

**Meritocracia: origens do termo e desdobramentos no sistema educacional do Reino Unido**<sup>1 2 3 4</sup>

*Meritocracy: origins of the term and developments in the UK education system*

Moisés Giordano Mazza <sup>(i)</sup>

Cezar Luiz De Mari <sup>(ii)</sup>

<sup>(i)</sup> Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-4330-6707>. [mazzagiordano@gmail.com](mailto:mazzagiordano@gmail.com).

<sup>(ii)</sup> Universidade Federal de Viçosa – UFV, Viçosa, MG, Brasil. <https://orcid.org/0000-0003-0404-0328>. [cezar.demari@ufv.br](mailto:cezar.demari@ufv.br).

**Resumo**

Este artigo examina o surgimento e uso do conceito meritocracia e os desdobramentos no sistema educacional inglês. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica cujo objetivo é levantar as discussões sobre o mérito em termos de suas origens, na obra do sociólogo britânico Michael Young, *The Rise of the Meritocracy* (1958) e a experiência meritocrática na reforma da educação inglesa na segunda metade do século XX. Encontramos em John Locke a fonte para entender as razões pelas quais o período moderno valoriza o mérito em detrimento da hereditariedade, e na reforma realizada no Reino Unido por Margareth Thatcher (1979-1990) encontramos o economista Milton Friedman como principal intelectual orgânico a fundamentar a adoção do mérito como critério no sistema educacional contemporâneo.

**Palavras-chave:** meritocracia, trabalho docente, responsabilização, reformas educacionais

<sup>1</sup> Editor responsável: Helena Sampaio - <https://orcid.org/0000-0002-1759-4875>

<sup>2</sup> Normalização, preparação e revisão textual: Ailton Junior – [revisao@tikinet.com.br](mailto:revisao@tikinet.com.br)

<sup>3</sup> Revisão (inglês): Andreza Aguiar (Tikinet) – [revisao@tikinet.com.br](mailto:revisao@tikinet.com.br)

<sup>4</sup> Apoio: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES

## **Abstract**

*This article examines the emergence and use of the meritocracy concept and its developments in the English education system. It is a bibliographical research that aims to raise the discussions on the origins of the term “merit” in the work of British sociologist Michael Young *The Rise of the Meritocracy* (1958) and English education meritocracy-based reform in the second half of the twentieth century. We find in John Locke the source for understanding the reasons why the Modern Period values merit over heredity, and in the UK reform of Margaret Thatcher (1979-1990) we find the economist Milton Friedman as the main organic intellectual to justify the adoption of merit as a criterion in the current education system.*

**Keywords:** *meritocracy, teachers’ work, accountability, educational reforms*

## **Introdução**

Buscamos investigar as origens do termo meritocracia, aspectos de sua história, os principais intelectuais que a defenderam como possibilidade de critério para o sistema educacional. Fizemos a escolha de uma pesquisa bibliográfica a fim de contribuir com as discussões, uma vez que a conceituação do termo, no sentido da semântica, perspectiva, e vinculação com a educação tem sido pouco tratada em estudos especializados no Brasil. Desse modo procuramos levantar as principais referências sobre a meritocracia a partir da obra de Michael Young, *The Rise of the Meritocracy*, escrita em 1958. Em seguida, recuperamos a base meritocrática no pensamento de John Locke e avançamos para as literaturas sobre as reformas da educação inglesa que iniciaram no final do século XIX, com especial atenção àquelas que informaram sobre as reformas da segunda metade do século XX. A seleção de materiais teve como critério central a abordagem da terminologia sobre o méritoerática. Elas nos proporcionaram respostas e novas indagações ao objetivo da investigação, qual seja: compreender as origens do termo meritocracia e seus desdobramentos para a educação inglesa. Sinalizamos também que a temática é atual na medida em que tanto a terminologia quanto os modelos de reformas nela inspirados ultrapassaram o Reino Unido ao longo das décadas seguintes, sendo utilizados nos Estados Unidos e no Brasil, dentre outros países.

Na primeira parte do texto, demonstraremos o significado de meritocracia, termo cunhado por Michael Young<sup>5</sup> em 1958, com cunho pejorativo, mas que ganha, ao longo do tempo, sentido positivo para determinados grupos que o adotam. Os valores que justificam a existência de uma meritocracia, no entanto, são muito mais antigos, e remetem às mudanças pelas quais o continente europeu passou na Idade Moderna. Do nascimento que determinava o destino dos indivíduos passou-se a defender as habilidades e esforços individuais como critérios de distinção para a valoração das ações.

No segundo momento, partindo do fato de que Young foi inspirado pelas reformas da educação do Reino Unido a partir de 1944, discutiremos a situação da escola pública inglesa e do trabalho docente analisando as tensões presentes desde a universalização no sistema educacional, entre 1870 e 1979. O ano de 1979 marcou o momento no qual se inicia o governo de Margaret Thatcher (), e entre suas propostas está a implantação da meritocracia na gestão do trabalho docente. Muitos pesquisadores relacionam a meritocracia ao pagamento de bônus ao professor mediante resultados, mas pontuamos que ela está, antes, relacionada a ressignificação do trabalho do professor e às reformas no sistema educacional inglês.

## O significado do termo meritocracia

O significado do termo meritocracia é complexo, mas sua origem semântica é atribuída ao sociólogo inglês Michael Young, em seu ensaio distópico *The Rise of the Meritocracy*, publicado em 1958. “Por centenas de anos a sociedade tem sido um grande campo de batalha entre dois grandes princípios, o princípio da seleção por família e o princípio da seleção por mérito” (Young, 1967, p. 30, tradução nossa)<sup>6</sup>. O autor, com isso, introduz a noção de que a meritocracia é um sistema que está em oposição àquele dos privilégios aristocráticos. O texto reconstrói, pela narrativa de um personagem situado no ano 2033, os passos que levaram a Grã-Bretanha a mudar seu critério de organização social, sendo fiel aos fatos até 1958, porém vai além, imaginando o futuro de um sistema que tivesse o mérito como fator de organização social.

<sup>5</sup> Apesar de ter o mesmo nome do atual professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres, especialista em estudos curriculares, o Michael Young que nos referimos também é inglês e nasceu em Manchester em 1915 e faleceu em Londres em 2002. Este além de criador do termo meritocracia, foi sociólogo, político e ativista.

<sup>6</sup> Citação original: “For hundreds of years society has been a battleground between two great principles – the principle of selection by family and the principle of selection by merit”.

