

# Um conhecimento complexo: o historiador da educação e as circulações transfronteiriças\*

Martin Lawn\*\*

Tradução: Rafaela Silva Rabelo\*\*\*

## Resumo:

Os historiadores da educação vêm enfrentando problemas que, devido a diferentes razões de cunho tradicional, têm sido evitados. Ainda há fortes limites e fronteiras em torno de nosso trabalho que nos disciplina e para os quais ainda estamos sistematicamente cegos. A história da educação tem tratado seu objeto de estudo como se fosse naturalmente nacional e com fronteiras impermeáveis. Nesse sentido, ao participar de um projeto interdisciplinar cujo tema constantemente revelava suas ligações transfronteiriças e transnacionais, a questão da complexidade ficou evidente. No presente artigo, fragmentos do projeto são discutidos, visando levantar questões que considero interessantes e que provocam reflexões acerca da pesquisa em história contemporânea da educação.

## Palavras-chave:

*conhecimento complexo; transnacional; circulação; nacionalismo metodológico.*

---

\* Texto publicado originalmente em: CARUSO, M.; MAYER, C.; KOINZER, T.; PRIEM, K. (Ed.). *Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer perspektive*. Böhlau: Köln, 2013. (N. do T.)

\*\* Professor do Departamento de Educação, Universidade de Oxford. Editor da *European Educational Research Journal*.

\*\*\* Doutoranda em Educação (FE-USP). Participa do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas em História da Educação (NIEPHE) e do Grupo de Pesquisa em História da Educação Matemática (GHEMAT).

# Awkward knowledge: the historian of education and cross-border circulations

Martin Lawn

Tradução: Rafaela Silva Rabelo

**Abstract:**

Historians of education are having to face problems which for various traditional reasons, have been avoided. There are strong borders and boundaries around our work which discipline us, and yet to which we may be systematically blind. History of education has had a tendency to treat its subject as naturally national and having impermeable borders. This way, working in an interdisciplinary project on a subject which constantly revealed its cross-border and transnational links, the issue of awkwardness was clearly revealed. In this paper, fragments of the project are discussed to raise questions which I consider interesting and reflexive about the work of contemporary history of education.

**Keywords:**

*awkward knowledge; transnational; circulation; methodological nationalism.*

# Un conocimiento complejo: el historiador de la educación y las circulaciones transfronterizas

Martin Lawn

Tradução: Rafaela Silva Rabelo

## Resumen:

Los historiadores de la educación vienen enfrentando problemas que, debido a diferentes razones de carácter tradicional, han sido evitados. Aún hay fuertes límites y fronteras alrededor de nuestro trabajo que nos disciplina y para los cuales aún estamos sistemáticamente ciegos. La historia de la educación ha tratado su objeto de estudio como si fuera naturalmente nacional y con fronteras impermeables. En este sentido, al participar de un proyecto interdisciplinario cuyo tema constantemente revelaba sus relaciones transfronterizas y transnacionales, la cuestión de la complejidad quedó evidente. En el presente artículo, fragmentos del proyecto son discutidos pretendiendo obtener cuestiones que considero interesantes y que provocan reflexiones acerca de la investigación en historia contemporánea de la educación.

## Palabras clave:

*conocimiento complejo; transnacional; circulación; nacionalismo metodológico.*

## Introdução

Este artigo é um ensaio acerca dos problemas da pesquisa em história da educação na Europa contemporânea – ou, de forma menos geral, é sobre a impossibilidade de reter limites no tratamento de temas atuais de pesquisa em história da educação e a dificuldade em trabalhar, além das fronteiras. Mesmo quando o tema parece estar definido por meio de seu contexto nacional e percepção e cultura locais, a questão com a qual deparamos é se devemos excluir todas as ligações externas ou segui-las e, em qualquer caso, enfrentamos problemas. Esta é a causa da complexidade sobre a qual discorrerei.

Retomarei a ideia da complexidade posteriormente, mas assumo neste ensaio que ela denota um objeto que é difícil de lidar e, de certa forma, um tema inconveniente. Em primeiro lugar, é uma complexidade para o historiador ao pesquisar e conceituar o objeto. Não se trata apenas da questão de elaborar uma narrativa consistente ou encontrar fontes. O problema consiste em abordar um tema que não permanecerá dentro de suas fronteiras e que não pode ser forçado a tal sem que isso danifique sua integridade. Há um segundo significado da complexidade aqui, ou seja – a recusa em fazer uma pergunta complexa sobre o tema, em outras palavras, tornar o tema difícil ou mesmo visível.

