em: 2 fev. 2022.
- KATHEN, Carla Letícia Ten. *Estratégias de aprendizagem no ensino individualizado em alemão como língua estrangeira em uma escola bilingue teuto-brasileira*. 2016. 138 páginas. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã). Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.
- KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. *Revista Brasileira de Educação*, n. 15, set./ dez. 2000.
- KÜHN, Svenja M. e MERSCH, Stephanie. *Escolas alemãs no exterior. Estruturas – Desafios – Perspectivas de Pesquisa*. DDS – Die Deutsche Schule. 107 Jahrgang 2015. Heft 2, S. 193-202. 2015. Waxmann. Tradução livre de Hermann Klasing e Marianne Outo Klasing.

- KULTURMINISTERKONFERENZ. *Deutsche Internationales Abitur – Ordnung zur Erlangung der Allgemeinen Hochschulreife an Deutschen Schulen im Ausland*, 2015.
- KULTURMINISTERKONFERENZ, Kerncurriculum für die *gymasiale Oberstufe an deutschen Auslandsschulen im Fach Geschichte*, 29/04/2010. Tradução da autora.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- LAWN, Martin. Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações fronteiriças. *Rev. bras. educ.*. Maringá- PR. v.14.n 1 (34). P. 127-144. Jan./abr.2014.
- LUSTOSA, Isabel. *D. Pedro I: um herói sem nenhum caráter*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- MAGALHÃES, Marionilde Brepohl de. *Pangermanismo e Nazismo. A trajetória alemã rumo ao Brasil*. Curitiba: SAMP, 2015.
- MAINKA, Peter J.. A política educacional do estado prussiano na época de Kant e as tendências pedagógicas do período. *Quaestion – Revista de Estudos de Educação*. Sorocaba, São Paulo, vol. 7, n. 2, p. 167-183, 2005
- MAPLE BEAR. *A escola*. Disponível em: <https://jardins.maplebear.com.br/pt/a-escola/>. Acesso em: 20 jun. 2022
- MAX PLANCK. *Max Planck Institutes and Experts*. Disponível em: <https://www.mpg.de/institutes>. Acesso em: 19 jan. 2022.
- MARIUTTI, Eduardo Barros. Immanuel Wallerstein e a crítica à modernidade: impensar as ciências sociais. *Texto para Discussão*, Unicamp. IE, Campinas, n. 407, mar. 2021. Disponível em <https://www.eco.unicamp.br/images/arquivos/artigos/TD/TD407.pdf>. Acesso em: 23 abr. 22.
- NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jürgen (eds). *A difusão mundial da escola*. Lisboa: EDUCA, 2000.
- NÚCLEO DE MEMÓRIA DA PUC. *Hilton Ferreira Japiassu*. Disponível em: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/perfil/saudade/hilton-ferreira-japiassu-1934-2015>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- PAULUS, Christiane. Begegnung findet eigentlich nicht statt. Problem von Begegnungsschulen im postkolonialen Kontext. Bamberg, *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 34 2.. S:24-29, 2012. Tradução da autora.
- PERFIL DA ALEMANHA. Disponível em <https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/pt-br/alemanha-sinopse/sistema-escolar-atraente>. Acesso em agosto de 2022.

