

**TEMPO E EDUCAÇÃO:
REFLEXÕES SOBRE FRANÇA E ALEMANHA**

***TIME AND EDUCATION:
REFLECTIONS ABOUT FRANCE AND GERMANY***

***EL TIEMPO Y LA EDUCACIÓN:
REFLEXIONES SOBRE FRANCIA Y ALEMANIA***

Selma Borghi Venco

Universidade Estadual de Campinas, São Paulo – Brasil. E-mail: selma.venco@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar as características da política educacional em dois países, Alemanha e França, particularmente no que concerne ao tempo de permanência nas escolas. A pesquisa, de caráter documental e bibliográfico, privilegiou as informações oriundas da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) sobre a política educacional nos países participantes do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), bem como as disponibilizadas pela Comunidade Europeia. O tempo, enquanto categoria analítica, é aqui compreendido sociologicamente como uma construção social, a qual se inscreve no advento do capitalismo e passa a determinar ritmos e processos, inclusive no âmbito da vida privada. Constatou-se que a França mantém sólida tradição nas escolas de tempo integral, em que

permanência dos estudantes na educação básica atrela-se ao currículo e ao ensino aprofundado de um segundo idioma. A Alemanha, por sua vez, adere paulatinamente a tal política, como resposta aos resultados negativos apresentados no Pisa em 2000; contudo privilegia o contraturno para aulas de reforço e recuperação, não como forma de complementação curricular.

Palavras-chave: Escola de Tempo Integral. Norma Temporal. Política Educacional. Tempo e Educação.

Abstract

This article aims to analyze the characteristics of the educational policy in two countries, Germany and France, particularly regarding the full-time school. The documentary and bibliographical research focused on information from the Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) on educational policy in the countries participating in the Programme for International Student Assessment (PISA), as well as those provided by the European Community. Time, as an analytical category, is sociologically understood as a social construction, inscribed in the advent of the capitalism, responsible for determining rhythms and processes, including the private life sphere. As results, we found that France maintains a solid tradition in full-time schools, where students remain in basic education linked to the curriculum and to the deepening of learning a second language. Germany, on the other hand, adheres gradually to such policy, in response to the negative results presented in PISA in 2000; However, it privileges the second shift to remedial classes and re-sitting exams, and not as a form of curricular complementation.

Keywords: Full-time School. Temporal Rules. Educational Policies. Time and Education.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las características de la política educativa en dos países: Alemania y Francia, particularmente referente al tiempo de permanencia en las escuelas. La investigación, de carácter documental y bibliográfico, privilegió las informaciones oriundas de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) sobre la política educativa en los países participantes del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), así como las disponibles por la Comunidad Europea. El tiempo, como categoría analítica, es comprendido sociológicamente como una construcción social, la cual

se inscribe en el advenimiento del capitalismo, y pasa a determinar ritmos y procesos, incluso en la vida privada. Se constató que Francia mantiene una sólida tradición en las escuelas de tiempo completo, cuya permanencia de los estudiantes en la educación básica se relaciona al currículo, y a la enseñanza en profundidad de un segundo idioma. Alemania, a su vez, se adhiere paulatinamente a dicha política, como respuesta a los resultados negativos presentados en el PISA en 2000; sin embargo, privilegia el contra-turno para las clases de refuerzo y recuperación, y no como forma de complementación curricular.

Palabras clave: *Escuela de Tiempo Completo. Norma Temporal. Política Educativa. Tiempo y Educación.*

1 INTRODUÇÃO

A presente análise tem como objetivo debater a organização e os ritmos escolares em dois países centrais na economia mundial: Alemanha e França. Em especial, o tempo de permanência diário na escola, cujo termo adotado na política educacional brasileira refere-se à escola de tempo integral.

A análise persegue duas hipóteses congruentes entre si: de um lado, a adoção, por parte das políticas educacionais em curso, dos modos de gestão e práticas gerenciais oriundas das empresas; e, do outro, a propagação das ideias sustentadas por organismos internacionais a exemplo da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), orientada por mensurações provenientes de avaliações homogêneas – muito embora aplicadas em contextos socioeconômicos heterogêneos –, para o alcance de uma referência de qualidade educacional alicerçada na maior permanência dos estudantes nas escolas.

Compreende-se no presente artigo a qualidade educacional de forma abrangente e distante da lograda por modelos protocolares, posto ser ela indissociável dos contextos político e socioeconômico de um país. Com base em Fonseca (2009), cuja análise destaca a qualidade da educação expressa nos Planos Nacionais de Educação no Brasil e nas políticas educacionais implementadas desde os anos 1960, é possível afirmar que, ao longo da história, o país respondeu às demandas da economia, mas, contraditoriamente, construiu alguns discursos e práticas com traços de caráter humanista que, contudo, em muito se distanciaram da política efetivamente implementada. Para a autora, a circunscrição de qualidade da educação no Brasil foi sendo aproximada à lógica dos ranqueamentos proporcionados pelas avaliações em larga escala, um

“enfoque utilitarista que serve à excelência empresarial, mas não é suficiente para orientar a qualidade da ação educativa” (FONSECA, 2009, p. 174).

O debate internacional sobre a organização escolar acerca do maior tempo de permanência na escola, os ritmos escolares, tem sido comumente associado à melhoria da qualidade da aprendizagem, mas igualmente problematizado por autores, a exemplo de Paro et al (1988), Castro e Lopes (2011), para os quais a política aplicada às camadas populares exerceria um papel de contenção da marginalidade e, acrescento, uma alternativa às famílias trabalhadoras frente à ausência de oferta mínima de políticas públicas e equipamentos sociais capazes de responder à demanda de cuidados dos filhos nos horários de trabalho, cada vez mais atípicos.