Nesta distopia as lideranças britânicas passam a considerar, por volta da década de 1870, que se fazia necessário um sistema capaz de selecionar entre as massas os indivíduos de maior mérito, pela conjugação de um alto coeficiente de inteligência e esforço individual, para ocuparem os cargos políticos e as profissões de maior impacto social. Até o ano de 2033 os testes tornaram-se mais eficazes, ao ponto de prever o coeficiente de inteligência dos indivíduos pouco após o nascimento, determinando assim o futuro de cada pessoa. O sistema ficou tão eficaz que criou um novo tipo de empregabilidade, com o trabalho sendo distribuído conforme tais coeficientes. A estratificação definida pelo poder econômico, antes balizada nos laços de sangue, era amparada agora no mérito da “igualmente excludente”.

O fim da narrativa descreve uma revolta social contra o sistema meritocrático cuja fonte é inusitada: segundo o personagem da obra, defensor do sistema, as classes baixas se revoltavam porque o sistema meritocrático atingiu uma eficiência elevada, que na interpretação de Allen (2011) é qualificada de “sociedade justamente desigual”. Para Allen, a conclusão de Young afirma uma espécie de justificativa técnica para as desigualdades entre os indivíduos e grupos. O sistema baseado no nascimento era injusto, de acordo com a narrativa, pois as diferenças surgiam das contradições sociais. Era impossível no novo sistema, porém, atribuir o insucesso às contingências, tudo se tornou responsabilidade direta do indivíduo. As classes superiores classificaram tal revolta como fruto de ressentimentos, e ao fim somos informados que o personagem morreu em um dos confrontos das grandes revoltas do ano de 2034.

O texto de Young não se propõe fazer uma discussão analítica dentro dos rigores acadêmicos sobre o significado da meritocracia, mas apresenta as consequências contraditórias pela adesão ao princípio como resultados de uma ideologia de organização social, tema que nos remeteu às discussões travadas na Idade Moderna sobre a antropologia, o direito e o Estado.

É comum, segundo Barbosa (2006), relacionar o nascimento da meritocracia ao período moderno europeu, porque foi o momento histórico em que aquela sociedade começou a questionar os privilégios hereditários dos nobres e aristocratas. Se formos um pouco mais longe, encontraremos referências sobre o mérito na China, onde o recrutamento para o serviço público baseado em concursos já se aplicava no século III a.C. A história não é linear, demonstrando muitas confusões entre os ideais da aristocracia e da meritocracia, pois ambas coincidem na defesa de que os mais capazes devem ocupar as posições mais prestigiadas na sociedade. A

diferença fundamental entre elas é que na primeira a competência é atestada pelo nascimento e na segunda pela soma das habilidades e esforços individuais.

O período moderno inicia um processo de organização social baseado em valores meritocráticos por conta da apologia do liberalismo à igualdade. Desde o racionalismo cartesiano até o apriorismo kantiano será constituída uma antropologia da igualdade entre todos os homens por possuírem as mesmas faculdades intelectuais. É importante sublinhar, de acordo com Barbosa (2006), que uma nova ideologia meritocrática nascia, em consequência desta nova visão do homem, mas ela ainda não se constituía o critério de organização social da Europa do século XVIII. Para a autora, adotar critérios de mérito para a distribuição de cargos de prestígio não significa necessariamente uma ideologia meritocrática. Pode ser uma medida tecnocrática, não impedindo que em outros âmbitos os critérios de nascimento sejam considerados. Porém, uma sociedade que desenvolve uma ideologia meritocrática, vai desenvolver um sistema de organização baseado no mérito. Esta ideologia, no sentido posto por Gramsci (1975), de um conjunto determinado de ideias que dão solidez a uma determinada hegemonia, permitiria ocupar os postos mais altos como recompensa destinada aos melhores.

Ainda para Barbosa (2006), a seleção pelo mérito manifesta-se a partir de diferentes vertentes, relativas à maneira como se entende o significado de uma meritocracia. Para alguns ela é um valor negativo, na medida em que recusa os privilégios e afirma que nenhum indivíduo pode ter seu destino determinado pelo nascimento e classe social. Para outros, destaca-se na meritocracia o valor afirmativo, no qual as características particulares dos indivíduos servem para distingui-lo dos demais afirmando o merecimento às posições que ocupam. A meritocracia entendida como negação de privilégios é aceita por todos como uma ferramenta contra a desigualdade social, mas quando aplicada como afirmação do merecimento, justifica as desigualdades, fato que dificilmente é trazido “à consciência das pessoas e, menos ainda, explicitado e discutido” (Barbosa, 2006, p. 23).

Ao tratarmos a meritocracia como negação, a principal consequência social de tal organização seria a tentativa de equalizar oportunidades de desenvolvimento e mobilidade social. Ao entender a meritocracia como afirmação ela se converte na verificação das capacidades individuais, mas raramente existe consenso sobre como avaliá-las, já que os indivíduos possuem muitas concepções diferentes do que seja a inteligência, um ato de valor ou um trabalho bem feito. Atestar que um indivíduo é o melhor nunca acontece sem discordâncias,

forçando assim as sociedades a criarem normas e regulamentos para avaliar candidatos às posições de prestígio. Porém as formalidades legais não conseguem esgotar as dúvidas sobre os diferentes valores atribuídos aos esforços e às habilidades individuais (Barbosa, 2006). A consequência é paradoxal, pois o mérito passa de instrumento de luta contra os privilégios a um novo critério de discriminação da sociedade moderna. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1992) apontam também esta distinção ao analisarem a universidade francesa e sua utopia de ordem social:

Nos quadros superiores da universidade, a utopia jacobina de uma ordem social onde cada um seria distribuído segundo seu mérito, isto é, segundo sua posição na escola, coabita sempre com a pretensão aristocrática de não reconhecer outros valores senão aqueles que a instituição é a única a reconhecer plenamente e com a ambição pedagocrática de submeter ao magistério moral da Universidade, forma subjetiva de governo dos intelectuais, todos os atos da vida civil e política (Bourdieu & Passeron, 1992, p. 158).

