

A EDUCAÇÃO INGLESA SOB A GESTÃO DO PARTIDO TRABALHISTA (1997 - 2010): *entre rupturas e continuidades*

Ananda Grinkraut

Ação Educativa – São Paulo, Brasil

Resumo

Este texto aborda um período especialmente contraditório da história da educação inglesa: os anos entre 1997 e 2010, sob o governo do Partido Trabalhista (*Labour Party*), período no qual o partido passou a se apresentar como “*New Labour*”. São apresentadas as principais políticas implementadas no período, em particular em relação à educação obrigatória na Inglaterra, identificando os aspectos de mudança e de continuidade em relação à política educacional do governo predecessor, sob as lideranças dos Primeiros Ministros, Margaret Thatcher (1979-1990) e John Major (1990-1997), ambos do Partido Conservador (*Conservative Party*). Apresenta-se, para isso, uma breve contextualização da história da educação inglesa, culminando com uma discussão acerca da priorização da política educacional na gestão Trabalhista. São abordadas a diversificação do atendimento, em especial na educação secundária, e a participação privada na oferta pública de educação, desde a diversificação do atendimento com a incorporação de novos agentes até a terceirização de serviços.

Palavras-chave: educação inglesa, “new labour”, política educacional, história da educação

Abstract

This text approaches a particularly contradictory period in the History of English Education: the years between 1997 and 2010, under the government of the Labour Party, period in which the Party started to present itself as ‘New Labour’. The main policies implemented in this period are presented, particularly relating to compulsory education in England, identifying aspects of change and continuity in relation to the educational policies of the previous governments, under the leadership of Prime Ministers Margaret Thatcher (1979-1990) and John Major (1990-1997), both from the Conservative Party. With this aim, a brief contextualization of the History of English Education is presented, leading to a discussion about the priority given to educational policy during Labour’s office. The diversification of provision is analysed, particularly of secondary Education, as well as the participation of the private sector in the public provision of education, from the diversification of services provided with the inclusion of new agents, up to the outsourcing of services.

Key words: English Education, ‘New Labour’, educational policy, History of Education.

Este texto¹ aborda um período especialmente contraditório da história da educação inglesa: os anos entre 1997 e 2010, sob o governo do Partido Trabalhista (*Labour Party*). Nessa fase, o partido passou a apresentar-se como “*New Labour*”, com o intuito de expressar o anseio de sua liderança – inicialmente na figura de Tony Blair e depois de Gordon Brown – de reformar e modernizar o partido. Conferiu-se assim uma nova direção à política no Reino Unido, que pretendia responder aos desafios da economia globalizada. Segundo o Manifesto Eleitoral de 1997, o “*New Labour* é um partido de idéias e ideais, mas não de ideologia ultrapassada. O que conta é o que funciona. Os objetivos são radicais. Os meios serão modernos”² (*Labour Party*, 1997).

Apresentaremos as principais políticas implementadas no período, em particular em relação à educação obrigatória³. Procuramos identificar os aspectos de mudança e de continuidade em relação à política educacional do governo predecessor, sob as lideranças dos Primeiros Ministros, Margaret Thatcher (1979-1990) e John Major (1990-1997), ambos do Partido Conservador (*Conservative Party*). Sendo este texto destinado ao público brasileiro, são elucidados alguns conceitos considerados relevantes para a melhor compreensão da política educacional inglesa, em geral, e do período abordado, em particular.

Inicialmente dois esclarecimentos se fazem necessários. Em primeiro lugar, destacamos que o texto trata exclusivamente da educação na Inglaterra e não nos demais países-membros do Reino Unido, já que estes apresentam importantes diferenças culturais e históricas que se refletem na organização de seus sistemas educacionais. Além disso, a educação é uma das áreas que cada um dos *devolved countries* (Escócia, Irlanda do Norte e País de Gales) têm, ainda que em diferentes graus, liberdade de deliberação, acentuando, portanto, as diferenças entre eles.

O segundo esclarecimento está relacionado com as diferenças linguísticas e suas decorrências para a tradução. Os significados atribuídos a determinadas palavras na língua inglesa não necessariamente coincidem com a tradução literal dessas palavras para o português. Este aspecto é intensificado com os processos de “transferência” e “importação” de políticas entre países, muitas vezes sem se considerar as diferenças sociais, políticas e econômicas envolvidas. Com isso, tem-se o uso de termos similares, mas que, no entanto, representam concepções e práticas bem diferentes. Para evitar alguns desses problemas, neste texto optamos por utilizar dois procedimentos com relação à tradução dos principais termos utilizados, como nomes próprios e conceitos significativos recorrentemente empregados na análise de política. Para os termos cujo significado consideramos que seja o mesmo em ambas as línguas, utilizamos o termo em português, sendo que na primeira vez em que é apresentado, o fazemos nas duas línguas. No caso dos termos em que possa haver ambiguidades na tradução, ou em que haja significados distintos do que o originalmente utilizado, optou-se por mantê-los em inglês.

O texto está organizado em cinco partes. Inicialmente apresentaremos brevemente aspectos da história da educação inglesa, já que sua constituição é um dos determinantes, ainda que não o único, da situação encontrada pelo governo Trabalhista em meados da década de 1990. Em seguida discutiremos a priorização da política educacional na gestão

Trabalhista e suas implicações. Na terceira trataremos sobre a diversificação do atendimento, em especial na educação secundária. Na quarta parte discutiremos a participação privada na oferta pública de educação, desde a diversificação do atendimento com a incorporação de novos agentes até a terceirização de serviços. Ao final algumas considerações serão apresentadas retomando a questão inicial sobre as continuidades e rupturas promovidas pelo Partido Trabalhista na política educacional, em relação ao implementado no governo Conservador da primeira-ministra Margaret Thatcher.

Antecedentes: constituição do sistema de educação inglês, seletividade e segmentação

Para compreender a situação encontrada em 1997, quando o Partido Trabalhista vence as eleições gerais e Tony Blair assume a função de primeiro-ministro, é fundamental realizar uma breve consideração sobre a história de constituição do sistema educacional inglês. Apresentaremos aqui os momentos que reconhecemos como fundamentais na constituição do sistema educacional inglês, sejam em termos do acesso à escola, sejam em relação a sua estrutura de funcionamento. Quatro momentos podem ser destacados: a) a formação do sistema educacional, no início do século XX; b) a expansão da educação secundária, em um sistema tripartite, na década de 1940; c) a tentativa de se criar uma escola comum para todos os ingleses, com a expansão das *comprehensive school* na segunda metade da década de 1960; e d) as alterações promovidas pelo governo Conservador, institucionalizadas no *Education Reform Act* de 1988.

Apesar da existência de escolas na Inglaterra desde o século XVI com grande participação da igreja e organizações voluntárias em seu oferecimento, a formação do sistema de educação inglês se deu apenas no início século XX, quando a obrigatoriedade e a gratuidade foram estabelecidas de forma universal (BALL, 2010). Até 1870 a educação elementar (*elementary schooling*) era oferecida principalmente pela igreja, pelo movimento cartista⁴, e nas chamadas *dame schools*⁵. O Ato Educacional de 1880 torna a educação obrigatória para todas as crianças até os 10 anos de idade, ainda que não gratuita. As taxas para admissão nas escolas estatais só foram abolidas em 1891. Em 1902 a obrigatoriedade da educação é elevada para 12 anos de idade e, em 1918, para os 14 anos. Apesar de a educação ser obrigatória, até os 14 anos, a maioria das crianças cursava apenas o ensino primário. As escolas secundárias, constituídas sob a base de um modelo altamente seletivo, estavam limitadas à educação de uma minoria da população.