Em termos legais no Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em dois artigos, destaca a oferta do ensino em tempo integral de forma progressiva; o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014) estabelece, para o período, que 50% das escolas e 25% dos estudantes deverão contar com sete horas diárias de aprendizagem.

O texto pretende, assim, apresentar duas experiências internacionais com vistas a contribuir para o debate nacional sobre o tema e se organiza, em primeiro lugar, pelo debate teórico acerca das normas temporais e suas alterações em face dos avanços no capitalismo. Em seguida, são apresentadas as características da educação nos países em análise, e, por fim, as considerações finais com vistas a problematizar sem a pretensão de concluir esta ampla discussão.

2 NORMAS TEMPORAIS NO CAPITALISMO

O tempo é aqui compreendido como uma construção social inscrita na sociedade pela articulação permanente entre a sobrevivência e execução das tarefas. Thompson (1998) discute o caráter determinante do tempo na ideação da disciplina na sociedade capitalista e recupera a organização do trabalho entre camponeses independentes no período pré-industrial, cuja orientação era feita pela natureza. Com o capitalismo, a lógica que ordena o trabalho elimina os códigos estabelecidos pela natureza e passa a ser regido por novas normas temporais. Para Lallement (2003), o nexu imprimido pelo modo de produção capitalista afetou profundamente a vida privada e levou trabalhadoras e trabalhadores a se adequarem a horários incomuns dedicados ao trabalho.

A partir de Thompson (1998) é possível (re)afirmar que o tempo se constitui em elemento decisivo na edificação da disciplina para o trabalho e, portanto, resulta em estratégias de controle da classe trabalhadora. Lallement (2003) dialoga com Thompson e destaca que a subordinação às normas se vincula diretamente às formas de organização e gestão do trabalho e redundam não só em registros, como em formulação de índices, entre outros aspectos.

Da I Revolução Industrial ao período fordista, esses mecanismos foram paulatinamente refinados. A concepção do tempo linear foi estabelecida na sociedade do trabalho, com apoio das instituições não industriais, como a Igreja, auxiliando a badalar o horário de acordar e de recolher, reforçando os hábitos nos sermões para lograr a boa disposição na execução do trabalho (THOMPSON, 1998).

Com Taylor, no início do século XX, a administração “científica” do trabalho aporta rigidez aos procedimentos, concentra o conhecimento do processo de trabalho sob a égide da gerência, evocando sua máxima na separação entre planejamento e execução das tarefas, valorizando a noção do “homem bovino”, dispensado de refletir sobre a tarefa executada, por ser o trabalho fragmentado em tarefas repetitivas que facilitam o controle e a substituição dos operários desejosos de “fazer cera no trabalho, a fim de melhor proteger seus interesses” (TAYLOR, 1995, p. 28). Para ele prevalecem o cálculo, o cronômetro, a padronização e nenhuma autonomia, aspectos caros para refletir sobre a educação na atualidade.

Henry Ford (2014) reforçará sobremaneira a standardização e a rigidez, concretizando-as na organização do trabalho, fixando o trabalhador ao seu posto, na padronização dos dias e horários de trabalho e, após as lutas sindicais, na fixação da jornada diária de trabalho em 8 horas diárias.

O toyotismo surge em 1945 com um novo arquétipo de produção, marcado pela oposição ao fordismo, substituindo rigidez por flexibilidade., baseado na premência japonesa para ampliar suas bases concorrenciais, sobretudo em relação aos Estados Unidos. Romperá a tradição fordista ao implementar uma fábrica enxuta; com vistas a enfrentar as restrições topográficas do país, inaugurará a ideia do *just-in-time*, com o estoque zero e a polivalência, e o kanban, sistema de sinalização por cartões coloridos que indicam o fluxo da produção (GOUNET, 1999). Como veremos adiante, o *emploi du temps*, adotado nas escolas francesas, segue modelo similar ao empregado nas fábricas japonesas.

A acumulação flexível, segundo Harvey (1992), apoiada no surgimento de novas formas de exploração do trabalho, mas também no de novas profissões e ocupações, associada à conjugação das diversas formas de organização do trabalho imporá a flexibilidade em diversos níveis, em nome da competitividade empresarial: nas relações de trabalho, via terceirização,

estabelecimento de contratos por tempo determinado, do trabalho autônomo e outros de cunho precário; na jornada e nos horários de trabalho e na inconstância dos postos de trabalho, que sofrerão supressões com a evolução tecnológica, aumentando o desemprego em países como o Brasil, marcados pela ausência de proteção aos trabalhadores frente às alterações na produção.

Acompanham esse movimento, iniciado na Europa e Estados Unidos, nos anos 1980, e no Brasil, na década de 1990 com mais intensidade, a evolução e a diversificação do setor de serviços e da “sociedade 24 horas”, fatores que gradativamente alteram a norma temporal e irão alterar igualmente as relações sociais:

Nessa concepção, as políticas de flexibilidade acabam por afetar não só a organização da vida privada, mas também o acesso aos equipamentos sociais como a **escola**, os transportes, a administração, os supermercados, os espaços de cultura e de lazer, etc. (VENCO, 2012, p. 108, grifo meu)

Assim, congruente à tal perspectiva, passamos a analisar as opções políticas direcionadas à educação, diante do fato de que o tempo do trabalho vem perdendo aceleradamente sua uniformidade, fenômeno esse que traz reflexos às políticas públicas, em especial em países que, como o Brasil, não contam com equipamentos sociais capazes de suprir os cuidados com as crianças das famílias de trabalhadores.

