

Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução

Ivor Goodson

As explicações atuais sobre as matérias escolares advêm de duas perspectivas principais, a sociológica e a filosófica. As descrições sociológicas têm seguido uma sugestão feita em 1968 por Musgrove, no sentido de que os pesquisadores deveriam

Examinar as matérias tanto dentro da escola quanto na nação em geral, como sistemas sociais sustentados por redes de comunicação, por recursos materiais e por ideologias. Dentro de uma escola e dentro de uma sociedade mais ampla, examinar as matérias como comunidades de pessoas, em competição e em colaboração entre si, definindo e defendendo suas fronteiras, cobrando fidelidade de seus membros e conferindo-lhes um senso de identidade... inclusive a inovação que aparenta ser essencialmente intelectual na essência pode ser examinada de forma útil como o resultado da interação social...¹

Musgrove observou que “os estudos das matérias a esse nível mal e mal começaram, ao menos ao nível das escolas elementares e secundárias”.

Na verdade, alguns estudos feitos por sociólogos anteriormente às recomendações de Musgrove contêm revelações sobre as matérias escolares. O trabalho de Gramsci segue Marx em ver a educação numa sociedade capitalista como um “instrumento da classe dominante”. Por causa das relações de poder, Gramsci argumenta que algumas categorias de pessoas têm seu senso comum considerado como filosofia e outras não. Isso leva à asserção de que o conhecimento disponível a certos grupos bem colocados em termos de poder torna-se “conhecimento escolar”, enquanto que o conhecimento de outros grupos não.²

Um trabalho influente mais recente no campo da sociologia do conhecimento é o conjunto de artigos contidos no livro *Knowledge and Control*, organizado por M.F.D. Young em 1971. Os artigos refletem o argumento de Bernstein de que “a forma pela qual a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional que ela considera ser público, reflete tanto a

distribuição de poder quanto os princípios de controle social”.³ Da mesma forma, Young sugere que “a consideração das suposições que subjazem à seleção e à organização do conhecimento por aqueles que estão em posições de poder pode ser uma perspectiva frutífera para se levantar questões sociológicas sobre os currículos”.⁴ Essa ênfase leva a asserções gerais do seguinte tipo:

Os currículos escolares neste país envolvem a suposição de que alguns tipos e áreas de conhecimento são muito mais “válidos” que outros: de que tão logo quanto possível todo o conhecimento deve se tornar especializado e com a mínima ênfase explícita sobre as relações entre as matérias especializadas e entre os professores especialistas envolvidos. Pode ser útil, portanto, ver as mudanças curriculares como envolvendo definições cambiantes de conhecimento ao longo de uma ou mais das dimensões em direção a uma organização mais ou menos estratificada, especializada e aberta do conhecimento. Além disso, ver que à medida que supomos alguns padrões de relações sociais associados com qualquer currículo, essas mudanças sofrerão resistências na medida em que são percebidas como corroendo os valores, o poder e os privilégios relativos dos grupos dominantes envolvidos.⁵

O processo pelo qual “grupos dominantes” indeterminados exercem controle sobre outros grupos, presumivelmente subordinados, não é examinado, embora se ofereçam algumas indicações. Aprendemos que a autonomia de uma escola em questões de currículo “é na prática extremamente limitada pelo controle dos currículos da *sixth form*” (e portanto do ramo mais baixo) pelas universidades, tanto através de suas exigências de admissão quanto através da dominação de todas, exceto uma, as comissões de exame escolar”. Numa nota de rodapé, Young assegura que “não está envolvido aqui nenhum controle direto, mas antes um processo pelo qual os professores legitimam seus currículos através de suas suposições partilhadas a respeito do “que nós todos sabemos o que as universidades querem”.⁶ Essa concentração sobre a socialização dos professores como a principal agência de controle é adotada também em outros locais. Aprendemos que:

O sistema educacional britânico contemporâneo é dominado pelos currículos acadêmicos com uma rígida estratificação do conhecimento. Segue-se que se os professores e as crianças são socializados dentro de

*Uma das modalidades de prosseguimento de estudos após os 16 anos (idade até a qual existe a obrigatoriedade de freqüência à escola) para os jovens que não entram na universidade (N. do T.).

uma estrutura institucionalizada que legitima essas suposições, então para os professores um alto status (e recompensas) será associado com áreas do currículo que são (1) formalmente avaliadas, (2) ensinadas às crianças “mais capazes”, (3) ensinadas em grupos de crianças de capacidade homogênea que se mostram mais bem-sucedidas dentro de tais currículos.⁷

Young vai adiante para observar que “será frutífero explorar a construção de programas curriculares de conhecimento por parte daqueles que estão envolvidos na prática, em termos de seus esforços para aumentar ou manter sua legitimidade acadêmica.”⁸

Dois artigos de Bourdieu em *Knowledge and Control* sintetizam sua considerável influência sobre os sociólogos ingleses do conhecimento.⁹ Diferentemente de muitos dos outros colaboradores de *Knowledge and Control*, Bourdieu se envolve num trabalho empírico para testar suas afirmações teóricas. Seu trabalho recente, embora concentrado na universidade, não na escola elementar ou secundária, olha para o tema da reprodução através da educação e inclui uma importante seção sobre “O exame dentro da estrutura e da história do sistema educacional”.¹⁰ Também Young enfatiza a necessidade de abordagens históricas para testar teorias de conhecimento e controle. Ele escreveu recentemente: “Uma forma crucial de reformular e transcender os limites dentro dos quais trabalhamos, é ver... como esses limites não são dados ou fixos, mas produzidos através de ações conflitantes e interesses dos homens na história”.¹¹

Certamente o aspecto menos desenvolvido de *Knowledge and Control* com respeito às matérias escolares é a análise do processo pelo qual grupos dominantes indeterminados exercem controle sobre grupos presumivelmente subordinados na definição do conhecimento escolar. Além disso, se os grupos dominantes em questão estão relacionados à economia, poder-se-ia esperar que o conhecimento de alto status seria do tipo referido por Apple: “a economia capitalista exige a produção de altos níveis de conhecimento técnico para manter o aparato econômico funcionando eficazmente e para se tornar mais sofisticada na maximização de oportunidades para a expansão econômica”.¹² Na verdade, os grupos de alto status têm tendido a receber um conhecimento “acadêmico” em vez de um “conhecimento técnico”: um ponto que sem dúvida contribui para a disfuncionalidade da economia do Reino Unido. Precisamos explorar como essa aparente contradição se desenvolveu e tem sido mantida no currículo escolar. O trabalho de Young, carente de evidência empírica, desenvolve-se horizontalmente nessa exploração, partindo de teorias da estrutura social e da ordem social para evidências de sua aplicação. Essa teorização macro-sociológica é muito diferente de se estudar grupos sociais ativamente em ação em instâncias históricas particulares. A esse respeito, o exame do processo pelo qual “se cria uma matéria escolar” deve gerar *insights* históricos úteis.

A segunda escola de explicação, que quase pode ser chamada de “visão oficial”, é essencialmente filosófica e precedeu e tem se mantido em oposição às perspectivas sociológicas. A visão filosófica tem sido atacada por Young porque, ele argumenta, se baseia numa

concepção absolutista de um conjunto de formas distintas de conhecimento que correspondem estreitamente às áreas tradicionais do currículo acadêmico e assim justificam, ao invés de analisar, aquilo que não passa de constructos sócio-históricos de uma época particular.¹³

Embora aceitando de forma geral a crítica de Young, é importante saber que na verdade as próprias matérias escolares representam grupos de interesse substanciais. Ver as matérias como não “mais que constructos sócio-históricos de uma época particular”, embora correto em um certo nível, dificilmente serve para clarificar o papel exercido por aqueles grupos envolvidos em sua manutenção e promoção ao longo do tempo.