Em 1944, a educação obrigatória é ampliada para os 15 anos e a educação secundária passa a ser gratuita nas escolas mantidas pelo Estado. Se por um lado esta mudança proporcionou a continuidade dos estudos de grande parcela da população que até então estava excluída, por outro, a educação secundária não se efetivou da mesma forma para as diferentes classes sociais. O Ato Educacional de 1944 cria o sistema tripartite baseado em três tipos de escolas secundárias: as *grammar schools*, as *secondary modern schools* e as *secondary technical schools*. Este sistema, fundamentado em argumentos da psicologia em

voga na época, defendia a separação das crianças com base na sua inteligência, uma vez que esta era considerada como “nata” e, portanto pouco suscetível à influência educacional. A partir de resultados de testes de aptidão, aos 11 anos de idade, as crianças eram subdivididas nos diferentes tipos de escolas secundárias. Dos três tipos de escolas, apenas as *grammar schools* e as *secondary modern schools* se efetivaram e foram disseminadas pelo país. As condições materiais, financeiras e a formação dos professores variavam entre essas escolas, sendo sempre favoráveis às *grammar schools*. Enquanto estas ofereciam um currículo mais acadêmico, as *secondary modern schools* tinham como objetivo formar os estudantes em habilidades mais práticas voltadas ao trabalho (WARD; EDEN, 2010).

Este sistema segmentado foi praticamente extinto na década de 1960, com as políticas implementadas pelo partido Trabalhista (*Labour Party*). Neste período, a proposta das *comprehensive schools* foi ampliada para todo o país, em contraposição ao sistema seletivo em vigência até então. Segundo o ministro de Educação do partido Trabalhista daquele período, Michael Stewart, no sistema das *comprehensive schools* “nenhuma criança será colocada em situação de ser enviada para uma escola onde é aceito, desde o início, que não se possuem condições tão boas tal como as de algumas outras escolas de ensino acadêmico avançado⁶” (STEWART, 1965, apud MCCULLOCH, 2002, p. 45). Apesar da expansão das *comprehensive schools*, sob sua nomenclatura mantiveram-se mesmo assim significativas diferenças entre as escolas e no interior das mesmas (MCCULLOCH, 2002).

No final da década de 1970, o governo Conservador assume o poder e inicia uma série de medidas de restrição econômica como resposta às altas taxas de inflação e forma de restaurar o valor da moeda inglesa, mesmo com riscos de elevar ainda mais as já altas taxas de desemprego (CHITTY, 1992, p. 28). Essas medidas perpassam as políticas sociais, em geral, e a educação, em particular. As mudanças na política educacional ocorrem de forma mais intensa na segunda metade da década de 1980, sendo a aprovação do Ato Educacional de 1988 um marco desse período e que continua a influenciar a organização e funcionamento da educação até hoje.

A partir deste Ato estabelece-se uma nova forma de relação entre o governo central e as unidades escolares. Por um lado intensificam-se as funções e o poder do governo central na definição e controle da política nacional, com a introdução do Currículo Nacional, da divulgação dos resultados das avaliações nacionais e do controle da formação de professores. Por outro lado busca-se diversificar o atendimento nas escolas, com a criação de instituições com mais autonomia em relação às regulamentações governamentais, as quais passam a assumir o controle de seus recursos e pessoal e estabelecer seus próprios critérios de admissão dos estudantes. Além disso, incentiva-se a parceria entre escolas e instituições privadas, como forma de obter mais recursos e melhorar o serviço oferecido. Ao trazer elementos da dinâmica do mercado que buscam incentivar a concorrência e competição entre as instituições, tais quais a escolha das escolas pelos pais, e a diversificação do atendimento, busca-se a melhoria da gestão das escolas e do serviço por elas oferecido. A participação e a introdução de mecanismos do setor privado na oferta da educação pública foram realizadas com base no argumento da superioridade do setor privado para resolver problemas de forma eficiente e flexível, em contraste com o setor

público, caracterizado como burocrático, ineficiente e resistente à mudança⁷.

Ainda que grande parte dessas políticas tenham sido implementadas durante o governo Conservador, pode-se dizer que alguns acontecimentos na década de 1970 foram fundamentais para sustentar a ruptura com as políticas em desenvolvimento nas duas décadas anteriores (1950 e 1960), período no qual os professores obtiveram um grau relativamente alto de controle do currículo, ao mesmo tempo em que se discutia e se buscava disseminar a proposta do ensino centrado no aluno e de uma escola comum para todos (CHITTY, 2009).

A crise econômica dos anos 1970 evidenciou fraquezas do Estado de Bem-Estar Social, conferindo maior visibilidade e aceitação aos discursos contrários às políticas implementadas até então. Críticas às *comprehensive schools*, à autonomia dos professores, aos métodos considerados progressistas na educação são feitas, entre outros, por empresários industriais e membros dos partidos Conservadores, alegando o distanciamento da educação escolar em relação às necessidades da indústria e do mercado e aos problemas disciplinares vivenciados nas escolas. Os *Black Papers*⁸ divulgados entre 1969 e 1977 são exemplos relevantes deste discurso de ataque à escola pública, aos professores e às políticas em desenvolvimento naquele momento. A partir da segunda metade da década de 1970 verifica-se um processo de ruptura na confiança existente entre o governo central, os governos locais e os professores (CHITTY, 2009).

Após 18 anos sob os governos neoliberais de Thatcher e Major, o Partido Trabalhista reformulado como “*New Labour*” vence as eleições gerais e assume o governo com a herança de um sistema educacional bastante fragmentado e segmentado, longe dos ideais de uma educação comum a todos os britânicos. Apresentaremos a seguir como as gestões do Partido Trabalhista lidaram com estes e outros aspectos da educação pública obrigatória.

O “New Labour” e a educação como prioridade política e econômica

A política educacional na gestão dos dois primeiros-ministros trabalhistas (Tony Blair, 1997-2007, e Gordon Brown, 2007-2010) foi tratada como foco central de intervenção estatal, sendo parte fundamental da própria reforma do Estado. Apesar da ênfase na educação ter assegurado maior intervenção estatal e aportes financeiros às escolas, por outro lado, como veremos, acabou por manter ou mesmo intensificar algumas das mais polêmicas políticas implementadas pelos Conservadores nos governos de Thatcher e Major.

A preocupação com o aprendizado dos estudantes perpassou todo o período analisado, em especial com aqueles que se encontravam em situação de desvantagem educacional, concluindo os anos de escolaridade sem adquirir o conhecimento esperado. Esta preocupação se traduziu na ênfase dada aos resultados das avaliações nacionais e no estabelecimento de metas a serem cumpridas por todas as escolas mantidas pelo Estado⁹. O baixo desempenho das escolas não seria mais tolerado pelo governo. Inicialmente as escolas com baixo desempenho (*failing schools*) foram priorizadas nos gastos da administração, mas essa priorização tinha como condição a melhoria do desempenho nas

avaliações. Se a situação persistisse, medidas externas seriam tomadas, como a intervenção na gestão chegando inclusive ao fechamento e reabertura da escola sob nova gestão (CHITTY, 2009; BALL, 2010).

O governo assumiu como perspectiva a promoção da mudança, ao definir metas a serem alcançadas e ao mesmo tempo recompensar o sucesso daquelas escolas que as atingiam. Uma das práticas recorrentes neste período foi a identificação e divulgação das boas práticas, como incentivo à “inovação, criatividade e empreendedorismo” nas escolas (BALL, 2010, p. 108).