Portanto, abordar tempo integral difere da dimensão da educação integral¹, perspectiva teórica que emerge do movimento operário europeu em meados do século XIX, orientada pelo rompimento com a alienação e pela promoção dos processos de conscientização. E, portanto, é diametralmente oposta às concepções sustentadas por padronização e à mensuração dos conhecimentos, que, por princípio, desconsideram a apropriação deles e os transformam em atos mecânicos, direcionados ao preenchimento de testes em larga escala, conforme serão discutidos adiante.

3 TEMPO DE PERMANÊNCIA NA ESCOLA: O QUE INFORMA A OCDE?

A Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, OCDE, organismo internacional nascido na Europa e com 50 anos de existência, congrega 34 países na atualidade.

No que diz respeito à educação, tem se dedicado a elaborar relatórios sobre rendimento escolar, quantidade de dias letivos, carga horária e rendimento escolar entre países. Sustenta

¹ Sobre educação integral ver: PROUDHON, 2014; BAKUNIN, 1979.

suas análises nos resultados de exames, em face dos quais nos apoiamos em Festas (2014), cujo estudo comparativo permite esclarecer certos pressupostos para o presente artigo.

A referida autora, toma como base o estudo sobre a carga horária em um grupo de países e aponta os resultados do Programme for International Student Assessment (Pisa) – testes padronizados em estudantes com 15 anos de idade, em 65 países –, e do Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS) – igualmente uma avaliação em grande escala, com vistas a fornecer informações para a elaboração de políticas educacionais voltadas ao ensino da matemática e ciências. Essa última é aplicada em estudantes norte-americanos de 4, 8 e 12 anos; ela pode ser adotada por diversos países para fins de cotejamento com os Estados Unidos e de recondução da política educacional.

O tempo referente à educação obrigatória compõe o campo de interesses da política educacional e é relevante observar que parte dos países dizimados pela guerra e optantes por um Estado Provedor concentram o tempo de escolaridade em 10 anos. São eles: Alemanha, Irlanda, Dinamarca, França, Itália, Espanha, Noruega. Contudo, não é regra seguida pela totalidade dos aderentes a essa política, pois Finlândia e Suécia, contam com 9 anos de escolaridade obrigatória; Reino Unido, 12 anos.

No conjunto de países analisados, o Brasil está entre os que estabelecem o maior número de anos de escolaridade obrigatória, 13, ao lado dos Estados Unidos, Hungria, Portugal e Holanda, conforme indicado no Quadro 1.

Quadro 1 – Tempo de escolaridade obrigatória (em anos)

| Tempo | Países |
|--------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | Cingapura |
| 8 | Croácia |
| 9 | Bulgária, Bélgica, Estônia, Lituânia, Áustria, Eslovênia, Finlândia, Suécia, República Tcheca |
| 10 | Alemanha, Grécia, Romênia, Eslováquia, Irlanda, Dinamarca, França, Chipre, Itália, Espanha, Noruega |
| 11 | Letônia, Malta, Polônia, Reino Unido (Inglaterra, País de Gales e Escócia) |
| 12 | Portugal, Luxemburgo, Reino Unido (Irlanda do Norte), Turquia |
| 13 | Estados Unidos, Hungria, Holanda, BRASIL |

Fonte: Elaboração própria a partir de Freitas et al., 2014

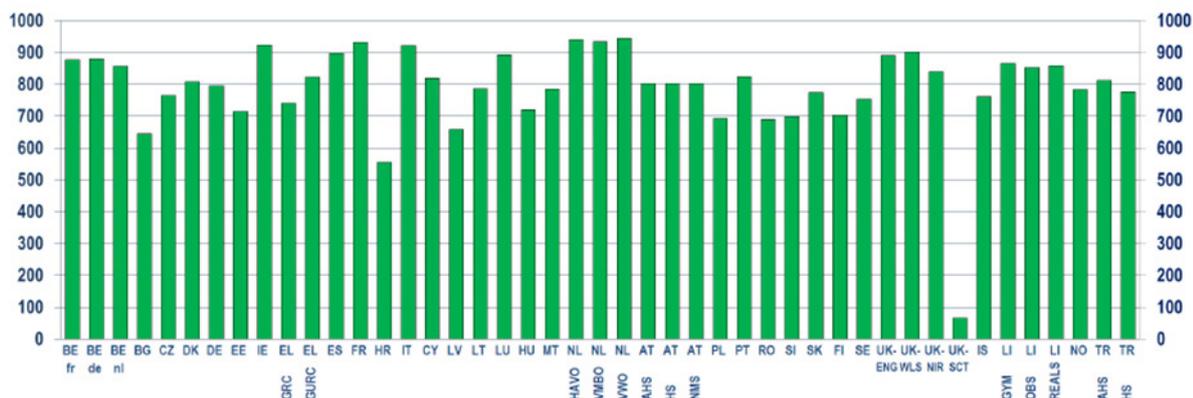
Os dias letivos em cada país são igualmente variáveis, mas a OCDE (2014) indica uma média de 185 dias para a *primary school* e 184 dias para o *secondary school*². Enquanto França,

² *Primary school* (ou *elementary school*): educação recebida dos 5 aos 12 anos; *secondary school*: considerada o segundo estágio da educação básica, correspondendo ao ciclo II do Ensino Fundamental no Brasil.