Em Coutinho (2008) encontramos o viés meritocrático discutido a partir do problema do acesso das classes subalternas a determinados direitos. Este autor resgata a história dos valores liberais e estabelece sua relação com a questão da cidadania. Para ele a base sobre a qual o direito liberal se edificou é a emancipação humana, em oposição à interpretação absolutista do Estado, mas sua fundamentação é puramente retórica, sustentada nos “direitos naturais” que “se limitavam à vida, à liberdade individual e à propriedade” (Coutinho, 2008, p. 56). No decorrer do desenvolvimento do liberalismo acontece o retardo sistemático do acesso aos direitos fundamentais das classes subalternas, ou seja, dos “não proprietários” ilustrados nos casos do voto de analfabetos, o sufrágio universal, igualdade de direitos das mulheres, e outros.

Dentre os pensadores liberais, destacamos John Locke (1984), que defende a tese dos “direitos naturais”, sobretudo o direito da propriedade, trazendo uma versão sobre o mérito que influenciará as correntes de pensamento modernas. Para ele, por exemplo, “pelo trabalho retiramos [os bens] das mãos da natureza, onde eram comuns e pertenciam igualmente a todos” (Locke, 1984, p. 46), e tal ato dá àquele que o executa o direito de chamar aquilo de “seu”. Portanto, o trabalho como mediação do “direito natural” torna-se um valor moral e coroa o critério de mérito como um dos que confirmariam o direito à propriedade. Continua Locke, “aquele que, em obediência a esta ordem de Deus, dominou, lavrou e semeou parte da terra, anexou-lhe por esse meio algo que lhe pertencia, a que nenhum outro tinha direito” (Locke, 1984, p. 47).

O proprietário competente, para Locke, quando de posse daquilo que antes era comum, produz muito mais do que surgiria ali de forma natural. E é também certo que alguns homens se destacarão, por trabalharem mais que os outros, e acumularão excedente de forma legítima, ou seja, a desigualdade seria natural, pois alguns se esforçarão mais que outros. A desigualdade seria uma consequência pelo não esforço individual, uma vez que na origem todos seriam iguais naturalmente. O mundo está aí para ser conquistado, aqueles que têm mais enriquecem porque *fizeram mais*, tornando a desigualdade uma dimensão moral. Os pobres teriam também todas as capacidades de trabalho para adquirir os bens, imoral é não se esforçar o suficiente.

Essa perspectiva se tornou a ideologia dominante do período moderno, incluindo a definição das funções do Estado, circunscritas à garantia do exercício dos “direitos naturais”. A desigualdade, antes, estava dada no fato de que o Estado absoluto legislava de forma autocrática, definindo o que era direito com base na própria organização, mas agora ela seria consequência do Estado e suas leis. Era preciso definir qual seria seu papel na equalização dos direitos, e podemos perceber que, da concepção de Locke, emergiram diferentes noções de responsabilidade pública, sobretudo a garantia da liberdade e da propriedade. Mas a base liberal dos argumentos sobre o mérito, que estratificaria os proprietários dos não proprietários, não deixa dúvida sobre a influência nas concepções contemporâneas sobre a temática. Os liberais posteriores a Locke não conseguiram resolver o paradoxo entre liberdade e igualdade e o papel do Estado. Este paradoxo será enfrentado por correntes opostas que questionarão a tese dos “direitos naturais” e colocarão o Estado como mediador da solução das desigualdades, contribuindo assim para as concepções de mérito negativas. Mas a tendência hegemônica do liberalismo posterior a Locke manterá o paradoxo e contribuirá para a tese meritocrática afirmativa, medida tão somente pelo critério do esforço individual.

A concepção filosófica de Locke seria apenas literatura caso não estivesse nas bases de importantes eventos ocorridos na Inglaterra e na França nos séculos XVII e XVIII. Locke influenciou de forma ativa a Revolução Gloriosa em 1689, tendo colaborado na criação das bases para as revoluções burguesas e para o fim do absolutismo.

Encerrada essa breve síntese sobre as origens das concepções meritocráticas, passaremos para a discussão que relaciona o conceito de meritocracia com a implementação das Leis da Educação (Education Acts) no Reino Unido a partir de 1870.



## Reformas da educação inglesa da 1870 Education Act: a universalização compulsória da educação primária

O movimento pela universalização da escola no Reino Unido começará em 1869, na cidade de Birmingham, no primeiro encontro realizado pela Liga Nacional da Educação<sup>7</sup> (National Education League), um coletivo de políticos e donos de fábricas. Alfred Field, dono da maior fábrica da cidade afirmou em discurso reproduzido por Armytage (1970, p. 122), que os produtos que abasteciam as colônias inglesas eram agora feitos nos Estados Unidos, e o motivo era “a maior inteligência do trabalhador americano”, e que “a razão de sua grande inteligência e flexibilidade de pensamento” era a escola pública gratuita americana. Para melhorar a força de trabalho inglesa, o imediato estabelecimento de escolas públicas gratuitas se tornava necessário. Participavam também do encontro membros dos sindicatos dos trabalhadores. O movimento fez várias reuniões pelo Reino Unido e ganhou grande apoio popular, até que em 17 de fevereiro de 1870 o político liberal William Edward Forster (1818-1886) apresentou a Proposta de Lei na Câmara dos Comuns que instituiu a educação pública universalizada. No Reino Unido não existe uma regra que determine os limites dos projetos de lei, grosso modo a Constituição é feita enquanto os projetos de lei são aprovados pelo Parlamento. No caso da educação, a lei, objeto de nossa análise, é conhecida como a 1870 Education Act (Lei da Educação de 1870).

Dentre os que questionavam a lei estavam os grupos privados de educação. As instituições religiosas viam nela o risco da perda de hegemonia sobre a educação da população e a perda de financiamento por exercer algumas atividades educacionais<sup>8</sup>. As escolas regidas pela iniciativa privada e instituições religiosas, nas quais havia pagamento de taxas, garantiam a “desejada liberdade” aos ingleses de escolherem a melhor educação das crianças (Heater, 2001). Somava na resistência à lei o medo dos ingleses de que uma educação gerida pelo Estado abrisse caminho para a “doutrinação e a perda dos padrões morais, que as instituições religiosas ainda insistiam em ensinar” (Heater, 2001, p. 117).

<sup>7</sup> Movimento fundado pelos políticos liberais George Dixon, Joseph Chamberlain e Jesse Collings em 1867, cujo objetivo era o estabelecimento de um sistema de educação nacional livre de doutrinas religiosas.

<sup>8</sup> As instituições religiosas já vinham recebendo financiamentos estatais, desde o século XVI havia casas de instrução, que combinavam ensino e aprendizado de ofício, destinadas aos órfãos e filhos dos pobres.