Por um lado a divulgação dos resultados das avaliações tinha como objetivo a definição de metas a serem cumpridas pelas escolas, enquanto que por outro lado também buscava informar aos pais sobre a situação destas, para que estes tivessem melhores condições de escolha da escola de seus filhos¹⁰. O estabelecimento das metas se deu nas áreas de inglês e de matemática, inicialmente para as escolas primárias, e, a partir de 2001, o programa foi expandido também para as escolas secundárias¹¹. Isso acabou provocando a focalização do currículo escolar nessas duas disciplinas e, conseqüentemente, uma menor atenção para as demais áreas previstas no currículo.

Além do estabelecimento das metas, o governo buscava intervir nas escolas pelo maior controle da formação inicial dos professores, bem como pelo direcionamento de suas práticas cotidianas (WARD; EDEN, 2010).

Para que um profissional possa lecionar em escolas primárias e secundárias é necessário obter o *status* de professor qualificado¹² (*Qualified Teacher Status*). Sua obtenção está, desde a década de 1990, sob o controle de agências do governo central, o que demonstra a “importância” atribuída pelo governo ao controle do processo de formação dos professores. Esse controle começou a ser realizado no governo Thatcher a partir das críticas aos programas existentes de formação de professores, segundo as quais estes não estariam formando adequadamente os futuros profissionais, por darem muita ênfase à formação teórica e estarem distantes da prática de sala de aula (WARD; EDEN, 2010).

No governo Conservador foram criados órgãos reguladores da profissão, responsáveis pelo credenciamento das instituições de ensino superior que poderiam oferecer os cursos de formação de professores, sendo dada maior ênfase na formação centrada na escola, bem como a diversificação e flexibilização das possibilidades de obtenção da qualificação pedagógica. No governo Trabalhista estas mudanças foram inclusive intensificadas com a definição de competências a serem cumpridas pelos professores no processo de qualificação e com a constante inspeção dos cursos de formação, realizada pelo *Office for Standards in Education*¹³ (*Ofsted*), cujas avaliações têm sido utilizadas tanto para incentivo quanto para punição dos cursos, a depender da forma como estes têm seguido as recomendações das agências reguladoras (WARD; EDEN, 2010).

Atualmente há vários caminhos pelos quais é possível obter a qualificação pedagógica para trabalhar na educação primária ou secundária. Independentemente do caminho, todos exigem uma nota mínima no *General Certificate of Secondary Education* (GCSE)¹⁴ e o diploma universitário, relacionado com a área temática em que se irá lecionar (TDA, 2011). Além dessas exigências, de maneira geral, há duas trajetórias para se tornar professor: a

primeira, pela via universitária e, a segunda, por treinamentos realizados diretamente em algumas escolas (MORRISON; GRAY, 2002).

A via universitária compreende a formação inicial do professor (*Initial Teacher Training – ITT*) com o período do bacharelado, seguido por um ano de estágio. Há também a opção de obter o bacharelado e depois realizar uma pós-graduação na área da educação (*Postgraduate Certificate in Education – PGCE*), sendo que esse curso é focado mais nas habilidades do professor do que nos conteúdos que pretende lecionar, já que se supõe que os conteúdos foram trabalhados durante o período da graduação (TDA, 2011).

A segunda via de formação inicial de professores abrange uma série de opções alternativas, todas elas voltadas à formação centrada na escola. Em geral, são cursos de formação realizados em parceria com escolas para flexibilizar e dinamizar a formação de professores, garantindo a qualificação de profissionais nas áreas e regiões em que estes estariam em falta (MORRISON; GRAY, 2002).

Tem-se então que durante os governos trabalhistas, o controle da formação inicial dos professores se deu diretamente pelo credenciamento e avaliação das instituições de ensino superior, enquanto que o direcionamento das atividades dos professores em sala de aula foi realizado por intermédio de consultores e recursos (guias de orientação, por exemplo) produzidos centralmente e distribuídos nas escolas. As estratégias de ensino a serem seguidas pelos professores, supostamente como forma de atingir as metas nas avaliações de desempenho em inglês e matemática, fizeram parte de uma das mais intensas e detalhadas formas de intervenção do governo central no cotidiano dos professores (CHITTY, 2009; WARD; EDEN, 2010).

Esse processo, iniciado nas décadas de 1970 e 1980 com base nas críticas sobre a suposta baixa qualidade do trabalho dos professores, tem enfraquecido o poder de atuação dos cursos de formação de professores e desprofissionalizado a função de professor. Ao mesmo tempo em que se baseia na construção da imagem do “professor não confiável”, legitima a possibilidade de maior intervenção em sua ação e controle de seu desempenho, retirando-lhes importantes aspectos de sua autonomia profissional (BALL, 2010).

A priorização da educação no governo Trabalhista não se realizou da mesma forma para todos os níveis educacionais. Diferentemente da educação primária e secundária, nas quais se deu ênfase para os padrões de desempenho das escolas e diversificação do atendimento (o que será tratado a seguir), a educação infantil (*nursery education*) testemunhou uma ruptura com as políticas que vinham sendo implementadas, ao mesmo tempo em que se garantiu a gratuidade do serviço e ampliaram-se as vagas para as crianças de 3 a 4 anos.

No início da década de 1990, a oferta de educação infantil foi criticada por oferecer serviços extremamente desiguais e fragmentados, e por não atender às necessidades das famílias, além de ser subfinanciada (CHITTY, 2009). Já no final do governo Conservador, deu-se início à implantação do sistema de *vouchers* para o atendimento na educação infantil, consistindo no repasse de recursos às famílias que ao escolherem os serviços para seus filhos estariam controlando a própria oferta do serviço. Em 1997, logo que assume o governo, o Partido Trabalhista rompe com esse sistema, devido a motivos tanto ideológicos

quanto práticos, pois os custos de administração do sistema eram considerados excessivos (CHITTY, 2009; BALL, 2010).

Além do rompimento com a política de *vouchers*, o partido Trabalhista criou mais vagas em *childcares* (espécie de creche), disponibilizando mais recursos para este atendimento. Criou o programa “*Sure Start*” (“Começo Certo”), inicialmente destinado ao atendimento integrado entre educação, saúde e assistência social de crianças de zero a 3 anos, e suas famílias, que viviam em áreas desfavorecidas. Em 2003, o programa foi ampliado, deixando de ser focalizado nas famílias. Em 2004, foi garantido o direito das crianças de 3 e 4 anos à educação infantil gratuita, em período parcial, isto é, 12,5 horas semanais (CHITTY, 2009).

Atualmente as crianças nessa faixa etária podem frequentar gratuitamente 15 horas semanais nos diferentes serviços de educação infantil. Esses serviços podem ser oferecidos por diferentes provedores e em diferentes instituições (DIRECTGOV, 2011). As crianças podem frequentar estes serviços para além das 15 horas gratuitas oferecidas, porém são cobradas taxas na maioria das instituições. Muitas das crianças de 4 anos frequentam escolas primárias e são atendidas em classes de educação infantil, denominadas *reception classes*. A distribuição das crianças de 3 e 4 anos de idade, segundo o tipo de provedor pode ser observada na tabela abaixo.