A perspectiva filosófica é sintetizada bastante bem pelo trabalho de Hirst e Peters, e também de Phenix. A posição de Hirst inicia a partir de uma série de convicções que ele definiu em 1967 num *Schools Council Working Paper*:

não importa qual possa ser a capacidade da criança, o centro de todo o seu desenvolvimento intelectual como um ser racional é, estou dizendo, intelectual. Talvez precisemos de métodos muito especiais para obter esse desenvolvimento em alguns casos. Talvez tenhamos ainda que encontrar os melhores métodos para a maioria das pessoas. Mas não devemos perder de vista o objetivo intelectual do qual tantas coisas mais, quase tudo mais, depende. Em segundo lugar, parece-me que devemos nos afastar completamente da idéia de que formas lingüísticas e abstratas de pensamento não são para algumas pessoas.¹⁴

Hirst e Peters argumentam que “os objetivos centrais da educação dizem respeito ao desenvolvimento da mente” e que esses objetivos são mais bem perseguidos através do desenvolvimento de “formas de conhecimento” (uma definição mais tarde ampliada para incluir “campos de conhecimento”). A partir dessas formas e campos de conhecimento assim definidos, as matérias escolares são elas próprias derivadas e organizadas. Portanto, a implicação é que a disciplina intelectual é criada e sistematicamente definida por uma comunidade de estudiosos (*scholars*), normalmente trabalhando num departamento universitário, e é então “traduzida” para uso como uma matéria escolar.

Essa interpretação do trabalho de Hirst e Peters é comumente feita, embora não pelos próprios autores. Outros filósofos são mais explícitos. Phenix, por exemplo, afirma que:

O teste geral para uma disciplina é que ela deveria ser caracterizada por uma tradição organizada identificável de homens de conhecimento, isto é, de pessoas que são treinadas em certas funções que elas são capazes de justificar por um conjunto de padrões inteligíveis.¹⁵

A visão subsequente das matérias escolares como sendo derivadas do melhor trabalho de acadêmicos especialistas e atuando como iniciadores nas tradições acadêmicas é geralmente aceita tanto por educadores quanto por leigos. É uma visão sustentada por porta-vozes governamentais e agências educacionais, associações de disciplinas e, talvez de forma mais importante, pela mídia.

Ao questionar a visão de consenso de que as matérias escolares derivam das “disciplinas” intelectuais ou “formas de conhecimento” é outra vez importante focalizar o processo histórico através do qual as matérias escolares surgem. Essa investigação pode fornecer evidência de uma disparidade considerável entre as mensagens políticas e filosóficas que buscam explicar e legitimar a “tradição acadêmica” das matérias escolares e o detalhado processo histórico através do qual as matérias escolares são definidas e estabelecidas. Uma vez que uma disciplina estabeleceu uma base acadêmica, é persuasivamente auto-profetizável argumentar (como o faz Hirst) que aqui está um campo de conhecimento do qual uma matéria escolar “acadêmica” pode receber contribuições e orientação geral. Essa versão dos eventos simplesmente celebra um *fait accompli* na evolução de uma disciplina e da matéria escolar associada. O que deixa de ser explicado são os estágios de evolução em direção a esse padrão culminante e as forças que empurram as matérias “acadêmicas” aspirantes a seguir rotas similares. Para entender a progressão ao longo da rota em direção ao status acadêmico é necessário examinar as histórias sociais das matérias escolares e analisar as estratégias empregadas na sua construção e promoção.

Análises mais atentas das matérias escolares revela uma série de paradoxos inexplicados. Em primeiro lugar, o contexto escolar é, sob muitos aspectos, muito diferente do contexto universitário — problemas mais amplos de motivação do aluno, de capacidade e de controle necessitam ser considerados. A tradução da “disciplina” para a “matéria escolar”, portanto, exige uma considerável adaptação e como resultado, “muitas matérias escolares dificilmente podem ser chamadas de disciplina e muito menos de formas de pensamento. Muitas não são claras a respeito de seus conceitos mais frutíferos, formas de explicação e metodologia específica”.¹⁶ Em segundo lugar, as matérias escolares são, com frequência, ou divorciadas de sua disciplina-base ou não têm uma disciplina-base. Muitas matérias escolares, portanto, representam comunidades autônomas, como observou Esland:

Os professores como porta-vozes de comunidades de matérias escolares estão envolvidos numa elaborada organização do conhecimento. A

comunidade tem uma história e, através dela, um corpo de conhecimento respeitado. Ela tem regras para reconhecer questões “bem-vindas” ou espúrias, e formas de evitar contaminação cognitiva. Ela terá uma filosofia e um conjunto de autoridades, todas as quais dão forte legitimação às atividades que são aceitáveis à comunidade. Alguns membros são credenciados com o poder para dar “declarações oficiais” — por exemplo, editores de revistas, presidentes, examinadores e inspetores principais. Esses são tão importantes quanto “outros significantes” que fornecem modelos de crença e conduta apropriadas para novos ou vacilantes membros.¹⁷

O grau de isolamento ou autonomia das matérias escolares pode ser visto, numa análise mais atenta, como estando relacionado aos estágios da evolução das matérias. Longe de serem derivadas de disciplinas acadêmicas, muitas matérias escolares *precedem* cronologicamente suas disciplinas-mãe: nessas circunstâncias a matéria escolar em desenvolvimento realmente causa a criação de uma base universitária para a “disciplina” de forma que professores secundários das matérias escolares possam ser treinados.

Layton analisou a evolução da matéria “ciências” a partir do século dezenove, sugerindo um modelo provisório para a evolução de uma matéria escolar no currículo escolar secundário. Ele definiu três estágios nessa evolução. No primeiro estágio:

o inexperiente intruso assegura um lugar no horário escolar, justificando sua presença com base em fatores tais como pertinência e utilidade. Durante esse estágio, os aprendizes são atraídos para a matéria por causa de sua relação com questões de seu interesse. Os professores raramente são especialistas treinados, mas trazem o entusiasmo missionário dos pioneiros à sua tarefa. O critério dominante é a relevância para as necessidades e interesses dos aprendizes.

No segundo e intermediário estágio:

uma tradição de trabalho acadêmico na matéria está emergindo juntamente com um corpo de especialistas treinados, do qual são recrutados os professores. Os estudantes são ainda atraídos ao Estudo, mas tanto por sua reputação e status acadêmico crescente quanto por sua relevância em relação aos seus problemas e interesses. A lógica interna e a disciplina da matéria estão se tornando crescentemente influente sobre a seleção e a organização do seu conteúdo.

No estágio final:

os professores constituem um corpo profissional com regras e valores estabelecidos. A seleção do conteúdo da matéria é determinada em grande medida pelos julgamentos e práticas dos acadêmicos especialistas que levam a pesquisas na área. Os estudantes são iniciados numa tradição, suas atitudes aproximando-se da passividade e da resignação, um prelúdio ao desencantamento.¹⁸

O modelo de Layton adverte contra uma explicação monolítica da matéria e das disciplinas. Parece que, longe de serem asserções intemporais de conteúdo intrinsecamente válido, as matérias e as disciplinas estão em constante fluxo. Portanto, o estudo do conhecimento em nossa sociedade deveria ir além de um processo a-histórico de análise filosófica, em direção a uma investigação histórica detalhada dos motivos e das ações por trás da apresentação e da promoção das matérias e disciplinas.

Ao examinar o processo histórico da criação de uma matéria escolar, a próxima seção fornece um estudo de caso da Geografia. A evolução da matéria pode ser traçada com algum detalhe através das publicações da *Geographical Association*, fundada em 1883. De passagem, vale a pena registrar o comentário de Jenkins:

Observa-se um certo constrangimento em professores que, de forma natural, sentem que a diferença entre formas (de conhecimento), disciplinas e matérias é, em parte, diferença de status. Assim, a Geografia, rotulada por Hirst como um campo, parece estar entrando tarde no páreo para se tornar uma disciplina.¹⁹

A forma como essa “entrada atrasada no páreo” tornou-se possível, e o contexto histórico para a promoção de uma matéria escolar como uma “disciplina acadêmica” são analisados na próxima seção.