Mas a leitura feita pela National Education League entendia que este conservadorismo estava atrasando o desenvolvimento da economia. Nas sessões de propostas de emendas para a lei, emergiram tensões políticas entre representantes da indústria e as instituições religiosas, permitindo, por exemplo, a manutenção dos financiamentos das escolas voluntárias e de caridade por mais um ano em troca da promulgação da lei. Nos anos seguintes a grande maioria das escolas acabou sendo entregue à administração dos conselhos escolares distritais (*school boards*), até a criação da 1876 Education Act, desta vez tornando a educação escolar compulsória. As escolas do setor privado perderam muitos estudantes, em virtude do grande desenvolvimento do sistema público gratuito (Armytage, 1970).

A obrigatoriedade imposta aos pais e industriais de que as crianças frequentassem a escola é um bom exemplo das contradições no seio do desenvolvimento da ideia de igualdade propostas pela nova lei. Quando as crianças começaram a frequentar a escola, as autoridades e inspetores puderam ter ideia “da extensão da subalimentação e desnutrição” (Armytage, 1970, p. 128) as quais estavam impostas. Rapidamente foram geradas regras para os atendimentos alimentar e de saúde acompanhado da proibição de que crianças menores de 10 anos fossem admitidas para trabalhar nas fábricas. John Mundella (1825-1897), político do Partido Liberal, diante das reações hostis das famílias pela perda dos rendimentos do trabalho infantil, defendeu que os pais deveriam ser tão responsabilizados pela educação das crianças quanto o Estado.

A educação compulsória e gratuita no Reino Unido, porém, foi mais motivada por razões tecnocráticas do que meritocráticas. As contribuições de políticos progressistas e de representantes da classe trabalhadora foram importantes e apontavam para a noção negativa do mérito, mas a principal razão era o atendimento às necessidades de grupos industriais que precisavam de um *novo* tipo de operário.

A 1870 Education Act abria a possibilidade de combate aos privilégios, mas era ainda muito vaga, e não instituía nada além da educação elementar universal. Porém, como a administração era feita pelos conselhos escolares, que tinham autonomia para atender às necessidades de seus distritos, muitas formas alternativas de estudos pós-elementares de boa qualidade foram criadas. Os conselhos escolares, eleitos e autônomos ofereciam, além do ensino elementar que a indústria desejava, a formação de caráter secundário sem qualquer taxa, entrando em terreno até então reservado às escolas privadas. O ensino público começou a ser também uma “forma alternativa de educação secundária que não era exclusivamente baseada

em taxas, classe social e cultura” (Robinson, 2002, p. 160). Tais ofertas aprofundaram as tensões nos diversos grupos de interesses, criando um clima de maior controle que se confirmará com a vitória do Partido Conservador em 1895. Dentre as alterações promovidas pelo novo grupo que assumia o governo, constava a introdução e da noção meritocrática. Esta mudança, em particular, tratou do acesso ao ensino secundário gratuito e do cerceamento a autonomia dos conselhos escolares.

Daremos continuidade ao tema no próximo item abordando a passagem à concepção meritocrática no sistema educacional liderada pelo Partido Conservador.

## **Novas reformas educacionais inglesas: da tecnocracia à meritocracia**

Em 1896 foi criado o Conselho da Educação (Board of Education), a autoridade central que regularia a atuação dos conselhos escolares. Suas principais funções seriam reformar a oferta do ensino secundário e a formação inicial de professores na perspectiva meritocrática. Este Conselho centralizou as diretrizes para o desenvolvimento do sistema de educação e, com a 1902 Education Act, aboliu os conselhos escolares instituindo uma espécie de conselho de autoridades locais da educação, cuja administração ficava a cargo do governo. Os *school boards* eram “democráticos demais para um governo conservador” e “ameaçavam a ordem social vigente” (Robinson, 2002, p. 167). O primeiro argumento levantado contra o ensino secundário alternativo oferecido por estes era quanto “à legalidade de gastar-se o dinheiro dos pagadores de impostos em instrução avançada” (Robinson, 2002, p. 161). Robert Morant (1863-1920), político à frente do Conselho da Educação, argumentou que a educação oferecida no “pseudoensino” secundário administrado pelos conselhos escolares “era científica demais”. O secretário responsável pela elaboração da proposta para o ensino secundário defendia que o “currículo ideal era principalmente literário e linguístico, com a ciência sendo meramente tolerada” (Eaglesham, 1962, p. 157). As autoridades locais eram proibidas de oferecer qualquer ensino além do elementar, e a 1902 Education Act criou uma solução meritocrática, instituindo que “alunos pobres brilhantes” poderiam frequentar o ensino secundário de forma gratuita. A tarefa de selecionar os estudantes destacados ficaria a cargo das escolas, porém ela jamais foi realizada, mantendo a solução meritocrática no campo retórico (Keating, 2009).

Em relação ao trabalho docente, no contexto do nascimento da educação pública no Reino Unido, as tensões meritocráticas também marcaram as disputas entre os diversos grupos à frente das políticas públicas (Bergen, 1982). O Reino Unido já havia instituído o seu sistema de serviço civil em 1870, mas não houve intenção de incluir os professores nesta classe. O principal problema era a estrutura do Estado e suas representações no Conselho da Educação, inspetorias e conselhos escolares, pois os eleitos pertenciam à classe média, enquanto os professores das escolas públicas primárias provinham das classes mais pobres. A autoavaliação dos professores do elementar enquanto classe docente, no entanto, os faziam crer parte da classe média. Após ingressar na escola e passar por um rigoroso processo de seleção acabavam separados dos seus pares com apenas 13 anos de idade e eram empregados pelas administrações locais para trabalharem nas escolas elementares, ao mesmo tempo em que faziam cursos teóricos de aprimoramento em escolas superiores. Acabaram gozando de relativa autoridade no seu grupo social, o que fez com que comesçassem a se considerar merecedores de um título profissional (Bergen, 1982).

O 1902 Act Education selou o destino dos professores da escola elementar em sua luta por reconhecimento ao manter a divisão entre o ensino primário e o secundário. Desde a fundação, em 1870, da União Nacional de Professores, havia a proposta de se criar um registro profissional<sup>9</sup> unificado para o grupo profissional, mas já existia proposta semelhante em concorrência por parte dos professores da escola secundária, de que esse registro fosse apenas para eles. A proposta de um ensino secundário gratuito e universalizado como o elementar criaria uma única profissão docente e garantiria mobilidade social aos professores primários. Os professores secundários viram na proposta uma quebra nos limites das classes, e reagindo de modo corporativo, garantiram que as funções permanecessem sendo executadas exclusivamente por eles.