Tabela 1 – Percentual de crianças de 3 e 4 anos de idade segundo o tipo de provedor do serviço de educação infantil – Inglaterra, 2006

Provedores	3 anos	4 anos
Provedores privados e voluntários (<i>Private and voluntary providers</i>)	57%	19%
Escolas privadas (<i>Independent schools</i>)	4%	5%
Creches e escolas primárias mantidas pelo Estado (<i>Maintained nursery and primary</i>)	38%	79%

Fonte: Wilkinson, 2008 (Department for Education and Skills, 2006)

Nota: Como algumas crianças frequentam mais de um serviço, há sobreposição entre os grupos.

A forma de priorização da educação infantil no governo Trabalhista se consistiu como exceção no rol de políticas e programas voltados para o período da educação obrigatória. De forma muito mais enfática sobressaem-se as preocupações com a melhoria dos padrões educacionais, medidos por avaliações de desempenho dos estudantes; com a divulgação das notas de forma a facilitar a escolha das escolas por parte das famílias, bem como o controle do trabalho docente e a diversificação das escolas. Este último item será discutido a seguir.

A diversificação educacional: da formação oferecida aos provedores de serviços

A atuação do governo Trabalhista logo no início de sua gestão se apresentou de forma ambígua com relação à diversificação do atendimento oferecido pelas escolas. Como veremos, se por um lado extinguiu as *grant-maintained schools*, por outro manteve as *grammar schools*, contrariando posicionamentos históricos do partido com relação à proposta de uma escola única a todos.

Em 1988, com a aprovação do Ato Educacional no governo de Thatcher, foram criadas as *grant-maintained schools*, escolas financiadas diretamente pelo governo central, administradas por seus *governing bodies*¹⁵ que tinham autonomia na decisão de como utilizar seus recursos. Além disso, algumas dessas inclusive podiam estabelecer critérios de seleção de alunos com base em habilidades acadêmicas. Essa categoria de escola foi criada pelo governo Conservador com o objetivo de favorecer a diversidade na oferta educacional, e de enfraquecer a influência das *Local Education Authorities* (autoridades educacionais locais)¹⁶.

Nesse período, a criação desse tipo de escola se contrapõe ao modelo preexistente, às quais eram administradas diretamente pelas autoridades educacionais locais e não tinham autonomia para utilizar os seus recursos para além das regulamentações estatais. Em 1996, as *grant-maintained schools* contemplavam mais de mil estabelecimentos, sendo 60% dos quais de ensino secundário (BALL, 2010). Mais tarde, essa categoria foi abolida pelo governo Trabalhista e, em 1998, as escolas tiveram de optar por se transformar em *foundation schools* ou em *community schools*, neste último caso integrando-se novamente ao conjunto de escolas administradas pelas autoridades educacionais locais.

As *foundation schools* e as *community schools* compõem o grupo das escolas mantidas pelo Estado, que apesar de algumas diferenças entre elas devem seguir normas comuns: são gratuitas para os estudantes (não cobram taxas), são financiadas com recursos das autoridades educacionais locais, devem seguir o Currículo Nacional e são inspecionadas regularmente pelo *Ofsted*. As *community schools*, são similares às escolas públicas estatais brasileiras. São financiadas com recursos estatais, o terreno e o prédio das escolas são de posse das autoridades educacionais locais, as quais contratam os profissionais docentes e de apoio, e estabelecem os critérios de admissão dos estudantes. Já as *foundation schools* são administradas por seus *governing bodies*, responsáveis pela contratação de funcionários, e pelo estabelecimento dos critérios de admissão de estudantes.

Se por um lado o governo de Tony Blair optou pela abolição das *grant-maintained schools*, por outro manteve as *grammar schools* ainda existentes, deixando a decisão sobre o processo seletivo dos alunos com base em habilidades acadêmicas, a critério da comunidade de cada uma destas escolas (CHITTY, 2009). Vale lembrar que historicamente o partido posicionou-se favorável à ideia de uma escola única, o que na década de 1960 se transformou na proposta da ampliação das *comprehensive schools* para todo o país, eliminando o sistema segmentado de escolas, dentre elas as *grammar schools*. Entretanto, com o tempo, parte do Partido foi mudando seu posicionamento sobre esse assunto, sendo

que na gestão de Tony Blair essa contradição ficou bastante evidente. Para a liderança do Partido e profissionais que compuseram a administração com Tony Blair, as *comprehensive schools* passaram a ser criticadas pelo fato de não valorizar as diferenças entre as pessoas e que um único modelo de escola não dava mais conta da diversidade existente de crianças e jovens (BALL, 2010).

Esse posicionamento vai se fortalecendo no decorrer do governo Trabalhista. Em 2001, ao divulgar sua proposta de governo, a Secretaria de Educação evidencia a relação entre a melhoria dos padrões e resultados das escolas e a diversificação da oferta educacional, em particular para o ensino secundário. Em 2004, evidencia-se que o governo busca a personalização da educação, pois o sistema deveria servir ao estudante e não o contrário (CHITTY, 2009). Se o Partido Trabalhista já havia se aproximado dos Conservadores em razão de outros posicionamentos, com esse, as semelhanças ficam explícitas. Chitty (2009), ao comparar os documentos publicados pelos dois partidos em 2004, – *Right to Choose* (Direito à escolha), pelos Conservadores e *Strategy Document* (Documento Estratégico), pelos Trabalhistas –, conclui que os partidos “partilham de mesmos ideais e aspirações”. Ambos afirmam buscar maior personalização, mecanismos de escolha e flexibilização do sistema educacional secundário. A ampliação dos tipos de escolas é valorizada, destacando-se a ampliação de sua administração para uma maior variedade de patrocinadores, como instituições filantrópicas, grupos religiosos, pais de alunos, companhias privadas, entre outros (CHITTY, 2009). Rompe-se com o “monopólio” do setor público como forma de supostamente trazer inovação e criatividade para o sistema educacional (BALL, 2010).

Abordaremos a seguir como ocorreu a diversificação do serviço, apresentando cada um dos tipos de escolas incentivadas ou criadas durante o período do governo Trabalhista. Todos os tipos de escola que aqui serão abordados são gratuitos para os estudantes e mantidos pelo Estado, ainda que com diferentes graus de autonomia em relação às regulamentações e controle estatais. Os tipos de escolas criadas ou cuja continuidade e ampliação foram incentivadas são: *specialist schools*, *faith schools* (escolas com caráter religioso), *academies* e *trust schools*.

Antes de abordar cada uma delas, destaca-se que há uma grande variedade existente de escolas primárias e secundárias em funcionamento, criadas em diferentes momentos históricos e que têm mantido várias de suas características originais. Este fato dificulta o estabelecimento de qualquer classificação, já que muitas das categorias não são mutuamente excludentes, ou seja, uma determinada escola pode se enquadrar em mais de uma das categorias. Têm-se como exemplo que algumas *specialist schools* também podem ter caráter religioso, embora nem todas as escolas religiosas sejam *specialist schools*.

As *specialist schools* foram criadas em 1994, durante o governo Conservador, como forma de se especializarem em uma área do currículo, para além daquilo estabelecido pelo currículo nacional. Essas escolas recebem recursos adicionais do governo e de parceiros privados, em especial da indústria, que, ao financiar o programa, podem ser representados nos *governing bodies* destas escolas (Holt, 1999). O governo Trabalhista incentivou a transformação de escolas secundárias já existentes para este tipo de escola, além de ter ampliado as opções em relação às áreas de especialização. No início do programa, as

escolas se especializavam na área de tecnologia e, anos depois, foi aberta a possibilidade de se especializarem em línguas. Durante o governo Trabalhista as áreas foram ampliadas para artes, esportes, ciências, matemática, engenharia, negócios, humanidades e música.