O estabelecimento e a promoção da Geografia

No final do século dezenove, a geografia estava começando a garantir um lugar nos currículos das escolas. A matéria estava emergindo das dores iniciais do parto, quando parecia ser apenas um pouco mais que uma monótona coleção de fatos e cifras geográficas que Mackinder afirmava “acrescentar-se a uma quantidade crescente a ser guardada pela memória”.²⁰ Essa abordagem inicial que, num certo sentido, pode ser vista como precedendo ao Estágio 1 de Layton, tem sido chamada de período dos “cabos e baías”. Muito cedo, entretanto, a matéria começou a atrair mais professores inspirados, como recorda um antigo aluno: “Mais tarde, entretanto, numa Escola Secundária de Londres os “cabos e

baías” foram substituídos por “casas em muitas terras” e um novo mundo abriu-se para nós, através de uma “professor especialista” não-diplomado.²¹

O rótulo “não-diplomado” era inevitável nessa época, na medida em que a geografia continuava fora das universidades. Foi em parte para responder a esse problema que um dos pais-fundadores da Geografia, H.T. Mackinder, formulou a questão em 1887: “Como a Geografia pode se tornar uma disciplina?”.²² Mas Mackinder estava consciente de que a demanda por uma Geografia acadêmica a ser ensinada nas universidades podia ser gerada apenas através do estabelecimento de uma posição mais acreditada nas escolas. Essencialmente, era nas escolas *public* e *grammar* que a Geografia precisava estabelecer sua credencial tanto intelectual quanto pedagógica. Nessas escolas, sem um status acadêmico pleno, a posição da matéria, como uma parte estabelecida do currículo, permanecia incerta. Como um diretor de Rochester observou: “O excesso de matérias no horário escolar torna impossível dar mais que uma, no máximo duas lições, por semana em geografia”.²³

Nas escolas elementares, a geografia foi rapidamente vista como fornecendo possibilidades utilitárias e pedagógicas na educação das crianças da classe operária. Portanto, a fixação da matéria cresceu consideravelmente no período que se seguiu ao *Education Act* de 1870. Em 1875, a “geografia elementar” foi adicionada à lista principal de “matérias de aula” a serem objeto de exame nas Escolas Elementares.

Dada a base limitada no setor escolar elementar e secundário, os promotores da geografia começaram a traçar planos para uma associação da matéria. Assim, em 1893 a *Geographical Association* foi fundada: “para estimular o conhecimento da geografia e o ensino da geografia em todas as categorias de instituições educacionais, desde a escola preparatória até a universidade, no Reino Unido e no exterior”.²⁴ A formação de uma Associação em 1893 foi extremamente bem cronometrada e rapidamente começou a operar como um “lobby” ativo para a matéria. Dois anos mais tarde, a *Bryce Commission* elaborou um relatório e suas recomendações foram incluídas no *Education Act* de 1902. Além disso, a legislação do Ensino Secundário de 1904 efetivamente definiu as matérias tradicionais a serem oferecidas nas escolas secundárias; a inclusão da Geografia na legislação foi um marco importante em sua aceitação e reconhecimento e no amplo estabelecimento de exames externos em geografia nas escolas secundárias. A emergência dos exames externos como um fator definidor nos currículos secundários por volta de 1917 está claramente refletida no agudo aumento no

²¹*Public schools* é como se denominam, na Grã-Bretanha, as escolas privadas de elite. *Grammar schools* é o ramo de orientação acadêmica e literária do ensino secundário (N. do T.).

número de associados por volta dessa data. Nesse estágio, a Geografia foi incluída em muitos regulamentos de Comissões Examinadoras tanto para Certificados Elementares como para Certificados Secundários como matéria principal. Certas Comissões, entretanto, incluíam Geografia apenas como uma “Matéria Subsidiária”.

Para aqueles professores envolvidos em promover a Geografia, a fundação de uma associação da matéria foi apenas um primeiro estágio no lançamento da matéria; o que também foi necessário foi um plano global dirigido ao estabelecimento da matéria nos vários setores educacionais mencionados no estatuto. Numa discussão sobre educação geográfica na Associação Britânica em setembro de 1903, Mackinder esboçou uma estratégia de quatro pontos para estabelecer a matéria:

Em primeiro lugar, devemos estimular Escolas Universitárias de geografia, onde os geógrafos possam ser formados... Em segundo lugar, devemos persuadir através de quaisquer formas as escolas secundárias a colocar o ensino geográfico da escola inteira nas mãos de um professor geograficamente treinado... Em terceiro lugar, devemos determinar através da discussão e experimentação qual o melhor método progressivo para a aceitação geral e nesse método devemos basear nosso esquema de exame. Por último, o conteúdo dos exames deve ser estabelecido por professores práticos de geografia.²⁵

Esta estratégia se parece muito com os apelos dos sindicatos em favor da oficina fechada. O professor de geografia deve estabelecer os exames e escolher exames que sejam os melhores para a “aceitação geral” da matéria — não existe nem mesmo a fachada de que o interesse dos alunos deveria ser o critério central; o ensino da geografia deve estar exclusivamente nas mãos de geógrafos treinados e as universidades devem ser encorajadas a estabelecer escolas de geografia “onde os geógrafos possam ser formados”.

No período que se segue imediatamente a esse pronunciamento a Associação de Geografia continuou a retórica anterior sobre a utilidade das matérias; uma mudança nessa retórica foi implementada apenas lentamente. Assim, em 1919 aprendemos que:

Ao ensinar geografia nas escolas buscamos treinar futuros cidadãos para imaginar de forma acurada a interação das atividades humanas e suas condições topográficas... A mente do cidadão deve ter uma formação topográfica a fim de conservar em ordem a massa de informações que ele acumula no curso de sua vida, e nesses dias a formação deve ser estendida para o mundo inteiro.²⁶

Oito anos mais tarde ouvimos que “As viagens e as correspondências se tornaram agora generalizadas; os domínios britânicos se encontram em todos os climas e só esses fatos já são suficientes para assegurar que a matéria deva ter um lugar importante no horário escolar”.²⁷

Juntamente com essas afirmações utilitárias e pedagógicas, como veremos, a Associação Geográfica começou a desenvolver argumentos mais “acadêmicos”. Mas os problemas das ênfases mais utilitárias e pedagógicas começavam agora a aparecer. Assim, nos anos 30, a Comissão Norwood preocupava-se com a forma pela qual a Geografia parecia facilmente mudar de direção e definição, intrometendo-se assim no território de outras matérias e disciplinas. Acima de tudo, eles estavam preocupados com a tentação possibilitada pelo que eles chamavam de “expansividade da geografia”, pois “ambiente é um termo que é facilmente expandido para cobrir toda condição e fase da atividade que constituem a a experiência cotidiana normal”. Portanto,

os entusiastas da geografia podem estar inclinados, às vezes, a estender sua abrangência de forma tão ampla a ponto de absorver outras matérias; ao fazer isso, eles ampliam suas fronteiras de forma tão vaga que a definição do objetivo se perde e as virtudes distintivas inerentes em outros estudos e estreitamente perseguidas são ignoradas numa descrição geral dos amplos horizontes.²⁸

Os resultados dessa “expansividade” na geografia escolar são mais tarde objeto de um relatório feito por Honeybone, que argumentava que por volta dos anos 30 a geografia “tornava-se cada vez mais uma matéria da “cidadania do mundo”, com os cidadãos afastados de seu ambiente físico”. Ele explicava isso, em parte, pela difusão, “sob a influência americana”, de uma metodologia, proclamando que toda educação deve estar relacionada com a experiência cotidiana das crianças”. Portanto,

em termos de geografia, eles insistiam que a abordagem devia ser sempre através da vida e do trabalho dos homens. Essa é uma premissa com a qual muitos professores de geografia concordarão, mas quando posta nas mãos de pessoas não treinadas em geografia ou treinadas sem uma idéia apropriada da síntese geográfica, freqüentemente significa que a geografia na escola começa com a vida e o trabalho do homem e não faz nenhum esforço real para examinar seu ambiente.