O mesmo argumento que mantinha os professores do elementar nos limites da estratificação estabelecida, serviu para justificar a estratificação entre a escola secundária e primária. A nota do político John Gorst (1835-1916), vice-presidente do Board of Education em 1901, sobre um possível sistema unificado, ilustra a concepção de mérito que tolerava o acesso dos estudantes pobres apenas ao ensino elementar mas não às fases posteriores:

---

<sup>9</sup> Registro aos moldes dos atuais para médicos, dentistas e advogados.

Enquanto a instrução primária deve ser providenciada, e mesmo imposta sobre todos, a instrução avançada é para poucos. Está entre os maiores interesses da Comunidade que cada menino e menina demonstrando capacidades além do ordinário devem ser apanhados e fornecidas as melhores oportunidades para desenvolver estas capacidades. Não está nos seus interesses disseminar um enorme sistema de instrução superior para qualquer um que decida tomar vantagem dele, mesmo que seja inapto a recebê-la (Bergen, 1982, p. 16, tradução nossa)<sup>10</sup>.

Com a passagem da lei, os limites entre as classes estavam cristalizados e a concepção afirmativa de mérito vencia sobre a negativa. Para a mobilidade social, era necessário ao estudante da classe trabalhadora provar seu merecimento. O acesso de um professor à classe média estava condicionado a sua própria formação na escola secundária. Ao contrário de constituir mediações contra os privilégios, elaboraram-se critérios de avaliação de competência. A recepção da 1902 Education Act, foi tão negativa na comunidade que as reações repercutiram na derrota do partido conservador nas eleições gerais de 1906.

Ao chegar ao poder o Partido Liberal aprovou a 1907 Education Act, que instituiu o sistema de vagas gratuitas (*free place system*). A escola secundária que recebia recursos públicos deveria reservar 25% de suas vagas para estudantes vindos das escolas elementares. Desenvolveu-se uma agenda coletivista por parte do governo até o início da Primeira Guerra Mundial, onde as políticas de bem-estar social ganharam força graças as constantes manifestações da classe trabalhadora. Refeições passaram a ser servidas nas escolas e até mesmo um sistema de inspeção de saúde foi criado para monitorar as crianças, mesmo que tais medidas fossem “amplamente criticadas por conservadores que diziam que o Estado estava desresponsabilizando os pais” (Andrews, 1976, p. 31). Os liberais entendiam que a melhoria da qualidade de vida e educação da classe trabalhadora não era apenas uma obrigação social, mas também uma garantia para que o “Reino Unido tivesse chances na competição que se estabeleceria entre os países europeus, em especial com a Alemanha” (Sherington, 1976, p. 67).

A legislação, segundo Simon (1986), que trará a próxima mudança significativa, e que se tornará mais tarde a fonte de inspiração da escrita de *The Rise of the Meritocracy* por Michael Young, foi a 1944 Education Act, nascida das inquietações do período da Segunda Guerra Mundial<sup>11</sup>. As dificuldades e traumas decorrentes deste conflito fizeram crescer “um sentimento de

<sup>10</sup> Citação original: “While primary instruction should be provided for, and even enforced upon all, advanced instruction is for the few. It is in the interest of the Commonwealth at large that every boy and girl showing capacities above the average should be caught and given the best opportunities for developing these capacities. It is not in its interests to scatter broadcast a huge system of higher instruction for anyone who chooses to take advantage of it, however unfit to receive it”.

<sup>11</sup> Vigorava à época o governo de Winston Churchill (1940-1945), primeiro-ministro do Partido Conservador.

solidariedade e demanda por reformas sociais, que no campo da educação estavam centradas na criação de um sistema nacional de educação” (Barber, 1994, p. 352). Muitos fracassos da guerra, para Simon (1986), foram creditados a inexistência de uma coesão social do povo britânico, num sistema em que a grande massa da população era governada por um seletivo grupo educado numa escola fechada para a maioria.

As demandas por mudanças sociais almejavam o aumento da escolaridade obrigatória dos 13 para os 16 anos, num código comum de legislação que abolisse as escolas controladas pela iniciativa privada, e garantisse educação secundária gratuita a todas as crianças acima dos 11 anos (Simon, 1986). A 1944 Education Act buscou se adequar a essas demandas sendo proposta por Richard Austen Butler (1902-1982), político conservador, indicado de Churchill como presidente do Conselho da Educação, em 1941. Butler encomendou uma nova lei para a educação a seis servidores civis para escrever a proposta. Griffith Williams<sup>12</sup>, o mais influente dos seis membros, conseguiu que sua visão prevalecesse:

Ele estava determinado a preservar a educação seletiva das *grammar schools* .... Sua resposta à revolta social da Guerra foi defender o fim da seleção social exclusiva – pagamento de taxas e admissão de alunos afortunados, mas academicamente inadequados para as *grammar schools* – como preço a ser pago para a retenção do princípio mais importante que era a seleção acadêmica. A 1944 Education Act refletiu seus objetivos precisamente. Ele estava promovendo ‘meritocracia’ antes da palavra ser inventada (Wallace, 1981, p. 285, tradução nossa)<sup>13</sup>.

O sistema proposto dividia o ensino secundário em três escolas diferentes: as *grammar schools*, escolas que ofereciam formação acadêmica com o objetivo de preparar para o ensino superior; as *secondary technical schools*, oferecendo formação voltada para aprendizagem profissional; e as *secondary modern schools*, que ofereciam formação geral. Aos 11 anos toda criança saindo da escola elementar faria o teste de acesso que ficou conhecido como 11-plus, cujos resultados indicariam qual das três escolas era a mais adequada para ela. Na prática, o sistema de três escolas manteve a divisão anterior, entre elites e pobres, mas efetivamente agora refletia

---

<sup>12</sup> Servidor civil ligado ao Board of Education, na função de secretário do Conselho de Avaliação das Escolas (Secondary Schools Examinations Council) concluirá que muitos alunos “academicamente incapazes” que frequentavam o ensino secundário só o faziam porque conseguiam pagar. Por isso defenderá o critério de seleção pelo mérito para as escolas acadêmicas, conhecidas como *grammar schools*.