Uma das questões controversas em relação às *specialist schools* durante o governo Trabalhista foi a forma de seleção de seus alunos. Embora não pudessem selecioná-los com base em habilidades acadêmicas em geral, poderia haver um pequeno grau de seleção com base nas aptidões percebidas naquelas áreas em que ofereciam a especialização. No entanto, para os críticos desse sistema, a seleção por aptidão em uma área específica continuava a ser uma forma de seleção atrelada às habilidades gerais dos estudantes, mantendo assim a lógica de exclusão nesse processo. Além disso, em uma sociedade de classes e com caráter altamente competitivo, as especializações nunca seriam valorizadas igualmente, criando uma hierarquia entre elas (CHITTY, 2009). Essas escolas existem até o presente momento, sendo que em 2009 havia mais de 3 mil *specialist schools* atendendo a quase 3 milhões de estudantes, o equivalente a 90% dos estudantes na educação secundária (PRIMARY LANGUAGES, 2009; DEPARTMENT..., 2011).

O segundo tipo de escola que já existia e foi incentivado pelos Trabalhistas foram as *faith schools*, escolas de caráter religioso. Essas escolas são obrigadas a seguir o Currículo Nacional, e além dele costumam acrescentar aspectos da religião no currículo, parte essa que não é inspecionada pelo *Ofsted* (CHANNEL 4, 2011). O governo Trabalhista possibilitou que outras religiões fossem professadas nessas escolas, que até então eram, em sua maioria, cristãs. Atualmente há também escolas judaicas, mulçumanas ou *sikhs*, sendo que, em 2009, mais de um terço das escolas primárias estatais professavam algum tipo de religião, e quase um quinto das escolas secundárias encontrava-se na mesma situação, correspondendo, respectivamente, a 30% e 17% do total de estudantes matriculados nessas escolas (PRIMARY LANGUAGES, 2009).

O argumento utilizado para defender a ampliação do número de escolas com caráter religioso tem sido seu melhor desempenho em relação às demais escolas, além da percepção de que nessas escolas haveria uma maior formação de valores éticos e morais dos alunos. No entanto, o acesso de crianças e jovens de baixa renda tem sido menor nessas escolas do que, por exemplo, nas *community schools* (BALL, 2010).

No que se refere à administração das *faith schools*, há dois tipos: as *voluntary-controlled schools* e as *voluntary-aided schools*. Enquanto as primeiras são administradas pelas autoridades educacionais locais, as quais contratam os profissionais e estabelecem os critérios de admissão dos alunos, tal como ocorre nas *community schools*, nas *voluntary-aided schools* essas funções são realizadas por seus *governing bodies* (DIRECTGOV, 2011).

Além da ampliação das possibilidades de *specialist schools* e *faith schools*, em 2000, o governo Trabalhista cria mais um tipo de escola: as *Academies*. Inicialmente chamadas *City Academies Programme*, sua concepção estava muito próxima das *City Technology Colleges (CTC)* criadas em 1988 pelo governo Conservador. Os CTCs são financiados com recursos do governo central, bem como de indústrias patrocinadoras. Especializam-se em uma área do currículo, ainda que devam cobrir todo o Currículo Nacional. Neste caso, a

especialização se dá nas áreas de ciência e tecnologia, áreas nas quais oferecem qualificação profissional. Esses colégios estão localizados em áreas urbanas e possuem uma administração independente das autoridades educacionais locais, estando diretamente vinculados ao governo central (DIRECTGOV, 2011). Esse modelo de escola demonstrava, na época em que foi criado, o posicionamento do governo de diversificar o atendimento, incorporar a participação privada e eliminar a influências das autoridades educacionais locais.

Com relação ao financiamento privado das CTCs, a proposta inicial tinha como meta o investimento de 8 a 10 milhões de libras em custos de capital, por parte dos patrocinadores, por escola. No entanto, em pouco tempo o governo precisou baixar esta meta para 2 milhões de libras ou menos, como forma de viabilizar as parcerias entre companhias privadas e estas escolas (CHITTY, 2009). Mesmo assim, desde então apenas 15 colégios foram abertos, sendo que a maioria deles foi mais tarde convertida em *Academies* (DEPARTAMENT..., 2011). Em 2009, havia somente três *City Technology Colleges* atendendo a apenas 0,1% dos estudantes matriculados na educação secundária (PRIMARY LANGUAGES, 2009).

As *City Academies Programme* foram originalmente criadas para atender escolas urbanas que vinham apresentando baixo desempenho. Elas receberiam recursos e seriam administradas por patrocinadores não estatais, tais como grupos de negócios, religiosos ou voluntários. O valor previsto para o investimento de parte dos patrocinadores foi, coincidentemente, os 2 milhões de libras ou menos, tal como ajustado para os CTCs, ainda que esse valor fosse, na época, muito abaixo do custo total dessas escolas. As primeiras escolas foram abertas em 2002, e em 2004 o programa foi expandido, deixando de lado a ênfase inicial nas escolas com baixo desempenho e naquelas localizadas nas áreas urbanas (CHITTY, 2009).

Os patrocinadores têm liberdade para administrar a escola, em especial no que se refere à contratação e definição das condições de trabalho dos funcionários, bem como à escolha do currículo a ser trabalhado com os alunos, sem necessidade de cumprir o Currículo Nacional. Com relação à admissão dos estudantes, essas escolas devem seguir as mesmas regras que as demais escolas mantidas pelo Estado, ou seja, não podem selecionar os estudantes por habilidade acadêmica, com exceção das escolas que antes de se tornarem *Academies* já eram seletivas, as quais podem manter esse *status* (DIRECTGOV, 2011). A não possibilidade de seleção dos alunos é uma das principais diferenças com relação às CTCs, as quais estão autorizadas a fazê-lo (BALL, 2010).

Em 2007, Gordon Brown, já como primeiro-ministro, decide autorizar que universidades patrocinem as *Academies* a um valor menor do que o exigido para os demais patrocinadores. Essa decisão foi uma resposta às críticas que vinham sendo realizadas às *Academies* já abertas, de que a maioria de seus patrocinadores era do âmbito de negócios e pouco entendia de educação (CHITTY, 2009). No começo de 2011, existiam 407 *Academies* na Inglaterra, sendo 371 voltadas para a educação secundária, equivalente a 11% do total de escolas desse nível de ensino (DEPARTAMENT..., 2011).

O último tipo de escola criado no governo Trabalhista foram as *trust schools*. Em 2005,

as escolas primárias e secundárias mantidas pelo governo foram autorizadas a receber recursos extras por meio da criação de fundos, com empresas locais, grupos comunitários, associações filantrópicas entre outros, ou de se incorporar a *trusts*¹⁷ já existentes (SMITH, 2011). Ao formarem ou serem incorporadas em *trusts*, as escolas, com os conselhos desses fundos, podem organizar e nomear seus administradores, contratar os professores, além de poder definir os critérios de admissão dos estudantes (CHITTY, 2009; BALL, 2010).