Grécia, Islândia, Irlanda, Lituânia e Rússia oferecem 170 dias letivos por ano tanto para *primary* como *lower secondary*, outros, como Brasil, Austrália, Colômbia, Dinamarca, Israel, Itália, Japão e México, contam com 200 dias letivos.

Se, por um lado, a média dos dias letivos nos diversos países é relativamente homogênea, por outro, observa-se uma gama de carga horária obrigatória significativamente divergente. Os países de maior carga horária são Irlanda, França e Holanda, com pouco mais de 900 horas, sendo Áustria, Noruega e Eslováquia, exemplos que se aproximam mais da realidade brasileira (EUROPEAN COMISSION; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY; EURYDICE, 2017).

Gráfico 1 – Carga horária letiva mínima, recomendada para o currículo obrigatório no ano letivo, durante o ensino geral obrigatório ao tempo integral – 2015/16 (em horas)



Fonte: European Commission, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency e Eurydice, 2017

Nota explicativa: A figura diz respeito unicamente ao ensino geral. Estão excluídos os anos de escolaridade na educação pré-escolar, mesmo que façam parte da escolaridade obrigatória a tempo inteiro. Para cada país, a carga horária letiva mínima, expressa em horas, para o currículo obrigatório, foi dividida pelo número de anos da escolaridade obrigatória a tempo inteiro.

Em 2015 a média de horas de permanência nas escolas entre os países era de 7.570 horas, considerando para esse resultado o período de educação obrigatória. Já, em 2016, é observada ligeira redução no total das horas: 7.540. O resultado de tal levantamento aponta, semelhantemente, os extremos na construção da média: na Hungria, os estudantes permanecem 5.720 horas, e, no outro extremo, a Austrália, 11.000 horas, seguida da Dinamarca, 10.960.

O estudo de 2016 constata que no segmento *primary school* praticamente metade do tempo de permanência na escola (46%) tem o oferecimento das seguintes disciplinas: escrita, leitura, literatura, matemática e artes. Enquanto que, para *lower secondary schools*, 38% da

educação obrigatória destina-se ao aprendizado de leitura, escrita, literatura, matemática e um segundo idioma e outras línguas (OCDE, 2014).

Apresentado o panorama geral dos países, passa-se a analisar dois deles particularmente.

3.1 Alemanha

A Alemanha possui cerca de 81 milhões de habitantes (ALEMANHA, 2017) e vivencia uma inversão na pirâmide etária, com importantes sinais de envelhecimento da população, aspecto que, ponderamos, se articula às medidas de acolhimento dos imigrantes, os quais poderão ocupar postos de trabalho destinados à força de trabalho mais jovem, bem como os postos indesejados pelos nativos, indicando a possível formação de um novo proletariado.

Com elevado Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), próximo ao máximo 1,0 (0,92), apresenta percentual zero em relação ao analfabetismo na faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos e destina 4,81% do PIB à educação.

A análise das opções políticas para a educação aponta marcas da história absorvidas na construção da política educacional.

A responsabilização feminina pelos cuidados com as crianças remonta à tradição hitlerista, imputando às mães a edificação dos valores intrínsecos à raça ariana e, na mais tenra idade, esses seriam nutridos anteriormente pela escola (NEVES, 2009). Se, por um lado, o país abandonou a ideia da raça pura, por outro, o Estado não reconhece a educação infantil como dever do Estado e direito da criança e das famílias, uma vez que esse segmento conta com oferta escassa e privada.

A Alemanha adota política educacional descentralizada, ficando à União a formulação dos marcos legais que organizam e estruturam a educação no país e concedendo autonomia aos estados (Länders) quanto à organização, planejamento, seleção dos professores, inclusive salários e carreiras (OCDE, 2014).

A obrigatoriedade de frequência à escola obedece ao intervalo de ingresso aos 6 anos de idade, e a compulsória é variável segundo cada Lãnder, desde alguns que estabelecem até a 9ª ou 10ª séries e, outros, até os 18 anos de idade.

A educação básica é predominantemente pública: 6% da população, em idade escolar, frequentam escolas privadas. Ressalte-se que o Estado oferece educação gratuita a partir do 1º ano do correspondente ao Ensino Fundamental brasileiro, não incluídos os materiais escolares, estudos de meio, etc. Como destacado anteriormente, a educação infantil não é gratuita e é de

responsabilidade da igreja, municípios ou escolas privadas, sendo as mensalidades proporcionais ao rendimento familiar, com a possibilidade de haver concessão de auxílio do Estado às famílias para tal custeio.

Destaque-se que o sistema educacional alemão é marcado por rigorosa classificação baseada no mérito escolar, a qual definirá o posto de trabalho a ser ocupado no futuro, uma vez que, com base nas notas dos estudantes nos primeiros quatro anos de estudo, eles são encaminhados a três tipos de escola:

- *Hauptschule*, a escola primária, voltada à formação básica e acrescida de atividades profissionalizantes na indústria ou agricultura e que tem duração de 5 a 6 anos;
- *Realschule*, escola secundária, que oferece cursos mais avançados e se caracteriza como uma escola vocacional com duração de 6 anos; e
- *Gymnasium*, ensino médio, que habilitará para o ingresso no ensino superior e tem duração de 8 a 9 anos, dependendo do estado.