<sup>13</sup> Citação original: “He was determined to preserve selective grammar-school education .... His response to the social upheaval of the War was to argue for the end of patently social selection – fee-paying and the admission of wealthy but academically inadequate pupils to grammar schools – as the price to be paid for the retention of the more important principle which was academic selection and segregation. The 1944 Act reflected his goals precisely. He was promoting ‘meritocracy’ before the word was invented”.

o espírito de negação dos privilégios de nascimento. Não havia mais garantia alguma aos filhos da classe média de que frequentariam as *grammar schools*. Antes havia uma grande barreira, a necessidade de se pagar pelos estudos, o que fez com que 75% das vagas das escolas secundárias estivessem livres para eles; mas agora que o ensino secundário era gratuito, o mérito acadêmico criava a possibilidade de e todas as vagas das escolas acadêmicas serem ocupadas pela classe trabalhadora, em teoria. O trabalho docente, no contexto da lei, era altamente valorizado. Para Butler, os professores constituíam um dos três pilares segundo os quais o sistema de educação nacional poderia funcionar, ao lado do governo central (que deixava de ser Board of Education e se tornava agora Ministry of Education) e das autoridades locais da educação. Esse estatuto, no entanto, será radicalmente quebrado a partir das eleições gerais de 1979, quando Margaret Thatcher foi eleita primeira-ministra.

## Reformas do governo de Margaret Thatcher: gestão dos professores e do sistema educacional

As reformas administrativas implementadas pelo governo Thatcher entre os anos 1979-1990 foram baseadas em uma racionalidade administrativa cuja premissa era a diminuição do papel do Estado e a introdução de práticas de mercado para o gerenciamento dos serviços públicos, como a medição de performance, a introdução de competição e a gestão por resultados. Para os conservadores, segundo Barber (1994), a burocracia do setor público era a responsável pelo declínio do Reino Unido no pós-guerra, pois teria criado um ambiente em que os interesses pessoais dos agentes públicos se multiplicavam ao custo do abandono dos interesses da sociedade. Com a introdução das práticas de competição, o governo de Thatcher compreendia ser possível mudar o comportamento profissional dos agentes (Arnott, 2000).

O sistema de acesso ao ensino secundário tripartite começou a ser convertido em sistema abrangente (*comprehensive schooling*) na década de 1960, processo que se completou quando Thatcher era secretária de Estado da Educação e Ciência entre os anos de 1970 e 1974. Mesmo que ela e o primeiro-ministro conservador Edward Heath tivessem se comprometido com um sistema que preservasse a divisão entre escolas, tanto a classe operária quanto a classe média estavam infelizes com o sistema dividido: a primeira porque exigia desde o fim da Segunda Guerra o sistema abrangente, sendo *The Rise of the Meritocracy*, de Michael Young, seu grande



manifesto; e a segunda porque observavam suas crianças sendo obrigadas a frequentar as *secondary modern schools*, estigmatizadas como instituições para jovens de baixa inteligência (Barber, 1994).

Com o fracasso econômico inglês no período posterior à Segunda Guerra Mundial, muitos políticos começaram a culpar a educação e os professores. Autores britânicos relatam que o artigo “I blame the Teachers” (“Eu culpo os professores”) publicado no *Times Educational Supplement* em janeiro de 1976, por Sir Arnold Weinstock, diretor da General Electric Company, é um dos principais marcos ideológicos para a crise de confiança na educação e no trabalho dos professores que marcará a administração Thatcher. O artigo acusava a administração da educação de ser burocrática demais, gerando um ambiente de ensino improdutivo e ineficiente, mal administrado e incapaz de corrigir suas próprias falhas. Acusava os professores de terem baixo desempenho em virtude de sua estabilidade empregatícia e de terem salários muito altos. Os professores eram também acusados de terem posições políticas comprometidas com o fim das instituições liberais. A solução para reconstruir a economia inglesa seria aumentar a oferta de qualificação profissional na escola, e buscar uma integração maior com a lógica de gerência industrial para superar a sua ineficiência (Ferreira Junior & Bittar, 2014). A educação inglesa começou a sofrer uma crise cuja base era puramente discursiva, alimentada por artigos jornalísticos, que teve seu ápice em outubro de 1976, quando o então ministro do Trabalho James Callaghan (1974-1976) discursou na Faculdade de Ruskin e culpou a escola pela diminuição da competitividade econômica internacional inglesa (Hall & Gunter, 2015).

No poder, Thatcher conseguiu aprovar a 1988 Education Act, cuja principal medida era a centralização da tomada de decisões no Ministry of Education, retirando poder de participação das autoridades locais e subordinando as escolas imediatamente à autoridade central. As autoridades locais recebiam os recursos para administração da educação a partir da 1944 Education Act, mas isso foi modificado de forma que mais de 80% dos recursos financeiros serem geridos pela autoridade central. No novo arranjo, o Ministry of Education era o promulgador das leis e provedor de recursos, enquanto as autoridades locais eram responsáveis pela implementação da legislação, restando aos professores a responsabilidade pela aplicação do currículo e avaliação (Arnott, 2000). Era um sistema de hierarquia de poderes, preocupado com a contenção sistemática de gastos e a responsabilização sobre os recursos investidos, traduzidos na criação de um currículo nacional, testes nacionais, indicadores de performance publicizados, inspeções regulares, avaliação de professores e pagamento por performance (Barber, 1994).



Margaret Arnott (2000) argumenta que, em relação ao trabalho docente, três mudanças principais remodelaram o significado da profissão: a primeira refere-se à regulação do ambiente de trabalho, que passa de sistemas colegiados a um sistema centralizado, baseado na gestão de performance. Os professores deixaram de ser parceiros do Estado na construção da educação e passaram a cumprir ordens. A principal ferramenta de regulação do trabalho do professor foi o currículo nacional, estabelecido em 1988 sem nenhuma participação dos docentes e demais profissionais da educação. A segunda mudança foi na regulação externa do trabalho docente. A natureza autorregulada dos profissionais do serviço público foi contestada pela introdução do acompanhamento por parte de instâncias examinadoras externas. Com isso criou-se, em 1988, o Schools Examination and Assessment Council, e várias outras instâncias menores que definiam as políticas para as escolas e avaliavam sua implementação. Desde 1833 o Reino Unido já contava com um sistema de inspetores de escolas conhecido como *Her Majesty's Inspectors* (HMI), cujo objetivo era avaliar o uso dos recursos públicos nas escolas, mas em 1992 ele foi privatizado, e agora as inspeções tinham como foco o nível de sucesso e fracasso do ensino de cada escola. Neste sistema, os professores não eram mais os responsáveis por avaliar o aprendizado dos estudantes, e teriam a suposta eficiência de seu trabalho mensurada a partir dos critérios estabelecidos por agências exteriores à escola. A terceira novidade, para Arnott (2000), foi a reintrodução dos conselhos escolares. O objetivo agora era envolver os pais de alunos diretamente nas decisões das escolas, enquanto as autoridades locais da educação (que substituíram os conselhos em 1902) continuavam sendo geridas exclusivamente pela administração central. A expectativa do governo era de que isso aproximasse mais os professores de seus consumidores, aumentando o senso de responsabilização. Os conselhos eram compostos por pais e pelo diretor da escola e tinham poderes executivos, mas raramente algum dos membros conseguia compreender os problemas e especificidades do trabalho escolar, o que acabou elevando os diretores das escolas a uma posição de grande poder nas tomadas de decisões.