Assim, através do trabalho daqueles professores não-treinados ou mal treinados na matéria, “por volta de 1939, a geografia tinha se desequilibrado gravemente; a síntese geográfica tinha sido abandonada; e o valor educacional

específico da matéria tinha se perdido numa fúria de generalizações sociais e econômicas”.²⁹

O problema central, portanto, continuava sendo o do estabelecimento de departamentos nas universidades onde “geógrafos podiam ser formados” e as mudanças graduais na busca da relevância e utilidade para o aluno podiam ser controladas e dirigidas. Para reforçar esse objetivo, a Associação Geográfica começou a promover argumentos mais “acadêmicos” para a matéria. Assim, em 1927 ficamos sabendo que “o principal objetivo do bom ensino de geografia é o de desenvolver, como no caso da história, um atitude de espírito e um modo de pensamento característico da matéria”.³⁰

A apresentação crescentemente acadêmica da matéria escolar forneceu mais pressão sobre as universidades para responder à demanda por treinamento de especialistas em geografia. Como um recente presidente da Associação Geográfica observou “o reconhecimento do status de nossa matéria entre as disciplinas universitárias... não poderia nunca ter sido obtido sem o notável estímulo e a demanda vindos de nossas escolas”. A asserção, embora correta, contém as origens dos problemas de status que a geografia tem encontrado nas universidades. David Walker observou que, “ainda podem ser encontrados alguns membros mais velhos de nossas antigas universidades que a descartam como uma matéria escolar”.³¹ Como resultado, até recentemente ser geógrafo continuava a ser uma profissão universitária frustrada, por causa daquilo que Wooldridge descreveu como:

a crença generalizada entre nossos colegas e associados de que carecemos de status acadêmico e respeitabilidade intelectual. O que se afirma é que a geografia tem um uso limitado em seus escalões mais baixos. O que é implicitamente negado por tantos é que ela possa ter qualquer reivindicação válida como uma matéria nos escalões superiores.

Wooldridge, entretanto, sugere que a aceitação nos escalões mais baixos é o principal limiar a ser transposto. “Tem-se afirmado que se a geografia deve ser ensinada nas escolas, ela deve ser aprendida nas universidades”.³² A relevância da “base” escolar para a geografia universitária é bem ilustrada pelo *St. Catherine's College*, da Universidade de Cambridge. Este *college* tem produzido tantos professores de geografia para as universidades do país que se pode argumentar que existe uma conspiração. David Walker discorda:

Na verdade, para descartar a conspiração, as razões para essa configuração acadêmica são bem concretas. *St. Catherine* foi um dos primeiros *colleges* a oferecer um diploma em geografia: ele estabeleceu uma rede de contatos com professores de *sixth-form*, muitos dos quais mais tarde

af se formaram, e com escolas específicas tal como a *grammar school* de Royal, em Newcastle.

Walker salienta a natureza pessoal da indução da matéria. “Desde a Segunda Guerra, além disso, muitos dos geógrafos de *St. Catherine* que se tornaram professores secundários ou universitários foram alunos de um único homem, Mr. A.A.L. Caeser”.³³

O período que se segue a 1945 parece ter sido crítico na aceitação e consolidação da geografia dentro do setor universitário. O professor Alice Garnett explicou em 1968 por que esse período foi tão importante:

Não foi senão após a Segunda Guerra que se tornou generalizado o fato de os departamentos serem dirigidos por geógrafos que tinham eles próprios recebido treinamento formal na disciplina; por essa altura a maior parte das diferenças e contrastes marcantes iniciais na personalidade das matérias tinha se confundido ou dissolvido.³⁴

Nessa altura, estabeleceram-se departamentos de Geografia na maior parte das universidades e a Matéria tinha um centro reconhecível de identidade. Por volta de 1954, Honeybone podia escrever um sumário da aceitação e estabelecimento final da Geografia com uma disciplina universitária:

Nas universidades, houve um avanço sem paralelos no número de professores e no âmbito do trabalho nos departamentos de geografia. Só na Universidade de Londres, existem agora seis cadeiras, quatro das quais de criação relativamente recente. Os estudantes, tanto de graduação quanto de pós-graduação, são agora em maior número como jamais antes. Muitos dos departamentos de educação das faculdades e universidades estão tendo parte integral nesse progresso: os empregadores estão agora compreendendo o valor da amplitude de um treinamento universitário em geografia; e o Governo [*Civil Service*] recentemente elevou o status da geografia em seus concursos superiores. Na verdade, em toda parte podemos ver sinais de que, finalmente, a geografia está forçando sua completa aceitação como uma disciplina principal nas universidades e de que os geógrafos são bem-vindos no comércio, na indústria e nas profissões, porque eles são homens e mulheres bem educados...³⁵

Assim, pela metade dos anos 50 a Geografia tinha alcançado o estágio final da classificação de Layton, o de aceitação de uma matéria. A seleção do conteúdo da matéria era de fato “determinada em grande medida pelos julgamentos e práticas dos Acadêmicos Especialistas que conduziam exames na área”. Naturalmente, a tomada final da Geografia pelas universidades significava que o

controle da definição da matéria estava nas mãos dos Acadêmicos Especialistas. O contexto no qual esses Acadêmicos operavam estava substancialmente divorciado das escolas; suas atividades e motivações pessoais, seu status e preocupações de carreira estavam situados no contexto da universidade. As preocupações dos alunos das escolas elementares e secundárias, dessa forma sub-representados, contavam cada vez menos na definição dessa disciplina acadêmica bem-estabelecida. As implicações dentro das escolas logo se tornaram claras. Em 1967, o relatório sobre *A Escola e o Concluinte Escolar* observava que esses jovens sentiam-se “na melhor das hipóteses, apáticos, na pior, resistentes e hostis à geografia... que lhes parece não ter nada a ver com o mundo adulto ao qual em breve irão se juntar”.³⁶

O relatório acrescenta:

Uma causa freqüente de fracasso parece ser que o curso é freqüentemente baseado na crença tradicional de que existe um corpo de conteúdo para cada matéria separada que todo concluinte escolar deveria saber. Nos cursos menos bem-sucedidos, esse corpo de conhecimento está inscrito no currículo sem nenhuma real consideração das necessidades dos garotos e garotas e sem nenhum questionamento sobre sua relevância.³⁷

A ameaça à geografia começou a ser avaliada no nível mais alto. Um membro do Executivo e da diretoria da Associação Geográfica relembra: “As coisas tinham ido longe demais e a geografia tornou-se uma coisa com base demasiadamente local... ao mesmo tempo a matéria começou a perder contato com a realidade... a geografia adquiriu uma má reputação.”³⁸ Um professor de faculdade, David Gowing, viu o mesmo problema enfrentado pela matéria e argumentou:

Deve-se reconhecer e é necessário olhar de uma forma renovada para nossos objetivos e reexaminar o papel e a natureza da geografia na escola. Não é difícil identificar as causas da insatisfação crescente. Os alunos sentem que os currículos atuais têm pouca relevância para suas necessidades e assim seu nível de motivação e compreensão é baixo. Os professores estão preocupados com o fato de que a elevação da idade de escolarização compulsória e algumas formas de unificação dos currículos secundários podem exacerbar esses problemas.³⁹

O controle crescente da Geografia por especialistas da universidade claramente colocava problemas para a matéria na escola. Para recapturar a idéia de utilidade e relevância dos tempos iniciais a matéria teria que focalizar mais as necessidades do estudante médio e do estudante abaixo da média. Entretanto, a geografia ainda enfrentava problemas de status acadêmico dentro de algumas

universidades e também entre as seções de mais alto status dentro das escolas secundárias.