Tomando como exemplo a Renânia do Norte-Vestfália, um dos 16 estados da Alemanha, observa-se que as escolas conservam hábitos relacionados aos ritmos estabelecidos na cultura agrária, quando a criança deveria permanecer mais tempo com os familiares para auxiliar na lavoura e, portanto, não adotam as escolas de tempo integral.

As crianças até recentemente não frequentavam a escola diariamente, nem tampouco o faziam em período integral. Apesar do conceito *stricto sensu* concernente ao tempo integral na Alemanha não constar nos documentos da OCDE, Schmitz, Rollett e Silva (2017) recuperam a declaração do Ministro da Educação alemão que, em 2013, indicava que as escolas teriam funcionamento de 7 horas em pelo menos três dias na semana. Difere da existente no Brasil, que regula o tempo integral com duração diária mínima de 7 e máxima de 9 horas. Segundo os referidos autores, pouco mais de 1/3 do total de estudantes na Alemanha participou das escolas em tempo integral em 2013. Dada a heterogeneidade na oferta, constata-se que a maior frequência nessas escolas concentra-se nos anos iniciais do equivalente ao ciclo I do Ensino Fundamental no Brasil: 6 em cada 10 alunos permanecem na escola 5 dias na semana, saltando para 82% na frequência de 3 dias na semana. Um recorte socioeconômico indica que as camadas menos favorecidas da sociedade tendem a frequentar mais as escolas em tempo integral, análise ausente no referido artigo, mas que certamente configura franco campo de pesquisa para o país.

Tais modificações são apreendidas no Relatório OCDE (2014), cuja compreensão é a de que essas foram motivadas pelos resultados negativos oriundos do Pisa 2000, especialmente considerando-se tratar de um país central no âmbito da economia mundial. Um conjunto de medidas inclui o implemento das escolas de tempo integral. Além do comparecimento diário dos estudantes às aulas, adotaram programas específicos de formação de professores, com vistas a melhor lidar com as situações de inclusão, com forte alusão ao acolhimento recente dos imigrantes. O referido documento, sempre tomando os resultados do Pisa como base analítica, aponta que estudantes de origem imigrante obtiveram 25 pontos menos em matemática que os alemães. Mesmo as questões relativas à avaliação não sendo objeto de análise no presente artigo, mas, sim, o tempo de permanência nas escolas, chama a atenção a exclusividade métrica que envolve o diagnóstico da OCDE. Há, contudo, uma lacuna importante acerca das condições de chegada e de vida das famílias refugiadas, cujas crianças passam a se submeter a testes padronizados, estando, ou não, adaptadas à cultura alemã. Se, mesmo que hipoteticamente, as condições psicológicas e sociais estivessem sanadas, muito provavelmente não estariam quanto ao idioma.

A expansão das escolas de tempo integral teve por objetivo, nesse país, a melhoria da qualidade da educação, e tem sido estimulada pelo governo, em especial a partir do planejamento 2003-2009, investindo 4 bilhões de euros e resultando em 8.262 escolas nesse regime. A Alemanha conta com 33.635 escolas (ALEMANHA, 2017), as quais, por sua vez, são marcadas por diversas especificidades. Destacando-se apenas os dois segmentos concernentes à *primary* e ao *secondary school*, resulta que 40% das escolas passaram a adotar o período integral naquele país (ALEMANHA, 2014). O mesmo relatório adverte que a despeito das diferentes opções, as atividades a serem desenvolvidas no contraturno devem, necessariamente, estabelecer nexos com o currículo, sempre sob supervisão da direção escolar, podendo ser realizadas tanto por professores e educadores, como por trabalhadores da comunidade e parceiros firmados por cooperação externa.

Todavia, Schmitz, Rollett e Silva (2017) apontavam que, em 2009, ainda predominava a oferta de oficinas, com participação voluntária, não vinculadas às disciplinas, as quais podiam ser organizadas por estudantes e por pessoas externas à escola.

A mídia reforça negativamente a maior permanência dos estudantes nas escolas. Os jornais, a exemplo da repórter Diane Fong (2007), publicam matérias sobre o tema e revelam a existência de preconceito em relação às mães que optam por esse tipo de escola, auxiliando a difundir o entendimento de que a responsabilidade pelos filhos é exclusiva das mães.

Essa reportagem, por exemplo, apresenta entrevistas com especialistas, os quais reafirmam forte resistência na sociedade alemã em relação ao maior tempo de permanência das crianças nas escolas, com certa pressão às mulheres para que permaneçam fora do mercado do trabalho. Um entrevistado aponta que a comunidade reputa à mãe optante por essa escola como sendo ruim e sem responsabilidade.³

Do preconceito, se de fato ele é generalizado na sociedade alemã, esse país deverá enfrentar novos desafios para lidar com a população de imigrantes sendo acolhida nos anos recentes, aspecto que remete necessariamente a novas adequações à sociedade e à política educacional.

3.2 França

Na França, as características da educação são oriundas da Revolução Francesa e desde 1789 as escolas foram criadas para atender a todas as camadas da população, prevalecendo o critério geográfico para a matrícula. A educação permanece na atualidade sendo pública e perseguindo os mesmos critérios. Contudo, seguindo a lógica concernente ao rompimento gradativo com o Estado do Bem-Estar Social e da adoção da Nova Gestão Pública, presente em diversos países europeus e que traz, em seu bojo, a desresponsabilização do Estado e a delegação aos segmentos privados, legitimada pela construção de marcos legais, há, efetivamente, indícios do surgimento de iniciativas privadas em algumas províncias, entre as quais se destacam: Renne, Nantes, Paris, Lyon e Lille (FRANÇA, 2016).