Essa diversificação dos serviços oferecidos na educação secundária, mas também em alguns casos para a educação primária, foi justificada pelo governo Trabalhista como uma forma de proporcionar inovações para as escolas, por meio da variedade de agentes que passaram a se envolver diretamente na oferta educacional. Com esse processo de inovação acreditava-se, por um lado, que as escolas melhorariam a qualidade do ensino e, por outro, que os pais teriam mais opções para realizar a escolha das escolas para seus filhos. No entanto, embora a possibilidade de escolha das escolas pelos pais seja justificada com base na maior participação da comunidade, diversificação e melhoria dos serviços oferecidos, estudos têm demonstrado que este mecanismo tem aumentado a desigualdade entre as escolas (WHITTY; POWER, 2002) e criado hierarquias entre “escolas concorrentes” (CHITTY, 2009).

A participação privada na educação pública

A participação privada na educação pública inglesa, seja em termos do oferecimento de serviços, seja em relação à permeabilidade de interesses privados no meio público, pode ser constatada desde sua formação no final do século XIX. No entanto, processos de privatização da educação pública só são verificados a partir da década de 1980, com as políticas implementadas pelo governo de Margareth Thatcher.

Desde a década de 1980, o sistema educacional inglês tem sofrido um intenso processo de mercantilização, com inúmeras formas de privatização do público, bem como de ampliação e diversificação da atuação de organizações voluntárias, filantrópicas e não lucrativas, com o discurso da racionalização de gastos, melhoria da eficiência de serviços, diversificação e especialização de escolas, e modernização do setor público.

Os governos Conservadores (Thatcher e Major) promoveram a entrada do setor privado na oferta de serviços educacionais públicos por meio da criação das *foundation schools*, das *City Technology Colleges* e das *specialist schools*. Além de se ter diversificado a oferta educacional com a participação privada, foram incorporados, de forma bastante enfática, ideais, valores e práticas do setor privado para o público, como forma de deixá-lo mais “eficaz” e “eficiente”. Buscou-se criar “quase-mercados” em âmbito da educação (WHITTY; POWER, 2002) com a divulgação dos resultados das avaliações nacionais e a possibilidade de escolha das escolas pelas famílias, supondo que a concorrência entre as escolas poderia melhorar a qualidade dos serviços oferecidos. A experiência dos *vouchers* foi utilizada por duas vezes, sendo uma bastante pontual no município de Kent, e a outra na oferta da educação infantil (BALL, 2010). Além desses exemplos, durante o governo

Conservador foi implementado o programa *Assisted Places Scheme*, o qual se efetivou como um misto entre a valorização do privado e a oferta pública. Por meio desse programa, crianças e jovens de baixa renda, mas com bom desempenho acadêmico, tiveram seus estudos subsidiados em *independent schools* (escolas particulares).

Ainda que o governo Trabalhista tenha abolido esse programa no início de seu mandato, novas formas de parcerias entre o setor privado e o poder público foram incentivadas e criadas por meio de vários programas. Nos 13 anos de governo, a privatização foi intensamente promovida por meio da diversificação da oferta educacional, bem como da transferência de serviços antes realizados pelo poder público para o setor privado (BALL, 2010). A diversificação da oferta educacional, comentada anteriormente, ocorreu pelo patrocínio de escolas estatais realizado por empresários, industriais, organizações voluntárias, religiosas, entre outras.

Já no caso da transferência de serviços públicos para o setor privado, alguns exemplos são significativos, tais como a formação de professores, a elaboração de etapas do Currículo Nacional e a avaliação de programas governamentais. As orientações com os professores e autoridades educacionais locais para lidar com crianças e jovens com desempenho abaixo do esperado em inglês e matemática, por exemplo, foram realizadas por consultores contratados pelo governo central. Algumas autoridades educacionais locais terceirizaram grande parte de seus serviços, chegando a serem mais “contratadores” do que executores de políticas. Pode-se citar também a participação de consultores na formulação de políticas e a compra de materiais e tecnologias educacionais, juntamente com cursos para a capacitação dos profissionais envolvidos (CHITTY, 2009; BALL, 2010).

A solução encontrada pelo governo Trabalhista para realizar a manutenção dos prédios e da infraestrutura das escolas representa significativamente sua visão sobre o privado e atuação deste no setor público, bem como auxilia a compreensão de algumas semelhanças e diferenças em relação ao governo Conservador. Durante a gestão de Thatcher, a manutenção e a infraestrutura das escolas estatais foi negligenciada, sendo que os recursos públicos foram repassados para subsidiar vagas de alunos sem condições financeiras, mas com bom desempenho acadêmico em escolas privadas, e investir nas parcerias entre as escolas estatais e o setor privado. O governo Trabalhista, por outro lado, aumentou os gastos com a manutenção e infraestrutura das escolas estatais, além de contratar mais profissionais e melhor equipá-las. Conforme Chitty (2009, p. 250).

O governo Blair aplicou-se intensamente em obter o dinheiro para realizar as reformas, há muito tempo necessárias, de muitos edifícios escolares degradados; e o investimento do *New Labour* em tecnologia significou que muitas salas de aula ficaram notavelmente bem-equipadas, com computadores, lousas eletrônicas e afins. Houve também um aumento no número de pessoal de apoio nas escolas, o que significou que muitas crianças puderam receber auxílio um-a-um ou se beneficiar da provisão de grupos pequenos em um escala desconhecida nos anos 1990¹⁸.

No entanto, apesar do aumento no investimento, sua operacionalização se deu por meio de parcerias entre o governo e empresas privadas. O programa *Building Schools for the Future* (Construindo escolas para o futuro), por exemplo, promoveu parcerias entre o governo e empresas ou consórcios, que se responsabilizavam pela construção de novos edifícios escolares. Após a construção dos edifícios, as empresas responsáveis assumiam também a manutenção e gestão das instalações, o que envolvia serviços de reparo, restauro, limpeza, mobiliário e equipamentos de informática (CHITTY, 2009). Essas parcerias mobilizaram a participação privada de uma maneira “muito mais profunda e extensa do que os Conservadores já houvessem feito¹⁹” (BALL, 2010, p. 98). A participação do setor privado, nessas áreas, teve, contudo, seus custos para o setor público. Apenas no que se refere à questão do financiamento, os projetos desenvolvidos por essas parcerias custaram, por vezes, mais caro do que se tivessem sido financiados pelo próprio setor público, já que seu custo incluía também as taxas de consultores e o lucro obtidos pelas empresas parceiras. Essa forma de relação entre o Estado e o mercado procurou resolver problemas da educação, mas ao mesmo tempo proporcionar condições de rentabilidade às empresas privadas, sem que estas precisassem competir em condições incertas no mercado privado (CHITTY, 2009).

Considerações

A política educacional nos 13 anos sob o governo do *New Labour* foi marcante na história da educação inglesa, ao retomar algumas preocupações com relação à educação e bem-estar social, mas principalmente – e controversamente – por consolidar mudanças iniciadas pelo governo Conservador que o antecedeu. Por um lado, retomou a preocupação com a educação e o aprendizado como direito de todos, aumentou os investimentos, melhorando as condições e infraestrutura das escolas, e ampliou o direito e os serviços oferecidos às crianças de 3 e 4 anos de idade. No entanto, por outro lado, essa preocupação com a educação e com o aprendizado se traduziu na busca pela melhoria dos resultados, pela diversificação dos serviços e intensificação da participação de novos agentes na educação pública, fossem estes do âmbito lucrativo, religioso ou mesmo filantrópico. Tinha-se como premissa que a diversidade dos serviços oferecidos (e não mais sua igualdade) promoveria a melhoria do sistema, já que assim possibilitaria a incorporação de inovações e criatividade para o interior da dinâmica educacional.