Os avanços na geografia universitária depois da segunda guerra em parte contribuíram para a aceitação da geografia como uma matéria apropriada para as crianças mais capazes, mas os problemas continuavam. Em 1967 Marchant observou: “A Geografia está finalmente obtendo respeitabilidade intelectual nos setores acadêmicos de nossas escolas secundárias. Mas a batalha ainda não terminou.” Ele exemplificava o contínuo problema:

Deixem-me fazer uma citação de apenas dois relatórios escritos em 1964, um de uma *grammar school* para garotas e o outro de uma *independent school* para garotos, bem conhecida. Primeiro, “A Geografia é no momento... uma alternativa para o Latim, o que significa que um certo número de garotas deixa de cursá-la ao final do terceiro ano... não existe nenhum trabalho disponível no Nível Avançado [*Advanced Level*]. Segunda, uma situação talvez mais intrigante: “Nas turmas de nível O, a matéria é seguida somente por aqueles que não são nem classicistas, nem linguistas modernos, nem cientistas. A *sixth form* é então formada desse grupo bastante restrito com a adição de uns poucos cientistas que deixaram de corresponder às expectativas.”⁴⁰

Para finalmente selar sua aceitação pelas universidades e pelas *sixth forms* de alto status a Geografia teve que renunciar para sempre a suas intenções pedagógicas e utilitárias. O paradoxo supremo é que a crise na geografia escolar no final dos anos 60 levou não a uma mudança que poderia ter envolvido mais alunos das escolas, mas a mudanças na direção oposta em busca da aceitação acadêmica total. O empurrão em direção ao status centrou-se em torno da “nova geografia”, que se afastou da geografia regional em direção a dados mais quantitativos e à construção de modelos. A batalha pela nova geografia foi talvez o choque final entre aquelas tradições em Geografia que representavam tradições mais pedagógicas e utilitárias (notavelmente os geógrafos de campo e alguns regionalistas) e aqueles que lutavam por uma aceitação acadêmica total.

A “Nova Geografia” como uma disciplina acadêmica

Nas Conferências de Madingley, em 1963, que efetivamente lançaram a era da “nova geografia”, E.A. Wrigley afirmava:

O que temos visto é um conceito arrebatado pelo curso da mudança histórica. A geografia “regional” tem sido uma vítima da Revolução Industrial, tanto quanto o camponês, a sociedade feudal, o cavalo e a comunidade aldeã, e pelas mesmas razões.⁴¹

Para esse problema, Chorley e Haggett propuseram uma “solução imediata”, através do “desenvolvimento do lado geométrico negligenciado da disciplina”. Eles observavam:

A pesquisa já está se agitando fortemente nesse campo e o problema da implementação pode ser mais agudo nas escolas que nas universidades. Aqui nós somos continuamente surpreendidos pelo vigor e zelo reformista de grupos enérgicos como a Associação de Matemática Escolar que têm participado de uma revisão fundamental do ensino da matemática nas escolas. Af os problemas de inércia — livros-texto estabelecidos, lista de conteúdos, exames — estão sendo enfrentados de forma bem-sucedida e uma nova onda de interesse está atravessando as escolas. A necessidade em geografia é igualmente grande e não vemos nenhuma boa razão pela qual mudanças aqui não deveriam conduzir a resultados igualmente compensadores.⁴²

A natureza messiânica de seu apelo é mostrada quando eles argumentam que é:

Melhor para a geografia explodir num excesso de reforma que expor-se ao nublado ocaso de suas glórias passadas; pois, numa época de padrões elevados na escola e na universidade, manter os atuais padrões não é suficiente — permanecer parado significa bater em retirada, movimentar-se para a frente de forma hesitante significa recuar da fronteira. Se nos movemos com aquela fronteira novos horizontes emergem à nossa vista, e encontramos novos territórios a serem explorados, tão estimulantes e exigentes quanto os negros continentes que atraíram qualquer geração anterior de geógrafos. Essa é a fronteira do ensino da geografia.⁴³

As conferências de Madingley demonstraram ser um marco na evolução da matéria. Dois anos antes, E.W. Gilbert, num artigo sobre a “A Idéia da Região” tinha afirmado que ele “via a nova geografia nas universidades como um culto esotérico”.⁴⁴ Depois de Madingley já não ocorria isso, como lembrava um professor de faculdade que era secretário de sua Associação Geográfica local: “Depois de Madingley minhas idéias viraram de cabeça para baixo... Foi aí que a virada no pensamento em geografia realmente começou.”⁴⁵ Mas como Walford observou mais tarde, Madingley era uma “beberagem inebriante para alguns, intragável para outros”.⁴⁵ Seguindo-se à Segunda Conferência de Madingley, em 1968, Chorley e Haggett buscaram consolidar as mudanças que eles estavam advogando através de um novo livro intitulado *Modelos em Geografia*.⁴⁷ Por essa época, as opiniões estavam se tornando progressivamente polarizadas em torno da “nova geografia”. Slaymaker escreveu em apoio do livro:

Em retrospecto, um ponto decisivo no desenvolvimento da metodologia geográfica na Inglaterra. Depois do conteúdo exploratório e medianamente iconoclasta das primeiras conferências de Madingley, registrado em *Frontiers in Geographical Teaching*, era necessária uma declaração mais substancial a respeito da base e dos objetivos metodológicos da “nova geografia”... com a publicação deste livro demonstra-se que o paradigma classificatório tradicional é inadequado e que no contexto da “nova geografia” um passo irreversível foi dado para nos trazer de volta à corrente principal da atividade científica por meio de um incômodo e altamente especializado processo de construção de modelo. A discussão da relevância dos novos modelos conceituais em pesquisa e ensino geográfico deveria servir de estímulo para a participação no debate metodológico para o qual, com notáveis exceções, os geógrafos britânicos têm feito uma contribuição desproporcionalmente pequena. Trata-se, portanto, de uma grande publicação, tanto em termos de realização quanto de potencial.⁴⁸

Os professores da matéria receberam um conselho menos entusiasmado de sua revista, *Geography* e de seu resenhador anônimo, “P.R.C.”:

Qual é seu objeto, e a quem se dirige? Essas questões são evitadas com habilidade perversa e na ausência de orientação, enraiza-se a gradualmente a convicção de que, na verdade, os autores estão escrevendo cada um para o outro! Isso pode explicar, embora não desculpe, o uso em alguns artigos de um jargão bárbaro e repulsivo. Trata-se então de uma expressão conjunta de fé por parte dos Novos Geógrafos? Isso poderia na verdade ser bem-vindo, mas é pouco provável que uma nova fé seja construída por uma busca frenética de dispositivos, através dos domínios da ciência física e social, que presumivelmente poderiam ser transformados em finalidades geográficas. A natureza dessas finalidades exige um pensamento sólido, uma tarefa que não pode ser delegada a computadores.⁴⁹

Um ano mais tarde, o Presidente da Associação Geográfica expressava uma oposição similar numa declaração mais explícita a respeito dos receios que a nova geografia suscitava. A nova geografia sistemática, ele argumentava, estava

criando um problema cuja gravidade aumentará ao longo das próximas décadas, pois ela leva à fragmentação da matéria na medida em que especialismos marginais em campos sistemáticos proliferam e são perseguidos de forma independente em prejuízo do verdadeiro núcleo de nossa disciplina — um núcleo que justifica amplamente sua existência. A

Geografia em nossas universidades está na verdade se tornando tão sofisticada, e seus numerosos ramos em campos diversos às vezes tão estreitamente especializados, que mais cedo ou mais tarde, deve surgir a questão a respeito de por quanto tempo mais a matéria pode ser realmente mantida unida.⁵⁰

As implicações dessa análise são claras:

Assim, meu primeiro apelo aos professores acadêmicos que serão os líderes de amanhã é: nunca pense na coexistência de duas geografias (além da divisão existente no nível de pós-graduação e de pesquisa), uma física, outra social, uma considerada sem referência à outra. Os departamentos da universidade têm o dever de assegurar que, ao menos no primeiro nível, o núcleo de nossa matéria não seja nem esquecido nem negligenciado, e que a síntese de nossos campos especializados e sua relevância para o núcleo sejam claramente avaliados por nossos estudantes de graduação. Na minha opinião, é apenas com base numa estrutura de curso de primeiro nível assim concebida que um geógrafo está basicamente qualificado para ensinar em nossas escolas para levar adiante seus estudos no nível de pós-graduação.⁵¹

A preocupação avassaladora refletida nessa citação era de que o mito da disciplina fosse exposto. A geografia era supostamente uma disciplina acadêmica unificada com a qual o professor de escola elementar ou secundária iniciava seus jovens alunos. Se não houvesse nenhum vínculo óbvio entre a geografia da universidade e a da escola essa versão dos eventos, a versão Hirstiniana das matérias escolares, se tornaria exposta. Os próprios professores tornaram-se preocupados:

A Geografia está num estado de agitação... está se movimentando muito rapidamente... Muitas das universidades, para não falar das escolas, não tiveram nova geografia.⁵²

Esta nova abordagem, não importa como as pessoas se sintam a respeito, causou uma espécie de cisão... tanto na universidade quanto ao nível escolar.⁵³

Receios a respeito dessa cisão foram expressados numa série de livros da época. O fosso entre as escolas e as universidades, do qual existe bastante evidência em períodos anteriores, era, entretanto, particularmente preocupante:

As técnicas de estudo estão mudando mais rapidamente na geografia moderna que em qualquer período anterior na história da matéria. Como resultado, há uma

grande necessidade de um diálogo entre os pesquisadores e aqueles que estão sendo introduzidos aos mistérios da matéria. Os professores fornecem o vínculo necessário; e é perigoso para a vitalidade e o futuro da saúde da geografia que alguns professores considerem os atuais desenvolvimentos incompreensíveis ou inaceitáveis.⁵⁴

Rex Walford fez um diagnóstico semelhante:

A necessidade de uma unidade dentro da matéria é mais que uma necessidade prática de se preparar os alunos da *sixth form* para suas primeiras aulas no campus; trata-se, na minha opinião, de uma exigência básica para a existência continuada da matéria.⁵⁵

Apesar da oposição dos professores e acadêmicos, muitos dos quais viam a geografia regional como a “geografia real”, havia fortes pressões trabalhando em favor dos advogados da nova geografia. Além dos problemas nas escolas, os acadêmicos nas universidades que controlavam as definições da matéria estavam preocupados em avançar para a linha de frente das disciplinas acadêmicas universitárias. Essas preocupações seriam refletidas por um maior status da *sixth-form*. A nova geografia ajudaria sem dúvida a alcançar esse objetivo. A aliança entre o status universitário e o status escolar assegurou que ao fim a Associação Geográfica adotasse a “nova geografia”.

Os problemas encontrados pela geografia escolar foram usados como um argumento para a mudança. A mudança, então, movimentou-se naquelas direções mais tendentes a satisfazer a aspiração da geografia por uma plena aceitação como uma disciplina acadêmica de primeira linha nas universidades e nas *sixth-forms*. As mudanças vindas das universidades eram mediadas através da Associação Geográfica para que chegassem às escolas. Nas fases em que o fosso entre as duas ampliava-se, a Associação sempre estava à mão para advertir contra uma redefinição demasiado rápida e para exortar os professores a mudar e para reencorajar seu retreinamento.

Em anos recentes, os receios sobre a “nova geografia” parecem haver cessado e um período de consolidação foi estabelecido. Sobre a base, estabelecida por Chorley e Haggett em Cambridge, David Walker, ele mesmo um protagonista, escreveu:

A revolução acadêmica da quantificação que atingiu a investigação tradicional em campos como história econômica e lingüística fez suas vítimas em geografia em anos recentes, mas o departamento de Cambridge, que o Professor Darby assumiu em 1966 continua equilibrado. O sistema de exame aí adotado continua a oferecer um belo equilíbrio entre especialização e educação liberal.⁵⁶

As percepções de uma matéria em crise atenuaram-se consideravelmente. Um professor, que estava na Comissão Executiva e um antigo ocupante de postos de direção na Associação Geográfica, afirmou: “Eu vejo a geografia tradicionalmente como um núcleo para compreender por que os lugares são o que são”, mas afirmou a respeito da presente condição da geografia:

Ela não está em fluxo... não existe nenhuma finalidade para a matéria... naturalmente as técnicas pelas quais se faz a matéria avançar mudarão... se a presente ênfase nas técnicas quantitativas contribuem para nossa precisão quem poderia negar que constituem um avanço para a matéria?⁵⁷

Ao fim e ao cabo, a reconciliação com a nova geografia estava estreitamente vinculada com a antiga aspiração da geografia a ser vista como uma disciplina científica. Numa década anterior, o Professor Wooldridge tinha escrito um livro sobre *O Geógrafo como Cientista*⁵⁸, mas em 1970 Fitzgerald, escrevendo sobre as implicações da nova geografia para o ensino escreveu: “A mudança que muitos pensam estar no centro da geografia é em direção ao uso do Método Científico no tratamento de problemas”.⁵⁹ De forma similar, M. Yeates escreveu: “A Geografia pode ser vista como uma ciência preocupada com o desenvolvimento racional e a testagem de teorias que explicam e predizem a distribuição espacial e a localização de várias características na superfície da terra”.⁶⁰ No XXI Congresso Geográfico Internacional em Nova Délhi, em 1968, o Professor Norton Ginsburg identificou as ciências *sociais* como a “fraternidade” à qual aspirar. Ele via

o início de uma nova era para a geografia humana como um membro pleno da fraternidade das ciências sociais... o futuro da geografia como uma disciplina de pesquisa principal será, na minha opinião, determinado nos campos de batalha intelectuais da universidade, onde a competição e o conflito são intensos; e onde as idéias são a marca da realização.

Ele considerava que

a pesquisa tinha se movimentado rapidamente, embora de forma errática, em direção à formulação de proposições e teorias gerais de organização e comportamento e se afastado da preocupação com padrões *per se*. Nesse sentido, a organização interna e o aparato intelectual da geografia veio a se assemelhar aos das ciências sociais, enquanto que no passado eles estavam em notável discordância com os delas.⁶¹

Portanto, por volta de 1970 a Geografia tinha terminado sua “longa marcha” em direção à aceitação como uma disciplina acadêmica: de agora em diante seu

futuro seria na verdade determinado não na sala de aula das escolas elementares e secundárias, mas nos “campos de batalha intelectuais da universidade”.

Conclusão

O estabelecimento da Geografia, “a forma pela qual a Geografia se tornou uma disciplina”, foi um processo prolongado, doloroso e ferozmente contestado. A história não é um história da tradução de uma disciplina acadêmica, planejada por grupos (“dominantes”) de acadêmicos nas universidades, para uma versão pedagógica, a ser usada como uma Matéria escolar. Em vez disso, a história desenvolve-se em ordem inversa e pode ser vista como um esforço por parte de grupos de baixo status situados no nível da escola para progressivamente se apoderar de áreas no interior do setor universitário — ganhando assim o direito para que os acadêmicos no novo campo possam definir o conhecimento que pode ser visto como uma disciplina. O processo de evolução das Matérias escolares pode ser visto não como um padrão de disciplinas “traduzidas” *para baixo* ou de “dominação” *para baixo*, mas muito mais como um processo de “aspiração” *para cima*.