A França com cerca de 66 milhões de habitantes tem percentual zero em relação à população abaixo da linha de pobreza.

O alto IDH (0,89) indica percentual zero de analfabetismo na faixa etária compreendida entre 15 e 24 anos, e destina 6,8% do PIB (2014) à educação, percentual superior ao praticado pela Alemanha.

A política educacional é centralizada, a despeito de estar em curso um intenso processo de descentralização, desde os anos 1980. Porém, há forte resistência da população, educadores e pais a isso, e, portanto, até o momento, observa-se a descentralização de “técnicos”, os quais são desde pessoal especializado na manutenção da escola até psicólogos e orientadores vocacionais.

A França imputa à educação sua expressão da igualdade na sociedade, desde 1932, e seu sistema educativo é baseado na liberdade de ensino, na gratuidade e na laicidade e o país registra

³ Sobre isso, ver, por exemplo: <http://bit.ly/2t3cTBg>

uma das maiores permanências diárias dos estudantes, posto que partem do pressuposto de que períodos mais longos são fundamentais para uma melhor aprendizagem.

A educação francesa tem se mostrado aberta a novos diálogos e desafios impostos pela dinâmica societal. Particularmente no que tange aos tempos escolares, as pesquisas conduzidas por Aniko Husti (1999), apontam que a França tem protagonizado processos importantes de reformas educacionais. A pesquisadora promoveu estudos junto a professores, diretores e estudantes sobre a dinâmica dos tempos escolares, reafirmando a nossa hipótese inicial de que o tempo escolar reproduz um certo taylorismo ao dividi-lo em unidades fixas, como a organização da semana, o tempo de aula e, maiormente, empregando conceitos do início do século, em termos temporais, para objetivos plenamente novos. O destaque da autora é o de caráter pedagógico, dialoga com a perspectiva taylorista do fracionamento do tempo e constatou um sentimento de frustração na comunidade escolar. De um lado, constatou que os professores limitavam sua capacidade intelectual para trabalhar determinados conteúdos planejados em minutos insuficientes para o devido aprofundamento; os estudantes apontaram temas com tempo excessivo e, em contrapartida, escasso para outras. A organização escolar, feita aos moldes de um kanban indicando o fluxo de aulas em minutos, deixa de existir nos documentos recentes, como observado nos da Comunidade Europeia de 2016-2017.

Há um processo de auscultar a comunidade para realizar alterações na política educacional. Recentemente, estudantes e pais passaram a avaliar a escola como fonte importante de cansaço e de dificuldades escolares. Assim, a partir de 2014, a educação passa por ampla reformulação na organização dos tempos escolares, com distribuição das horas em sala de aula com vistas a adquirir melhor aproveitamento dos estudos.

Destaque-se que, até 2013, a França conservava a quarta-feira livre para estudantes, exceto nos liceus (escolas de ensino médio), em que, ao longo da história, foi consagrada ao ensino religioso. Mesmo tendo abolido a educação religiosa, o dia permaneceu sem atividades escolares e utilizado para a prática de esportes, atividades artísticas, entre outras. A partir de 2014, o dia passa a ser letivo, possibilitando reduzir a carga horária do restante da semana.

Portanto, prevalecem nas escolas os horários distribuídos da seguinte forma: segundas e sextas das 8h às 15h, quartas, das 8h às 12h e terças e quintas, das 8h às 16h30 (FRANÇA, 2016)⁴

A educação é obrigatória dos 6 aos 16 anos e dividida em:

⁴ Sobre isso ver: <http://www.education.gouv.fr/archives/2014/nouveaux-rythmes/qu-apporte-la-semaine-de-4-jours-et-demi-aux-eleves.html>

- a) Educação infantil, de 2 a 5 anos;
- b) Escola primária, dos 6 aos 10 anos, equivalente ao ensino fundamental I no Brasil;
- c) Colégio, dos 11 aos 15 anos, análogo ao ensino fundamental II;
- d) Liceu, dos 16 aos 18 anos, referente ao ensino médio.

A concepção educacional francesa é de tempo integral e as disciplinas referentes ao currículo são trabalhadas nos dois períodos e não de caráter recreativo, e contempla, inclusive, carga horária importante destinada ao segundo idioma, desde o início do ensino fundamental II. Mas é fortemente criticada pelo diretor de educação da OCDE, Andreas Schleicher. Em entrevista concedida ao jornal *Le Monde* (BAUMARD, 2014), aponta que a educação francesa não é pertinente e não ensina para a vida. Segundo ele, a França vivencia uma forte diferenciação entre outros países centrais, à medida em que o mundo moderno “não se importa sobre o que você sabe. Ele se interessa sobre o que você sabe fazer” (BAUMARD, 2014). A crítica ao modelo francês perpassa a quantidade de estudantes por turma, evocando a habilidade dos professores japoneses ou chineses em conduzir as aulas para 40 alunos por turma; o caráter acadêmico impresso desde os anos iniciais; e a concepção “industrial” presente na política educacional, que compreende os professores como meros executantes dos programas curriculares.