Muitos dos programas e posicionamentos da liderança Trabalhista acabaram por se aproximar ou até intensificar propostas dos Conservadores, sua oposição política durante praticamente todo o século XX. Para Ball (2010), há uma diferença na forma em que a intervenção estatal é vista nos dois governos. Enquanto que para os Conservadores, sob o manto do neoliberalismo, a intervenção estatal é quase sempre considerada maligna, em contraposição às vantagens do livre mercado e da atuação privada; para os “novos Trabalhistas”, a partir das ideias da “terceira via”, há uma flexibilidade nesse argumento, possibilitando diferentes formas de atuação entre o Estado e o mercado. Para Chitty (2009),

no entanto, o governo Trabalhista apenas alterou seu discurso, sem modificar de fato o conteúdo das políticas, ou seja, praticamente as mesmas políticas implementadas pelos Conservadores, o foram mais tarde pelos Trabalhistas, porém sob nova roupagem. Green (2010) enfaticamente acrescenta a este último posicionamento que o Estado britânico “continuou a operar como o comitê executivo de toda a burguesia ‘nacional’, e como uma subcomissão de trabalho da burguesia corporativa geopolítica e neoliberal global²⁰” (GREEN, 2010, p. 2).

Embora se diferenciando na análise sobre a atuação dos “Novos Trabalhistas”, os autores concordam que houve a intensificação da sujeição da educação às forças do mercado, dando continuidade ao processo iniciado no governo Conservador, de privatização dos serviços oferecidos e redefinição das relações entre o Estado, as escolas, as famílias e o mercado. Ainda que nesse período se mantenha uma forte intervenção estatal na educação pública, persiste-se na valorização do modo de atuação do privado, em especial quando a oferta educacional é diversificada e serviços de manutenção e infraestrutura das escolas são terceirizados. Assim, se por um lado houve a manutenção da gratuidade da educação obrigatória para os estudantes, em contrapartida, incentivou-se e ampliou-se a participação privada dos mantenedores e gestores de escolas. A superioridade do privado tem também sido produzida a partir da “construção” de uma suposta crise da educação pública, e tem sido fundamentada pela adoção de instrumentos de medida, como as avaliações nacionais e internacionais do rendimento escolar (NORMAND, 2008). Esses instrumentos utilizados por ambos os governos, Conservador e Trabalhista, têm efeito de transformar decisões políticas em técnicas, como se estas fossem neutras e imparciais (CHAUÍ, 2007).

Ao apresentar essas várias questões sobre a atuação do partido Trabalhista inglês no âmbito educacional, fica o questionamento de quais serão os efeitos e implicações na política educacional e nas relações sociais de uma forma geral, além da discussão sobre as repercussões desse tipo de atuação nos demais países. Nesse sentido, as avaliações e análises desses processos podem ser fundamentais, seja, por um lado, para contribuir com a simples “exportação” de ideias, valores e políticas fora de contexto, seja, por outro, para problematizar e subsidiar reflexões sobre os processos vivenciados em uma realidade distinta e ao mesmo tempo semelhante da nossa. Espero que este texto tenha contribuído com o segundo propósito, ao mesmo tempo em que tenha atentado para os efeitos perversos do primeiro.

Notas

¹. Agradeço a Tristan McCowan, Francisca Corbalán e Nora Rut Krawczyk pelos valiosos comentários durante a elaboração deste texto.

². “*New Labour is a party of ideas and ideals but not of outdated ideology. What counts is what works. The objectives are radical. The means will be modern*”. Tradução da autora.

3. Atualmente o provimento da educação é dever do Estado para as crianças e jovens de 3 a 18 anos, enquanto que para a população, a educação é obrigatória entre os 5 e 16 anos. A partir de 2015, a educação será obrigatória para os jovens de até 18 anos, conforme disposto no Ato Educacional de 2008.
4. O movimento cartista foi uma organização da classe operária no Reino Unido, que durante o século XIX lutou pela expansão dos direitos sociais e políticos dos trabalhadores.
5. *Dame schools* foi o termo usualmente utilizado para se referir a uma variedade de iniciativas, que em geral se constituíam como pequenas escolas privadas para os filhos da classe trabalhadora. Em geral, estas escolas estavam sob a responsabilidade de mulheres e eram localizadas em suas próprias casas (BALL, 2010).
6. “*No child will be put in a position of being sent to a school which is accepted from the start as not possessing as good facilities as some other schools for advanced academic education*”. Tradução da autora.
7. Cabe destacar, no entanto, que apesar dos incentivos às parcerias entre os setores público e privado, a escolarização obrigatória tem se mantido gratuita em todos os tipos de escolas mantidas pelo Estado. Os processos de privatização têm ocorrido em especial na oferta e gestão das escolas. Atualmente, a educação é gratuita para todas as crianças e jovens entre 5 e 18 anos de idade; apenas as *independent schools*, equivalentes às escolas particulares no caso brasileiro, cobram taxas e atendam cerca de 7% dos estudantes das escolas primárias e secundárias.
8. *Black Papers* foi o nome dado a uma série de panfletos divulgados entre 1969 e 1977. O termo utilizado contrapõe-se aos *White Papers*, documentos estes que historicamente têm sido utilizados para declarar a política de determinado governo e são apresentados pelos Ministros ao Parlamento.
9. Há uma grande variedade de escolas mantidas pelo Estado, ainda que nem todas sejam por este administradas. Esta variação se dá na forma de financiamento, na sua forma de administração, critérios para admissão dos estudantes ou no controle exercido pelo Estado sob o currículo e contratação dos profissionais. A variedade de tipos de escolas mantidas pelo Estado será apresentada adiante. Por agora, é importante apenas evidenciar que além das escolas mantidas pelo Estado, há as *independent schools*. Estas escolas, além de cobrarem taxas pelos serviços oferecidos, podem estabelecer seu próprio currículo e os critérios de admissão dos estudantes, ainda que também sejam inspecionadas pelo *Ofsted* (órgão oficial de inspeção das escolas inglesas), ou por outro órgão de inspeção aprovado pelo Estado (DIRECTGOV, 2011).
10. A possibilidade de escolha da escola pelos pais, ainda que possa ser constatada desde a constituição do sistema educacional inglês, foi institucionalizada em 1988 inclusive para as escolas mantidas pelo Estado. De maneira geral, os pais declaram escolas de preferência para matricular seus filhos e, quando há maior número de interessados do que de vagas disponíveis em uma escola, as autoridades locais ou alguns tipos especiais de escolas realizam a seleção dos alunos. À preferência dos pais combinam-se outros critérios definidos por cada um destes órgãos tais como a distância da residência para a escola ou irmãos já matriculados na mesma escola.
11. A educação primária contempla dos 5 aos 10 anos de idade, oferecida tanto nas escolas primárias (*primary schools*) ou *infant e junior schools*. A educação secundária obrigatória contempla até os 16 anos. Os dois últimos anos, denominados *Sixth Form*, ainda não são obrigatórios, embora hoje sejam frequentados pela maioria dos jovens na faixa etária correspondente.
12. Atualmente dois tipos de escolas mantidas pelo Estado foram autorizadas a contratar profissionais sem a qualificação exigida, como parte da política de aumentar a autonomia das escolas, e conferir maior liberdade à atuação de seus parceiros e patrocinadores. Estas escolas são as *Academies* e as *Free Schools*. As *Academies* serão discutidas mais adiante. As *Free Schools* não serão abordadas pois foram criadas apenas recentemente pelo governo de coalizão Conservador-Liberal (*Conservative e Liberal Democrats*) do atual Primeiro Ministro David Cameron. Para mais informações, consultar página eletrônica do “*The Department of Education*”, 2011.
13. O *Ofsted* foi criado em 1992 a partir da reorganização da *Her Majesty’s Inspectorate of Schools*, órgão oficial de inspeção das escolas inglesas desde meados do século XIX. Em 2006 recebeu o nome pelo qual é chamado atualmente (*Ofsted*, 2011).
14. Avaliação nacional realizada ao final da educação obrigatória, quando os estudantes têm entre 14 e 16 anos. Além desta, há a *Advanced-Level of the General Certificate of Education (A-Level)*, realizada após o *Sixth Form*, últimos dois anos não obrigatórios da educação secundária (*Ofqual*, 2011). Estes dois exames são utilizados pelo governo central na elaboração de estatísticas educacionais, e pela mídia para divulgação das notas obtidas por escola, além de serem também utilizados pelas Universidades e Faculdades para seleção dos estudantes e como qualificação para ingresso no mercado de trabalho.