Para sintetizar os estágios na evolução da Geografia: de forma substancial eles seguem o modelo provisório de Layton, embora eles indiquem a existência de estágios que precedem o estágio 1. Nesse estágio, o ensino era qualquer coisa, menos messiânico, pois a Matéria era ensinada por não-especialistas e compreendia uma “coleção monótona de fatos e cifras geográficas”. O limiar para a decolagem em direção à rota do estabelecimento acadêmico começou com a receita notavelmente bem-sucedida e apoiada de Mackinder para a matéria, esboçada em 1903. A estratégia parece-se muito com os apelos dos sindicatos em favor da oficina fechada: nesse caso o grupo de pressão em questão era, naturalmente, a Associação Geográfica. No manifesto de Mackinder, o professor de geografia devia estabelecer os exames e escolher exames que fossem melhores para a “aceitação generalizada” da matéria, o ensino da geografia devia estar exclusivamente nas mãos de geógrafos treinados e as universidades deviam ser encorajadas a estabelecer escolas de geografia onde “os geógrafos pudessem ser formados”.

A estratégia oferecia soluções para os principais problemas que a geografia enfrentava em sua evolução. O mais notável desses era a natureza idiossincrática, e baseada na informação, da geografia. Inicialmente, a matéria enfatizava os argumentos pedagógicos pessoais e vocacionais para sua inclusão nos currículos: “buscamos treinar futuros cidadãos” e, além disso, um cidadão “deve ter uma formação topográfica para poder manter em ordem a massa de informação que ele acumula no curso de sua vida” (1919). Mas tarde, a matéria era advogada porque “as viagens e as correspondências se tornaram agora generalizadas” (1927). Mas o resultado dessas ênfases utilitárias e pedagógicas foi que surgiram

comentários quanto à “expansividade” da matéria e ao fato de que ela se tornava “cada vez mais uma matéria de ‘cidadania do mundo’” (anos 30).

O problema era o identificado por Mackinder em 1903, o de que os Geógrafos precisavam ser “formados” nas universidades; aí então mudanças graduais em busca da relevância escolar podiam ser controladas e dirigidas. O crescimento da matéria nas escolas forneceu um argumento avassalador para a matéria ser ensinada nas universidades. Como Wooldridge observou mais tarde: “Tem-se afirmado que se a geografia deve ser ensinada nas escolas ela deve ser aprendida nas universidades”. Lentamente, portanto, uma uniformidade na matéria foi estabelecida para responder àqueles que observavam a natureza camaleônica da estrutura de conhecimento da matéria. Alice Garnett observou que não foi senão a partir de 1945 que a maior parte dos departamentos escolares de geografia passou a ser dirigida por geógrafos treinados como especialistas, mas como resultado desse treinamento “a maior parte das diferenças e contrastes notáveis na personalidade da matéria foi confundida ou dissolvida”.

A definição da Geografia através das universidades ao invés de através das escolas, rapidamente substituiu qualquer tendência pedagógica ou utilitária, com argumentos em favor de um rigor acadêmico: e já em 1927 Hadow afirmava que “o principal objetivo do bom ensino geográfico é o de desenvolver, como no caso da história, uma atitude de espírito e um modo de pensamento característico da matéria”. Entretanto, por várias décadas a geografia universitária foi perseguida tanto pela imagem da matéria como sendo essencialmente para crianças escolares quanto pelas interpretações idiossincráticas dos vários departamentos universitários, especialmente com respeito ao trabalho de campo. Assim, embora o estabelecimento nas universidades resolvesse os problemas de status da matéria dentro das escolas, dentro das próprias universidades seu status ainda continuava baixo. O lançamento da “nova geografia” com aspirações ao rigor científico ou social deve, portanto, ser amplamente entendido como uma estratégia para, ao final, estabelecer o status da Geografia no nível mais alto. A esse respeito, a posição da matéria nas universidades pareceria confirmar o sucesso do esforço da Nova Geografia em favor de uma paridade de status com outras disciplinas universitárias.

A aspiração a tornar-se uma Matéria acadêmica e a promoção bem-sucedida por professores e educadores de Geografia, particularmente no trabalho da Associação Geográfica, tem sido claramente evidenciada. Sabemos o que aconteceu na evolução da Geografia: menos evidência tem sido apresentada a respeito de suas causas. Uma indicação pode ser encontrada no discurso presidencial de Garnett feito na Associação de Geografia, em 1968: um vínculo claro é apresentado entre “o reconhecimento do status de nossa Matéria entre as disciplinas universitárias” e “os recursos financeiros tornados disponíveis para seu estudo”. Claramente, o esforço por um status mais alto é acompanhado por oportunidades para controlar mais recursos e mais dinheiro.

A estreita conexão entre o status acadêmico e os recursos é uma característica fundamental de nosso sistema educacional. A origem dessa conexão é o sistema de exames criado pelas universidades no final dos anos 1850 e que culminou no sistema de certificados escolares fundado em 1917. Como resultado, as assim chamadas matérias “acadêmicas” propiciavam exames que eram apropriados para os estudantes “capazes” enquanto outras matérias não o faziam.

O trabalho de Byrne fornece dados sobre a alocação de recursos no interior das escolas. Ela descobriu que:

Duas suposições, que podem ser questionadas, têm estado subjacentes, de forma consistente, ao planejamento educacional e à conseqüente alocação de recursos para as crianças mais capazes. Primeiro, que essas necessariamente precisam ficar mais tempo na escola que os alunos que não freqüentam a *grammar school*, e segundo, que elas necessariamente precisam de mais professores, professores mais bem pagos e mais dinheiro, livros e equipamentos.

A implicação do tratamento preferencial das Matérias acadêmicas para o auto-interesse material dos professores são claras: melhores proporções professor/alunos; salários mais altos; mais dinheiro de impostos; postos mais graduados; melhores perspectivas de carreira. O vínculo entre o status acadêmico e a alocação de recursos fornece a moldura explicatória principal para compreender o imperativo da aspiração a se tornar uma Matéria acadêmica. Basicamente, uma vez que mais recursos são dados à Matéria acadêmica que é objeto de exame, ensinada aos estudantes capazes, o conflito com respeito ao status do conhecimento examinável é, acima de tudo, uma batalha em torno dos recursos materiais e das perspectivas de carreira de cada professor da Matéria ou da comunidade da Matéria.

O perfil evolucionário descrito para as ciências por Layton e aqui confirmado para a Geografia expõe certas omissões, em alguns casos concepções errôneas, nas principais explicações filosóficas e sociológicas.

A perspectiva filosófica tem fornecido sustentação para a visão de que as matérias escolares se originam de “formas” ou campos de “conhecimento” ou “disciplinas”. Naturalmente, uma vez que uma Matéria escolar causou o estabelecimento de uma base de disciplina acadêmica torna-se persuasivamente auto-profetizável argumentar que a Matéria escolar recebe orientação e contribuição intelectual dos acadêmicos universitários. Essa versão dos eventos simplesmente celebra um *fait accompli* na evolução da Matéria escolar e das disciplinas associadas. O que deixa de ser explicado e registrado são os estágios de evolução em direção ao padrão culminante e as forças que empurram as matérias “acadêmicas” aspirantes a seguirem rotas similares. Ao começar com

o produto histórico final, os estudos filosóficos perdem a oportunidade para examinar de forma plena as Matérias escolares.