Até o governo de Thatcher, os sindicatos dos professores tinham grande influência nas decisões, e apesar de haver cinco sindicatos diferentes, as negociações eram coletivas, com uma tabela nacional de salários e direitos trabalhistas em uma pauta comum. Mas a 1987 Teacher's Pay and Conditions Act eliminou a negociação coletiva, o que “enfraqueceu o movimento docente pela fragmentação do contingente” (Levin, 2004, p. 38). Com essa lei a situação ficaria ainda mais difícil, pois com o enfraquecimento das autoridades locais as escolas receberam a

opção de se desligarem e contratarem professores por elas mesmas, e como este movimento foi feito de forma gradativa, não houve grande mobilização sindical para combatê-lo. A principal característica dessa forma de contratação era a flexibilização de termos contratuais que as negociações coletivas garantiram que fossem feitas pelas autoridades locais (Demaine, 1988).

Tais reformas visavam atender aos critérios conhecidos como os da “Nova Gestão Pública”, que consistiam em aplicar a disciplina do setor privado ao setor público, cuja principal premissa se ancorava na teoria da “escolha pública”. Tal teoria afirma que, havendo competição entre os serviços, o cidadão será o juiz para definir quais são os melhores, sendo satisfeito pela correta aplicação dos impostos que paga (Tolofari, 2005). Ludwig von Mises (2010, p. 14), defensor da escolha pública, chama este arranjo de “democracia de mercado” e vê a democracia de Estado como um obstáculo que retira dos cidadãos o poder de seleção. Milton Friedman (1984, p. 89), um dos fundadores da Escola de Chicago<sup>14</sup>, compreendia que no campo da educação o ideal seria privatizar as escolas para que pudesse surgir uma “saudável competição, que criaria mais flexibilidade e garantiria o progresso das boas instituições e o fim das ruins, além de tornar os salários dos professores mais sensíveis à regulação pelo mercado”. Margaret Thatcher, depois de ser apresentada às ideias de Friedman por seu conselheiro Keith Sinjohn Joseph (1918-1994), nunca escondeu a admiração por seu trabalho, citando-o várias vezes em seus discursos afirmando que o economista “foi um intelectual que lutou pela liberdade” (Jones, 2006).

O grupo de apoiadores das reformas do governo Thatcher ficou conhecido como “nova direita”. O grupo concebia o Estado de bem-estar social como inibidor da livre iniciativa, ao conceder demasiado poder à classe trabalhadora, o que gerava impacto negativo na produtividade do operário (Ferreira Jr. & Bittar, 2014). A educação vista pelos olhos deles deixará de ser entendida como direito e passará a ser tratada como objeto de mercado. Os testes padronizados foram inseridos para criar um produto. Com os indicadores de qualidade de uma escola, os pais-consumidores tinham poder de escolha escolar como alguém que seleciona entre diferentes modelos de carros em uma concessionária. Essa lógica jogou nas mãos do professor toda a responsabilidade pela qualidade da educação e fez do diretor um gerente de operações, destruindo o espírito de colegialidade acadêmica. Na busca de serviços públicos aprimorados, o

---

<sup>14</sup> Nome dado a um grupo de intelectuais da Universidade de Chicago defensores do livre-mercado, cujas ideias foram aplicadas na ditadura de Pinochet no Chile em 1970 e nos governos de Thatcher (Reino Unido) e Reagan (Estados Unidos) na década de 1980.

Estado passará a avaliar e propor métricas de performance, cujo objetivo é separar o agente público eficiente do ineficiente, o merecedor do não-merecedor. Após limitar a função do professor ao ensino, as notas dos testes aplicados aos alunos serão a medida do sucesso do docente. Estava assim configurada a noção de meritocracia do trabalho docente, que não se vinculava apenas ao pagamento de bônus, pois tal situação de trabalho independia dele.

## Item conclusivo

Ao longo deste artigo, buscamos trazer as origens do termo meritocracia, cunhado na obra de Michel Young (1958). Retrocedemos em busca das referências de John Locke, recuperando as noções de “direitos naturais” e o trabalho como valor moral na construção de uma mentalidade do esforço individual como critério de acesso a riqueza. Procuramos demonstrar como a meritocracia se desenvolve em duas vertentes, a negativa e a afirmativa. A primeira, num movimento de superação da mentalidade aristocrática, e a segunda, como mecanismo do Estado em regular as desigualdades dentro dos sistemas sociais. Trouxemos alguns desdobramentos desse conceito por meio das reformas educacionais inglesa ao longo da segunda metade do século XX, diferenciando seus usos no período imediato ao pós-guerra e entre 1979 e 1990, com as reformas de Margaret Thatcher.

O período posterior à saída de Thatcher do cargo de primeira-ministra não significou o fim do projeto da “nova direita”, que continuou com o primeiro-ministro John Major (1990 e 1997), mas significou o fim do que Michael Barber (2004) chama de “pragmatismo de livre-mercado”. A partir de 1990 percebeu-se que as políticas gerencialistas forneciam grande controle sobre o sistema de ensino, e uma proposta de nova Lei da Educação apresentada em 1993, quando o político John Patten era ministro da Educação, dava poderes totais à administração central. Por mais que o discurso político da “nova direita” buscasse o Estado mínimo como referência, observa-se que tal ideia não é estendida também aos processos decisórios. Entre os resultados da implantação das reformas de Thatcher várias tensões ocorreram entre professores e governo, envolvendo boicotes de avaliações externas e o aprofundamento da distância entre professores, escolas e Ministério da Educação.