- ¹⁵. Todas as escolas mantidas pelo Estado na Inglaterra devem ter um *governing body*. Este órgão tem como objetivo assumir um papel estratégico no funcionamento da escola, ao definir objetivos e metas, bem como políticas para atingi-los, melhorando o funcionamento e desempenho da escola (The Department of Education, 2011). Além desta função mais geral, alguns *governing bodies*, a depender do tipo de estabelecimento da escola, desempenham funções mais específicas, como estabelecer critérios de admissão dos estudantes e administrar os recursos da escola. A composição e tamanho deste órgão variam de acordo com a categoria e tamanho da escola. Em geral, são compostos por representantes eleitos pelos pares, como pais de alunos, professores e demais funcionários; representantes indicados por instituições parceiras das escolas, no caso de fundações e instituições religiosas, por exemplo, além do diretor da escola e demais membros indicados pelo próprio órgão (HOLT et al., 1999).
- ¹⁶. As *Local Education Authorities*, atualmente chamadas *Local Authorities*, são os órgãos de administração local da educação, similares a secretarias ou departamentos municipais de educação, no caso brasileiro.
- ¹⁷. *Trusts* são fundos geridos por uma organização ou grupo de pessoas em nome de uma instituição ou entidade, neste caso, sendo mantenedores da escola em nome da administração estatal.
- ¹⁸. “*The Blair Government was keen to find the money for the long-overdue refurbishment of many run-down school buildings; and New Labour’s investment in technology meant that many school classrooms were to strikingly well equipped, with computers, electronic whiteboards and the like. There was also an increase in the numbers of support staff in schools, which meant that many children were now able to get one-to-one help or benefit from small group provision on a scale largely unknown in the 1990s.*” Tradução da autora.
- ¹⁹. “*Labour has mobilised the private sector to these ends in a much more thoroughgoing way than the Conservatives ever did.*” Tradução da autora.
- ²⁰. “*The British state under New Labour continued to operate as the executive committee of the whole ‘national’ bourgeoisie, and as a working subcommittee of the global neoliberal, geopolitical corporate bourgeoisie*” (Tradução da autora).

Referências

- BALL, S. J. *The education debate*. 4th ed. Bristol: Policy Press, 2010.
- CHANNEL 4. *Faith School Menace?* 2011. [Video]. Disponível em: <<http://www.channel4.com/programmes/faith-school-menace>>. Acesso em: 11 jun. 2011.
- CHAUÍ, M. *Cultura e Democracia: o discurso competente e outras falas*. São Paulo: Cortez, 2007.
- CHITTY, C. *Education Policy in Britain*. 2nd ed. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.
- CHITTY, C. From Great Debate to Great Reform Act: The Post-War Consensus Overturned, 1976-88. In: RATTANSI, A. (Ed). *Rethinking radical education essays in honour of Brian Simon*. London: Lawrence and Wishart, 1992. 319 p.
- DEPARTAMENTO FOR EDUCATION. [Homepage], 2011. Disponível em: <<http://www.education.gov.uk/>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- DIRECTGOV. *Education and Learning*, 2011. Disponível em: <<http://www.direct.gov.uk/en/EducationAndLearning/index.htm>>. Acesso em: 23 mar. 2011.
- GREEN, A. Blair and New Labour: contexts, legacies, and prospects for educating the educators. In: _____ (Ed). *Blair’s Educational Legacy: Thirteen years of New Labour*. New York: Palgrave Macmillan, 2010. 238 p.
- HOLT, G. et al. *Education in England, Wales and Northern Ireland: a guide to the system*. Berkshire: National Foundation for Educational Research, 1999.
- LABOUR PARTY. *Because Britain deserves better: Election Manifesto*, 1997.
- MCCULLOCH, G. Secondary education. In: ALDRICH, R. *A century of education*. London; New York: Routledge Falmer, 2002. 272 p.
- MORRISON, I.; GRAY, J. Developing models for initial teacher training: challenges, changes and future

- direction. In: GEAROM, L. (Ed.). *Education in United Kingdom: structures and organisation*. London: David Fulton Publishers, 2002. 246 p.
- NORMAND, R. Mercado, performance, accountability: duas décadas de retórica reaccionária na educação. *Revista Lusófona da Educação* [online], Lisboa, v. 11, p. 49-76, 2008.
- OFFICE OF QUALIFICATIONS AND EXAMINATIONS REGULATION (OFQUAL). *Qualifications and assessments in England, Wales and Northern Ireland*, 2011. Disponível em: <<http://www.ofqual.gov.uk/>>. Acesso em: 19 jun. 2011.
- OFSTED. *Who we are and what we do*, 2011. Disponível em: <<http://www.ofsted.gov.uk/>>. Acesso em: 7 jun. 2011.
- PRIMARY LANGUAGES. *School Census and Edubase*, 2009. Disponível em: <http://www.primarylanguages.org.uk/policy_and_research/research_and_statistics/languages_statistics/how_many_primary_schools.aspx>. Acesso em: 16 jun. 2011.
- SHARP, P. Central and local government. In: ALDRICH, R. *A century of education*. London; New York: Routledge Falmer, 2002. 272 p.
- SMITH, A. What are trust schools? *Guardian*, 9 Fev. 2007. Disponível em: <<http://www.guardian.co.uk/education/2007/feb/09/schools.uk2>>. Acesso em: 25 out. 2011.
- STEWART, M. Hansard. *House of Commons*. n. 1781, 27 Nov. 1965.
- THE TRAINING AND DEVELOPMENT AGENCY FOR SCHOOLS (TDA). *Get into Teaching*, 2011. Disponível em: <<http://www.tda.gov.uk/get-into-teaching/>>. Acesso em: 19 jun. 2011.
- WARD, S; EDEN, C. *Key Issues in Education Policy*. 2nd ed. London: SAGE, 2010.
- WHITTY, G.; POWER, S. A Escola, o Estado e o Mercado: a investigação do campo atualizada. *Currículo sem fronteiras*, v. 2, n. 1, p. 15-40, jan./jun. 2002. Disponível em <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol2iss1articles/whitty.pdf>>. Acesso em: 19 abr, 2011.
- WILKINSON, J. E. Early childhood education in the UK. In: MATHESON, D. (Ed.). *An introduction to the study of education*. 3rd ed. London; New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2008.

Correspondência

Ananda Grinkraut – É Mestre em Educação pela UNICAMP e atua na Ação Educativa.
E-mail: ananda.grinkraut@gmail.com

Texto publicado em *Currículo sem Fronteiras* com autorização da autora.