De uma certa forma, as explicações sociológicas também celebram o *fait accompli* e supõem que o controle universitário das Matérias escolares reflete um padrão contínuo de dominação generalizada. Como vimos, as principais agências ativamente envolvidas em construir esse padrão eram os próprios professores das Matérias escolares. Trata-se não tanto de dominação por forças dominantes, mas simplesmente de uma capitulação solfita por parte de grupos subordinados. A ênfase na dominação leva a uma ênfase sobre os professores como "sendo socializados dentro de estruturas institucionalizadas" que legitimam padrões de alto status de Matérias acadêmicas. Longe de essa socialização em instituições dominantes ser o fator principal na criação do padrão que examinamos, trata-se muito mais de considerações do auto-interesse material dos professores em suas vidas laborais. É estranho que essa concepção errônea é trazida por sociólogos que com freqüência nos exortam a "compreender o mundo real dos professores". O conhecimento acadêmico de alto status ganha seus aderentes e aspirantes menos através do controle dos currículos que socializam que através da conexão bem-estabelecida com padrões de alocação de recursos e com o trabalho associado e as perspectivas de carreira que esses asseguram. O estudo das Matérias escolares em evolução dirige nossa atenção para a evolução de padrões de alocação de recursos. O trabalho recente de M. Smith tem demonstrado claramente quão frutífero poderia ser esse enfoque ao substituir cruas noções de dominação por padrões de controle nos quais os grupos subordinados podem ser vistos ativamente em ação.

Notas

1. MUSGROVE, F. (1968) The contribution of sociology to the study of curriculum, in: KERR, J.F. (Ed.) *Changing the Curriculum* (University of London Press).
2. GRAMSCI, A. (1957, 1967) *The Modern Prince and other Writings* (tradução) (Nova York, Monthly Review Press); In search of the educational principle (tradução), *New Left Review*, Londres.
3. BERNSTEIN, B. (1971) On the classification and framing of educational knowledge, in: YOUNG, M. (Ed.) *Knowledge and Control* (Londres, Collier, Macullan).
4. YOUNG, M. (1971) An approach to the study of curricula as socially organised knowledge, in: YOUNG, M. (Ed.), *op. cit.*, p. 31.
5. *Ibid.*, p. 34.
6. *Ibid.*, p. 22.
7. *Ibid.*, p. 36.
8. *Ibid.*, p. 40.
9. BOURDIEU, P. (1971) Systems of education and systems of thought, e Intellectual field and creative project, in: YOUNG, M. (Ed.), *op. cit.*
10. BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1977) *Reproduction in Education, Society and Culture* (Londres, Sage).

11. YOUNG, M. (1977) Curriculum change: limits and possibilities, in: YOUNG, M. & WHITTY, G. (Eds.) *Society, State and Schooling* (Falmer Press).
12. APPLE, M.W. (1978) Ideology, reproduction and educational reform, *Comparative Education Review*, 22, p. 380.
13. YOUNG, M. (Ed.) (1980) *Op. cit.*, p. 23.
14. HIRST, P. (1967) *The Educational Implications of Social and Economic Change*, in: Schools Council Working Paper nº 12 (Londres, HMSO).
15. PHENIX, P.M. (1964) *The Realms of Meaning*, p. 317 (Nova York, McGraw-Hill).
16. JENKINS, D. & SHIPMAN, M.P. (1976) *Curriculum: an Introduction*, p. 107 (Open Books).
17. ESLAND, G.M. & DALE, R. (Eds.) (1972) *School and Society*, Curso E282 Unidade 2 (Open University, Milton Keynes).
18. LAYTON, D. (1972) Science as general education, *Trends in Education*.
19. JENKINS, D. & SHIPMAN, M.D. (1976) *Op. cit.*, p. 107.
20. MACKINDER, H.J. (1887) On the scope and methods of geography, *Proceedings of the Royal Geographical Society*, Vol. IX.
21. GARNETT, A. (1969) Teaching geography: some reflections, *Geography*, 54, p. 36.
22. MACKINDER, (1887) *Ibid.*
23. BIRD, C. (1901) Limitations and possibilities of geographical teaching in day schools, *The Geographical Teacher*, Vol. 1.
24. Manifesto da Associação Geográfica, impresso na capa interna de todos os exemplares de *Geography*.
25. MACKINDER, H.J. (1903) *Report of the Discussion on Geographical Education*.
26. COUNCIL OF THE GEOGRAPHICAL ASSOCIATION (1919) The position of geography, *The Geographical Teacher*, Vol. 10.
27. BOARD OF EDUCATION (1927) *Report of the Consultative Committee: the Education of the Adolescent* (Hadlow Report) (Londres, HMSO).
28. THE NORWOOD REPORT (1943) *Curriculum and Examinations in Secondary Schools*, pp. 101-102 (Londres, HMSO).
29. *Ibid.*
30. GARNETT, A. (1969) Teaching geography: some reflections, *Geography*, 54, p. 387.
31. WALKER, D. (1975) The well-rounded geographers, *The Times Educational Supplement*, 28th November, p. 6.
32. DAVID, T. (1973) Against geography, in: BALE, D., GRAVES, N. & WALFORD, R. (Eds.) *Perspectives in Geographical Education*, pp. 12-13 (Edinburgh).
33. WALKER, *op. cit.*, p. 6.
34. GARNETT, *op. cit.*, p. 368.
35. HONEYBORNE, R.C. (1954) Balance in geography and education, *Geography*, Vol. 34, nº 184.
36. *Society and the Young School Leaver*, p. 3, Working Paper nº 11 (Londres, HMSO 1967).
37. *Ibid.*
38. Entrevista (30.6.76).
39. GOWING, D. (1973) A fresh look at objectives, in: WATFORD, R. (Ed.) *New Directions in Geography Teaching*, p. 153 (Londres, Longman).

40. MARCHANT, E.C. (1965) Some responsibilities of the teacher of geography, *Geography*, 3, p. 133.
41. WRIGLEY, E.A. (1967) Changes in the philosophy of geography, in: CHORLEY, R. & HAGGETT, P. (Eds.) *Frontiers in Geographical Teaching*, p. 13 (Londres, Methuen).
42. CHORLEY, R. & HAGGETT, P. (1900) *Frontier Movements and the Geographical Tradition*, p. 377.
43. Ibid.
44. GILBERT, E.W. (1961) The idea of the region, *Geography*, Vol. 45, N^o 1.
45. Entrevista pessoal, College of Education Lecturer, 5.1.77.
46. WALFORD, R. (1973) Models, simulations and games, in: WALFORD, R. (Ed.), *op.cit.*, p. 95.
47. CHORLEY, R. & HAGGETT, P. (1967) *Models in Geography* (Londres, Methuen).
48. STAYMAKER, O. (1960) Review, *Geographical Journal*, Vol. 134, Parte 2, Setembro.
49. PRC (1968) Review, *Geography*, Vol. 53, Parte 4, Novembro.
50. GARNETT, *op.cit.*, pp. 388-389.
51. Ibid., p. 389.
52. Entrevista, *op.cit.*, 30.6.76.
53. Ibid.
54. COOKE, R. & JOHNSON, J.M. (1969) *Trends in Geography* (Londres, Methuen).
55. WALFORD, R. (1973) In: WALFORD (Ed.), *op. cit.*, p. 97.
56. WALKER, D. (1976) *Op. cit.*, p. 6.
57. Entrevista, professor de Geografia, 14.12.78.
58. WOOLDRIDGE, S.W. (1956) *The Geographer as Scientist* (Londres, Nelson).
59. FITZGERALD, B.P. (1973) Scientific method, quantitative techniques and the teaching of geography. In: WALFORD (Ed.), *op. cit.*, p. 85.
60. YEATES, M.H. (1968) *An Introduction to Quantitative Analysis in Economic Geography*, p. 1 (Nova York, McGraw-Hill).
61. GINSBURG, N. (1969) Tasks of geography, *Geography*, pp. 403-404.
62. BYRNE, E.M. (1974) *Planning and Educational Inequality*, p. 29 (Slough, NFER).
63. SMITH, M. (1980) The evaluation of curricula practices in secondary schools: regulation, opinions and school practice in England, 1903-4, *British Journal of Sociology of Education*, 1, pp. 153-172.



Este artigo foi inicialmente publicado em *British Journal of Sociology of Education*, v. 2, n^o 2, 1981. Transcrito aqui com a amável autorização do autor. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.



Ivor Goodson é professor da *Faculty of Education, University of Western Ontario, London, Ontario, Canadá.*