- PLANET WISSEN. *Abitur – die Reifeprüfung*. Disponível em: https://www.planet-wissen.de/gesellschaft/lernen/abitur_die_reifepruefung/index.html. Acesso em: 8 fev. 2021.
- POL, Milan et al. Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais. *Revista Lusófona de Educação*, v 10, pp. 63-79, 2010.
- PORFIRIO, Luciano Cristina. A externalização como categoria de análise para o campo educacional. *Caderno de estudos culturais*, Campo Grande, MS, vol. 1, pp. 43-59, jan./jun. 2018.
- RAGAZZINI, Dario. Para quem e o que testemunham as fontes da História da Educação. *Educar*, Curitiba, n. 18, pp. 13-18, 2001.
- REPRESA DE GUARAPIRANGA. São Paulo, 8 jul. 2009. Disponível em: <https://lemad.fflch.usp.br/sites/lemad.fflch.usp.br/files/2019-04/Represa%20de%20Guarapiranga%20-%20Rodrigo%20Santos%20de%20Souza%20-%20N%20USP%206555254.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2022.
- ROCKWELL, Elsie (coord). *La escuela cotidiana*. México DF: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- ROLFF, Hans-Günter. *Unterrichts entwicklung*. Leseprobe. (2015) Disponível em http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?_isbn=978-3-407-83184-2. Acesso 15 mai 21. Tradução de Hermann KLasing e Marianne Outo Klasing.
- _____. *Schulentwicklung kompakt. Modelle, Instrumente, Perspektiven*. Weinheim, Beltz, 2016.
- SANTOS, Ademir Valdir dos. Educação e colonização no Brasil: as escolas étnicas alemãs. *Cadernos de Pesquisa*. Vol 42, n. 146, p. 538-561, maio/ago.2012.
- _____. As escolas alemãs em Santa Catarina e sua transformação para teuto-brasileiras: uma análise histórica. *Acta Scientiarum. Education*. Maringá, v. 36, n. 2, p. 233-242, July-Dec., 2014
- _____. A escola primária teuto-brasileira rural: educação e sincretismo em Santa Catarina. *Hist. educ*, 38, 2019, p. 337-348. Salamanca: Ediciones Universidadde Salamanca.
- SÃO PAULO. *Santo Amaro*. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/santo_amaro/historico/. Acesso em: 3 jan. 2021. █
- SCHRIEWER, Jurgen. Sistema Mundial e Inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel de pesquisa comparativa. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, vol. 76, n. 182/183, pp. 241-304, jan./ago. 1995.
- SEBRB. *Planet Humboldt*. Edição n. 1. Ano 1. 2005
- _____. *Planet Humboldt*, Edição especial 2006.

- _____. *Planet Humboldt*. Edição n. 4. Ano 2. 2006.
- _____. *Planet Humboldt*. Edição n. 6. Ano 3.
- SEYFERTH, Giralda. *A dimensão cultural da imigração*. Revista Brasileira de Ciências Sociais. V. 26, n. 77, outubro /2011
- _____. *Socialização e etnicidade: a questão escolar teuto-brasileira (1850-1937)*. Mana 23(3):579-607, 2017
- SPAROVEK, Ilse. Textos sobre Histórico do Colégio Humboldt. apud Henriques, Marco Polo. *Colégio Humboldt: cem anos de tradição e modernidade*. São Paulo: SMS Editora, 2016, p. 72.
- SIRIANI, Silvia Cristina Lambert. *Uma São Paulo alemã: vida cotidiana dos imigrantes germânicos na região da Capital (1827-1889)*. São Paulo: Arquivo do Estado; Imprensa Oficial do Estado, 2003.
- STRASSER, Franz. Renomadas e gratuitas, universidades alemãs atraem cada vez mais alunos estrangeiros. *BBC News*, 9 jun. 2015. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2015/06/150608_universidades_alemanha_gratuitas_rb. Acesso em: 19 jun. 2022.
- TATSACHEN UBER DEUTSCHLAND. *Sistema escolar atraente*. Disponível em: <<https://www.tatsachen-ueber-deutschland.de/pt-br/alemanha-sinopse/sistema-escolar-atraente>>. Acesso em: 23 abr. 2022.
- THIESEN, Juares da Silva. Internacionalização dos currículos na Educação básica: concepções e contextos. *Revista-e-currículo*, São Paulo, vol. 15, n.4, pp. 991-1017, out./dez. 2017.
- THEIS, Wolfgang. Parabéns. SEBRB, Planet Humboldt. Edição especial 2006.
- VIANNA, H. M.. Novos estudos em avaliação educacional. Disponível em <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1134/1134.pdf>> Acesso em 9 ago.22
- VERA, Eugenia Roldán e FUCHS, Eckhardt. O transnacional na história da educação. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, e 470100301, 2021.
- VIDAL, Diana Gonçalves. No interior da sala de aula: ensaio sobre culturas e prática escolares. *Currículo sem fronteiras*, vol. 9, n. 1, pp. 25-41, jan./jun. 2009.
- VOERKEL, Paul. Linhas de política externa cultural alemã como base da cooperação educacional com o Brasil. Disponível em <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/ecosdelinguagem/article/view/40914>> Acesso em 11 ago 20.
- Zentralstelle für das Auslandsschulwesen – ZfA. Deutsche Auslandsschularbeiten: Deutsche-Sprache der Ideen. Disponível em www.auslandsschulwesen.de. Acesso 21 nov.2021.