Para os *think tanks* ingleses, o caminho que poderia unir corte de gastos e maior eficiência no sistema escolar é a proposta de *vouchers*, defendida por Friedman (1955) no ensaio “The Role

of Government in Education”, cuja principal proposta é o financiamento estatal do ensino privado através da promoção da escolha escolar. Tentou-se converter tal proposta em lei no governo Thatcher, mas a ideia da transferência de recursos públicos para instituições privadas era escandalosa, o que fez com que nunca fossem autorizadas (Ravitch, 2011). No entanto, a ideia de se cobrar rendimento pelos critérios de mercado acabou por ser aplicada no próprio sistema público, principalmente no que tange à vinculação entre salário e resultados, o que hoje conhecemos por “quase-mercado”. Por mais que o sistema nacional de educação continuasse como principal meio de acesso à educação, várias iniciativas em conjunto com igrejas e fundações apareceram como meio de diversificar a oferta da educação.

Em 1997 ocorreu o retorno do Partido Trabalhista ao poder com Tony Blair, mas a ruptura que se esperava com as políticas para a educação implementadas no período do governo conservador de Thatcher não aconteceu. Parcerias entre o poder público e o privado foram incentivadas com objetivo de diversificar a oferta da educação. Novamente, a ideia de igualdade é abandonada em favor da noção de gestão das competências individuais, principalmente pelo incentivo à participação de empresas no financiamento de escolas e sua consequente ingerência em questões de currículo. Em 2002, ao anunciar um programa que premiava escolas por resultados, Blair afirmou em vários discursos que a educação inglesa precisava de meritocracia para melhorar resultados, o que gerou reação de Michael Young publicada pelo jornal *The Guardian*, na qual afirmou, entre várias coisas, que se o primeiro-ministro realmente compreendesse o que a palavra significava, estaria elevando os impostos sobre os mais ricos, e não propondo competição entre escolas (Young, 2001).

## Referências

- Allen, A. (2011). Michael Young's *The Rise of the Meritocracy: A Philosophical Critique*. *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 367-382.
- Andrews, L. (1976). *The Education Act, 1918*. Abingdon: Routledge & Kegan Paul Books.
- Armytage, W. H. (1970). The 1870 Education Act. *British Journal of Educational Studies*, 18(2), 121-133.

- Arnott, M. A. (2000). Restructuring the Governance of Schools: the impact of ‘managerialism’ on schools in Scotland and England. In M. A. Arnott, & C. D. Raab, *The Governance of Schooling: Comparative Studies of Devolved Management* (pp. 52-74). New York: Taylor & Francis.
- Barber, M. (1994). Power and control in education 1944-2004. *British Journal of Educational Studies*, 4(42), 348-362.
- Barbosa, L. (2006). *Igualdade e meritocracia* (4a ed.). Rio de Janeiro: Editora FGV.
- Bergen, B. H. (1982). Only a schoolmaster: gender, class and the effort to professionalize elementary teaching in England, 1870-1910. *History of Education Quarterly*, 22(1), 1-21.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1992). *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves.
- Coutinho, C. N. (2008). *Contra a corrente: ensaios sobre democracia e socialismo* (2a ed.). São Paulo: Cortez.
- Demaine, J. (1988). Teachers’ Work, Curriculum and the New Right. *British Journal of Sociology of Education*, 9(3), 247-264.
- Eaglesham, E. (1962). Implementing the education act of 1902. *British Journal of Educational Studies*, 10(2), 153-175.
- Ferreira Jr., A., & Bittar, M. (2014). O “manifesto neoliberal” que anunciou as políticas educacionais implantadas pelos governos de Margaret Thatcher (1979-1990). *Revista HISTEDBR On-line*, 14(55), 399-410.
- Friedman, M. (1955). *The role of government in education*. New Jersey: Rutgers University Press.
- Friedman, M. (1984). *Capitalismo e liberdade* (2a ed.). São Paulo: Abril Cultural.
- Gramsci, A. (1975). *Quaderni del carcere* (Edizione crítica dell’ Instituto Gramsci a cura de Valentino Gerratana), Torino: Einaudi, 1975. Edizione digitale a cura dell’ Internacional Gramsci Society.
- Hall, D., & Gunter, H. M. (2015). A nova gestão pública na Inglaterra: a permanente instabilidade da reforma neoliberal. *Educação & Sociedade*, 36(132), 743-758.

- Heater, D. (2001). The history of citizenship education in England. *The Curriculum Journal*, 12(1), 103-123.
- Jones, G. (2006, 17 de novembro). Thatcher praises Friedman, her freedom fighter. *The Telegraph*. Recuperado de <https://www.telegraph.co.uk/news/uknews/1534387/Thatcher-praises-Friedman-her-freedom-fighter.html>
- Keating, J. (2009). *Government policy towards secondary schools and history teaching 1900-1910*. History in Education Project, University of London, London.
- Levin, B. (2004). *Reforming Education: From Origins to Outcomes* (2a ed.). Baltimore: Routledge.
- Locke, J. (1984). *Segundo tratado sobre o governo* (Coleção Os Pensadores: Locke 3a ed.). São Paulo: Abril Cultural.
- Mises, L. V. (2010). *A mentalidade anticapitalista*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano*. Porto Alegre: Sulina.
- Robinson, W. (2002). Historiographical reflections on the 1902 Education Act. *Oxford Review of Education*, 28(2), 159-172.
- Sherington, G. E. (1976). The 1918 education act: Origins, aims and development. *British Journal of Educational Studies*, 24(1), 66-85.
- Simon, B. (1986). The 1944 Education Act: A Conservative measure? *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 15(1), 31-43.
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89.
- Wallace, R. G. (1981). The Origins and Authorship of the 1944 Education Act. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, 4(10), 283-290.
- Young, M. (1967). *The Rise of the Meritocracy* (5th ed.). Baltimore: Penguin Books.
- Young, M. (2001, 29 de junho). Down with meritocracy. *The Guardian*. Recuperado de <https://www.theguardian.com/politics/2001/jun/29/comment>

---

***Dados da submissão:***

*Submetido à avaliação em 17 de maio de 2019; revisado em 29 de novembro de 2019; aceito para publicação em 24 de março de 2020.*

***Autor correspondente:***

*Universidade Federal de Viçosa – Educação, Av. Purdue, Campus Universitário, Viçosa, Minas Gerais – Brasil. Cep: 36570-000. [mazzzagordano@gmail.com](mailto:mazzzagordano@gmail.com).*