As análises sobre os documentos e estudos conduzidos por Husti (1999), Peretti e Muller (2008), nos concedem bases para afirmar que as críticas da OCDE são direcionadas a não adaptação francesa aos padrões standardizados pelos organismos internacionais. Contudo, se essa avaliação em grande escala volta-se à mensuração de competências e não de conhecimentos adquiridos, é possível que persistirá em uma classificação baixa da França em relação aos países centrais da economia. Adaptando as palavras dos referidos autores, a organização escolar não é mais uma “maçã envenenada”⁵, que se oferece aos estudantes, impedindo-os de aflorar o pensamento inovador e as características da personalidade, não sendo mais refém da burocracia e das regras e permitindo que a criatividade do aprendizado se concretize nas escolas.

⁵ No original “tunique de Nessus”, expressão francesa originada nos doze trabalhos de Hércules, cuja tradução livre se aproxima da oferta de um presente envenenado, ou aqui feita a opção pela fábula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivou-se articular os conceitos sobre o tempo no capitalismo e a concepção e efetivação da escola de tempo integral em dois países: Alemanha e França. Debate permeado pela ideia recorrente da associação entre ampliação da qualidade da educação e tempo de permanência na escola.

A devida problematização sobre o tema remete à mobilização internacional no sentido da ampliação das horas na escola. Os resultados do Pisa – aplicado desde 2000 – resultam em forte pressão aos responsáveis pela educação em cada país, pois exaram sentenças, tornando os países verdadeiros reféns da lógica internacional.

Como informa o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP): a aplicação do Pisa, em 2015, para estudantes do 7º ano do Ensino Fundamental, versará sobre “Ciências, competência financeira e resolução colaborativa de problemas”. É fundamental indagar: a quem interessa essas dimensões?

Maurício (2009, p. 26) nos auxilia a responder: “é necessário tempo de permanência na escola – tempo para adquirir hábitos, valores, conhecimentos para exercer direitos e deveres de cidadão”. Indaga-se: seria a escola responsável por levar os estudantes pertencentes a segmentos da sociedade, sujeitos à importante desigualdade social que vivenciam para além dos muros, a assumirem tais hábitos, valores e conhecimentos? A escola para essas camadas propicia ou reproduz a precarização da vida?

Sendo assim, parece-nos plausível reforçar as inúmeras pesquisas do campo do Trabalho e Educação, nesse artigo ilustradas pela contribuição de Marília Fonseca (2009), cuja análise recupera o conceito da qualidade da educação desde os anos 1960, no Brasil. A educação, como ferramenta da sociedade capitalista, utiliza o elemento “tempo” como essencial para o controle, as formas de dominação e a construção do disciplinamento.

Nos países analisados apreende-se franca movimentação no campo da política educacional, para responder às pressões exercidas pelos organismos multilaterais. Cabe debater tal inquietação, em particular, se os resultados atingem e, porventura, podem desestabilizar medidas no campo político-econômico. Estariam os países, com menores rendimentos nos testes mundiais, sujeitos a receber trabalhos repetitivos e de baixa qualificação? No plano mundial, o que representa um país central, como a Alemanha, apresentar desníveis importantes entre a população alemã e a imigrante?

Apreende-se que a França já possuía tradição na escola de tempo integral e permanece inovando com vistas ao desenvolvimento do aprendizado, rompendo com o “taylorismo intelectual” (HUSTI, 1999), com a fragmentação do tempo e com o kanban da organização escolar. A política educacional francesa persegue a sólida formação dos estudantes e emprega o tempo na escola não com atividades de lazer, mas sim aplicando o currículo escolar.

Mesmo nesse contexto, a França mobilizou a comunidade educacional para debater os resultados do Pisa 2012, uma vez que podem ser interpretados como sendo uma lacuna na concepção da política educacional.

No caso da Alemanha, parece-nos, há que se traçar um longo caminho de sensibilização e conscientização da população, dados os valores arraigados sobre o papel da mulher, associados à veiculação pela mídia do sentimento de que a escola estaria usurpando as crianças das famílias e, assim, se responsabilizando por formá-las. De toda forma, as experiências emergentes não dão indícios de que as atividades realizadas no contraturno poderão trazer melhoras efetivas na qualidade da educação.

Ponderamos que Taylor poderia se considerar um vencedor, pois um século após a publicação de seus princípios estes são empregados na educação, possivelmente inimaginável por ele. O cálculo, as métricas, a racionalização, o adestramento para testes nos parecem, pela análise dos documentos da OCDE, triunfar.

O tempo padronizado e fragmentado em minutos, a disciplina dos corpos assentados durante longos períodos, tal como analisado por Foucault (1977), permitiria um adestramento para deles extrair para além do capital, mas sim uma forma de controle e obrigatoriedade permanentes.

Os valores caros ao capitalismo predominam na lógica presente no Pisa e, de certa forma, os países em análise se propuseram a buscar alternativas para responder aos resultados negativos do ponto de vista do padrão estabelecido por tal avaliação.

A manchete de 31 de maio de 2017 do jornal Folha de S. Paulo informa que 53% dos estudantes brasileiros não possuem conhecimentos financeiros básicos (FERNANDES, 2017). O jornal, tendo como fonte a OCDE, advoga que o resultado reflete o desconhecimento em identificar problemas em assinatura de serviços de telefonia móvel, taxas de juros e Imposto de Renda. Os chineses estão à frente e apenas 9% das crianças ficaram abaixo dos níveis esperados.

No entanto, são alarmantes a acriticidade e a parcialidade da notícia, dado que se limita a comentar resultados sem contextualizá-los nem tampouco problematizá-los.