Demokratie stärken – Zivilgesellschaft fördern Die Bundeszentrale für politische Bildung: Aufgaben, Ziele, Aktivitäten. Disponível em (<https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/229702/schulgeschichte-nach-1945-von-der-nachkriegszeit-bis-zur-gegenwart/#:~:text=Mit%20dem%20Gesetz%20zur%20%22Demokratisierung,sollte%20es%20nicht%20mehr%20geben>). Acesso em 12 abr 22)

WDA. *Auslandsschule als Ressource der deutschen Wirtschaft stärken*. 2022. Disponível em <<https://www.auslandsschulnetz.de/auslandsschulen-als-ressource-der-deutschen-wirtschaft-staerken/>>. Acesso em 4 ago.22

WifOR (Wirtschaftsforschung. Weltweite wertrschöpfung: Qualifizierung des Wertbeitrags der deutschen Auslandsschulen. Jun 2018. Disponível em <<https://www.wifor.com/uploads/2020/05/Ostwald-et-al.-2018-Weltweite-Wertsch%C3%B6pfung-Quantifizierung-des-Wertb.pdf>> . Acesso em 20.jun.22

XAVIER, Antonio Carlos da R. *Gestão de qualidade total nas escolas: um novo modelo gerencial para a educação*. Texto para Discussão. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica, set.1991.

Anexo 1

CURRÍCULO DE COMPETÊNCIAS – NOVA VERSÃO - 26.01.2010

Programa da Semana pedagógica de 26 à 29.01.2010

Quarta-feira, 27.01.2010

Horário	Temas	Responsável	Local
11.00-12.00	1. O significado do Currículo de competências para o Colégio Humboldt	Direção	Sala dos professores
12.00-12.15	2. a. Apresentação do Currículo de competências b. Etapas anteriores até o Currículo de competências Do SEIS+ 2007 até a formação sobre “Aprendizagem cooperativa” em setembro e dezembro de 2009	xxxxxx	Sala dos professores
12.15-12.30	3. Terminologia: “Estratégias- competências - habilidades”: Proposta para uma terminologia do Colégio Humboldt	xxxxxx,	Sala dos professores
12.30-12.45	4. Preparação do dia de estudo pedagógico: - Apresentação do programa - trazer materiais para preparação de aula !	xxxxxx	Sala dos professores
12.45-13.45	Grupo coordenador do dia de estudo: Encontro de preparação – últimos combinados, preparação de material	Methodix	C 007

Quinta-feira, 28.01.2010

Horário	Temas	Responsável	Local
8.00 - 9.30	1. Multiplicação: Aprendizagem cooperativa (1ª parte), por nível: a. Educação Infantil b. Ensino Fundamental I c. Ensino Fundamental II d. Ensino Médio	xxxxxx	a. Sala de música da Ed. Inf b. sala da 10 B (C 018) c. C 007 d. C 006
9.30 - 9.45	Coffee-break		Sala dos professores
9.45 - 12.00	2. Multiplicação: Aprendizagem cooperativa (2ª parte), por nível: Educação Infantil Ensino Fundamental I Ensino Fundamental II Ensino Médio	xxxxxx	a. Sala de música da Ed. Inf. b. sala da 10 B (C 018) c. C 007 d. C 006
12.00-13.30	Almoço		

13.30-13.45	3. a. Introdução ao trabalho com o Currículo de competências: Preparação de aula em times e observação de aula entre colegas	xxxxxx	a. Sala de música da Ed. Inf. b. sala da 10 B (C 018) c. C 007 d. C 006
-------------	--	--------	--

Sexta-feira, 29.01.2010



Horário	Tema	Responsável	Local
8.00 - 8.30	1. Apresentação das sequências de aula que foram planejadas em conjunto	Relatores de cada time de preparação	a. Sala de música da Ed. Inf. b. sala da 10 B (C 018) c. C 007 d. C 006
8.30-10.00	2. Reuniões de nível: Apresentação do modelo de trabalho com o currículo de competências: a. "Roteiro" para a preparação de aula b. Ficha de observação de aula c. Planejamento em conjunto: Em qual matéria será introduzida qual estratégia nas turmas da educação infantil até as classes 12? d. Planejamento em conjunto: Observação de aula: Quem? Quando? Que turma? Datas para encontros de reflexão/ planejamento: 01.03.; 12.04., 17.05., 07.06.	xxxxxx	a. Sala de música da Ed. Inf. b. sala da 10 B (C 018) c. C 007 d. C 006

26.01.2010

Para o grupo "Methodix"


ANEXO 2

Projeto História & Geschichte - 2012

 O Africano foi protagonista de sua história?
História / Geschichte 11º B 

Estação 2: Tráfico negroiro. 2

1) Observe atentamente a imagem abaixo:



Sob o olhar vigilante de um feitor nativo, grupo de escravos é levado para Zanzibar, na costa oriental da África

Ilustração de autor desconhecido, século XIX

1) Descreva a figura. Atente para o local da figura.

- 2) Leia os textos abaixo atentamente, grife as palavras-chave. Você deve identificar no máximo 16 palavras-chave.
- 3) Dê um título a cada um dos textos. O título deve estar relacionado com as palavras-chave escolhidas por você.

Texto 1: _____

“O tráfico transatlântico de escravos foi uma atividade organizada em três continentes. A Europa encarregava-se de preparar os navios negreiros. A América, além de organizar expedições comerciais, também era o principal destino dos cativos. Já a África atuava como fonte de escravos. Por causa desse papel aparentemente passivo, a participação dos africanos foi, por muito tempo, subestimada.

Os homens e mulheres que eram embarcados à força nos navios negreiros eram selecionados por seus conterrâneos, que os capturavam no interior da África. Cabia aos próprios africanos decidir quem era vendido na costa e quem permanecia no continente.” SILVA, Daniel B. D. – **Parceiros no Tráfico**, História viva, ano VI, n. 6, pág. 34 e 35

Texto 2: _____

“A diversidade dos povos que habitavam a África fazia com que eles não se reconhecessem como membros de uma mesma comunidade em nível continental. Em vez disso, eles se identificavam somente pelas suas linhagens, tribos, religiões ou Estados. [...] Na África, os escravos eram a única forma de propriedade privada reconhecida por lei. Como a terra abundava e era vista como um bem coletivo, o fator escasso na produção de bens era a mão-de-obra” SILVA, Daniel B. D. – **Parceiros no Tráfico**, História viva, ano VI, n. 6, pág. 34 e 35

Texto 3: _____

“A escravidão na África serviu de base para o desenvolvimento do tráfico transatlântico de escravos. Inicialmente, os europeus organizaram expedições marítimas para capturar e transportar escravos pelo Atlântico. Contudo, os riscos e os custos dessas expedições eram muito altos em comparação aos ganhos. Por isso, decidiram por um método menos agressivo para a obtenção de escravos, adotando o comércio no lugar da força bruta. Os africanos responderam positivamente a essa decisão, uma vez que já estavam longamente familiarizados com o comércio de escravos. A abertura do comércio transatlântico com os europeus proporcionou aos africanos acesso a objetos que eles consideravam como de luxo, e não quinilharias como geralmente se anuncia. Os africanos raramente venderam escravos por bens de primeira necessidade. A maioria dos objetos importados pelos africanos consistia em bens supérfluos como panos asiáticos e europeus, bebidas alcoólicas, tabaco, armas de fogo, e pólvora.” <http://www.conexaprofessor.rj.gov.br>. Acesso em 21 mar.11