A OCDE muito contribuiria se versasse sobre os processos históricos que informam os contextos socioeconômicos dos países analisados, o investimento em educação, salário e condições de trabalho e, acima de tudo, a que servem avaliações dessa natureza. Estariam as crianças e jovens franceses construindo um pensamento mais reflexivo sem as amarras do tempo fragmentado, propostas por Husti? Ou a Alemanha estaria se adaptando às demandas do Pisa e visando enquadrar novas camadas da população recém incorporadas ao país e que, possivelmente, integrarão o novo proletariado alemão?

Referências

ALEMANHA. Schools of general education and vocational schools. **Destatis Statistisches Bundesamt**, Wiesbaden, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/HyXtNe>>. Acesso em: 20 jun 2017.

_____. Minister of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany. **The education system in the Federal Republic of Germany 2012/2013**. Bonn: KMK, 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/SWUf3D>>. Acesso em: 30 out 2016.

BAKUNIN, M. **O socialismo libertário**. Tradução Olinto Beckerman. São Paulo: Global, 1979.

BAUMARD, M. En France, l'enseignement n'est pas pertinent. **Le Monde**, Paris, 29 ago. 2014. Disponível em: <<https://goo.gl/AvGWGW>>. Acesso em: 2 jul. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Média de horas-aula diária na educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/SrpBQY>>. Acesso em: 5 maio 2016.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Edição Extra, p. 1.

CASTRO, A.; LOPES, R. E. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, 2011.

EUROPEAN COMMISSION; EDUCATION, AUDIOVISUAL AND CULTURE EXECUTIVE AGENCY; EURYDICE. **Recommended annual instruction time in full-time compulsory education in Europe 2016/17**: Eurydice: facts and figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/F3LG8V>> Acesso em: 27 dez. 2017.

FERNANDES, D. 53% dos alunos brasileiros não têm conhecimentos financeiros básicos. Folha de S. Paulo, São Paulo, 31 maio 2017. Disponível em: <<https://goo.gl/j35qdD>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

FESTAS, M. I. et al. **Os tempos na escola**: estudo comparativo da carga horária em Portugal e noutros países. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos, 2014.

FONG, D. Escolas de turno integral ganham espaço na Alemanha. **DW Brasil**, Bonn, 18 mar. 2007. Disponível em: <<https://goo.gl/zncTDR>>. Acesso em: 9 maio 2016.

FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FORD, H. **Minha vida e minha obra**. São Paulo: Cultor de livros, 2014. 344 p.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. Tradução Lígia M. Ponde Vassallo. Petrópolis: Vozes, 1977. 277 p.

FRANÇA. Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement et de la Recherche. **Repères & références statistiques 2016**. Sur les enseignements, la formation et la recherche. Paris: RERS, 2016. Disponível em: <<https://goo.gl/bvbb18>>. Acesso em: 30 out. 2016.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. 1. ed. Tradução Bernardo Joffily. São Paulo: Boitempo, 1999. 117 p.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**. 5. ed. Tradução de A. U. Sobral; M. S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1992. 349 p.

HUSTI, A. **La dynamique du temps scolaire**. Vanves: Hachette Éducation, 1999. 155 p.

LALLEMENT, M. **Temps, travail et modes de vie**. Paris: PUF, 2003. 704 p.

MAURÍCIO, L. V. Escritos, representações e pressupostos da escola pública de horário integral. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 22, n. 80, p. 15-31, 2009.

NEVES, M. **A violência contra a mulher no mercado de trabalho**. Rio de Janeiro: E-papers, 2009. 138 p.

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OECD. **Education Policy Outlook: Germany**. Paris: OECD Publishing, 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/1IIF03b>>. Acesso em: 25 out. 2016.

_____. **Perspectives des politiques de l'éducation 2015**: les reformes en marche. Paris: Éditions OCDE, 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/2oIjZWY>>. Acesso em: 25 out. 2016.

PARO, V. H. et al. **Escola de tempo integral**: desafio para o ensino público. 1. ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores Associados, 1988. 232 p.

PERETTI, A.; MULLER, F. Où il devient utile de retrouver le temps dans l'Education. In: _____. **Voyage au centre d'enseignement**. Paris: ESF, 2008. Disponível em: <<http://bit.ly/2BXoFzZ>>. Acesso em: 02 jul 2017.

PROUDHON, J. P. **A nova sociedade**. 2. ed. Tradução M. Caeiro. Porto: Rés, 1975. 248 p.

SCHMITZ, H.; ROLLETT, W.; SILVA, C. B. Escola em tempo integral na Alemanha e no Brasil: uma discussão dos conceitos e de resultados de pesquisas nacionais. **Educação em Revista**, Marília, v. 18, p. 43-72, 2017. Edição especial.

TAYLOR, F. W. **Princípios de Administração Científica**. 8. ed. Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1995. 109 p.

THOMPSON, E. P. **Costumes em comum**: estudos sobre a cultura popular tradicional. Tradução Rosaura Eichemberg. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

VENCO, S. A história e a atualidade da compressão do tempo e do espaço. In: ARAÚJO, E.; DUQUE, E. (Eds.). **Os tempos sociais e o mundo contemporâneo**. Um debate para as ciências sociais e humanas. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, 2012.

Recebido em: 30/10/2016

Revisado em: 02/07/2017

Aprovado para publicação em: 08/09/2017

Publicado em: 20/12/2017