Texto 4: _____

“Havia várias maneiras de um indivíduo se tornar escravo na África. O mais comum, e talvez mais eficiente, era a guerra. Guerras entre vizinhos geralmente produzia um número de indivíduos capturados que poderia ser facilmente vendido na costa como escravo. No entanto, as guerras eram um método de escravização caro, que somente sociedades centralizadas ou estatais poderiam sustentar. Outros métodos de escravização menos dispendiosos e abertos às sociedades africanas descentralizadas incluíam as razias (conquista de território com saques), o endividamento, e o julgamento por crimes ou heresias. Finalmente, em tempos de carestia, havia ainda a possibilidade de escravização voluntária, na qual indivíduos livres entregavam-se à escravidão movidos pela fome, pelo abandono ou por outras ameaças”. <http://www.conexaprofessor.rj.gov.br>. Acesso em 21 mar.11

Texto 5: _____

“A escravidão já existia entre povos e Estados africanos antes da expansão europeia iniciada no século XV. Desde o século VIII, mercadores muçulmanos dominavam as

rotas do Saara pelas quais levavam escravos adquiridos no interior do continente para o Mediterrâneo, onde eram comprados pelos europeus. A partir do avanço português ao longo da costa africana, o destino dos africanos mudou drasticamente.

A Coroa portuguesa e outros Estados europeus devastaram a África, marcando para sempre a sua história. Estimularam guerras entre seus habitantes e praticaram o escambo de produtos como aguardente, fumo e tecidos por cativos de tribos rivais. Até o século XIX, enquanto durou a escravidão na América, milhões de africanos foram retirados do continente e encaminhados para as plantations americanas. O comércio de seres humanos foi um dos mais lucrativos negócios do mercado mundial e garantiu o acúmulo de Capital necessário para o posterior desenvolvimento do sistema capitalista.” CAMPOS, Flavio de.

Estação 2: Tráfico negreiro.

Muitos livros didáticos usam o nome *soba*⁸⁹ para designar o comerciante africano de escravos.

Questão:

Imagine que você é um advogado africano criminalista. Você defenderia ou acusaria um “soba” por crime? Justifique sua resposta com no mínimo duas informações dos textos da estação 1.

(COLÉGIO HUMBOLDT, 2012g, s/p)

⁸⁹ Para mais informações a esse respeito, vale a leitura do artigo de Damasceno (2015): *Guerra e escravidão: Palmares e a África centro-ocidental no século XVII*.

ANEXO 3

Projeto História & Geschichte – 2012 . Trabalho final

O africano é protagonista de sua história? / Ist der Afrikaner der Protagonist seiner eigenen Geschichte?

Trabalho Final / Abschlussarbeit - 2012

2

Regras de jornal mural / Regeln für die Wandzeitung

- Data / Datum
- Ser bem escrito / korrekt
- Fácil leitura / gut lesbar
- Boa diagramação / gut platziert
- Ser atraente / ansprechend
- Linha editorial / politische Ausrichtung:
conservadora? – propõe mudanças? /
konservativ? – progressiv?

3

Textos, partes obrigatórios / Texte, obligatorische Teile

- **Notícia:** informação / **Nachricht:** Information
- **Artigo:** texto com opinião ou interpretação; normalmente assinado / **Kommentar:** Text mit Meinung oder Interpretation; normalerweise unterschrieben
- **Reportagem:** fato, estória descrita / **Reportage:** recherchierte(r) Sachverhalt, Geschichte
- **Editorial:** texto com opinião do jornal / **Leitartikel:** Text mit der Meinung der Zeitung
- **Cabeçalho:** parte superior do mural / **Kopfzeile:** oberster Teil der Wandzeitung
 - (nome do jornal, data, número da edição /Name, Datum, Nummer der Ausgabe)
- **Ilustração / Illustration(en)**
- **Créditos / Quellen**

5

Avaliação / Bewertung

- **50%: conteúdo / Inhalt**
 resposta à questão /Beantwortungder Leitfrage
 conteúdo estações /Einbau des Inhalts der Stationen
 utilização das informações /Nutzen der Infos der Stationen
- **40%: apresentação / Ergebnispräsentation**
 Diagramação /Platzierung der Bausteine
 Temas, textos obrigatórios /obligatorischeThemen, Texte
 qualidade texto /Textqualität
- **10% : trabalho em grupo / Gruppenarbeit**

10