Começarei por algumas confissões autobiográficas. Parte de minha tese de doutorado, concluída há mais de 30 anos, foi sobre o *Education Workers International* (EWI) nas décadas de 1920 e 1930. Grande parte da tese foi baseada em estudos locais realizados por toda a Inglaterra. Ao refletir, eu acho inconcebível como lidei sem qualquer curiosidade acerca de meus temas de pesquisa quando viajei para reuniões em Paris ou ao trabalhar com professores em outros países e, quando o fiz e um amigo sueco me disse que eu teria que estudar os arquivos do EWI na Berlim Oriental, minha curiosidade se extinguiu imediatamente. Gostaria de comparar este exemplo com um projeto de pesquisa concluído recentemente, intitulado *Reconstructing a 'Scottish School of Educational Research'<sup>1</sup>, 1925-1950 (UK Economic and Social Research Council RES-000-23-1246)<sup>2</sup>. Esse projeto teve início quando recebi um convite de um colega suíço para participar de um simpósio acerca do avanço dos centros de pesquisa em educação, no século XX, na Europa. Enquanto estrangeiro na Escócia, estava interessado em seu duradouro centro de pesquisas*

---

<sup>1</sup> 'Reconstruindo uma 'Escola Escocesa de Pesquisa Educacional' (N. do T.).

<sup>2</sup> Dados de identificação do projeto (N. do T.).

nacionais, o *Scottish Council for Research in Education*<sup>3</sup> (SCRE), fundado em 1928; então comecei a pesquisá-lo. Descobri que um professor de psicologia da mesma universidade tinha um grande projeto, baseado nos dados criados pelo SCRE nas décadas de 1930 e 1940. O SCRE havia conduzido o teste de todas as crianças de 10 anos na Escócia por duas vezes, em 1932 e em 1947. Partindo de diferentes ângulos de estudo, nós encontramos um ponto em comum para uma proposta – focada na ideia de uma *Escola Escocesa* distinta e uma análise resultante das redes de conhecimento escocesas na pesquisa educacional daquele tempo (LAWN, 2004). Nós argumentamos que “[...] um estudo das inovações teóricas, metodológicas e das políticas escocesas desse período não existiu até agora porque tais elementos nunca foram reunidos”<sup>4</sup>. Assim, o projeto assumiu uma nova perspectiva acerca de um objeto que não havia sido estudado com relação a todas as suas partes, ou sequer havia sido estudado. Ele assumiu uma fronteira comum, a Escócia como uma entidade delimitada, contendo tudo o que era necessário para ser estudada. O projeto foi extremamente produtivo com vários trabalhos sobre a história da inteligência, dos testes e das parcerias de pesquisa, os quais esclareceram a importância desses elementos na Escócia e na Grã-Bretanha. Entre suas características particulares, estavam professores altamente qualificados e experientes, redes de pesquisa especializadas e ampla experiência em testes psicométricos de inteligência. Ainda constatamos que a organização da pesquisa em educação ocorreu dentro e fora das universidades e em parceria com o professorado: tais características parecem tê-la diferenciado das tradições disciplinares europeias na pesquisa educacional (HOFSTETTER; SCHNEWULY, 2002; DEPAEPE, 1992). O que também foi possível verificar é que vários desses pesquisadores escoceses eram bem cosmopolitas, informados a respeito das ciências da educação e da psicologia nos Estados Unidos e, de certa forma, na Europa. Eles pertenciam a uma comunidade – mais ampla que aquela imediata e física da Escócia – que afetava seus trabalhos e pensamento consideravelmente.

Este artigo é resultado de uma questão complexa que teve início em nosso projeto 'escocês'. A história da educação como uma atividade disciplinar e uma compreensão vernácula mais ampla do passado da educação têm eliminado de suas narrativas qualquer referência significativa a conexões transfronteiriças ou internacionais. Por que deveria ser assim e a que problemas isso nos remete em nosso trabalho?

---

<sup>3</sup> ‘Conselho Escocês de Pesquisa em Educação’ (N. do T.)

<sup>4</sup> Fragmento da proposta submetida.

Eu acredito que o problema está ligado à condição do ‘nacionalismo metodológico’ (WIMMER; GLICK SCHILLER, 2002), no qual o Estado-nação e suas fronteiras são tratados como 'naturais' e como a unidade de análise apropriada, e que isso não é uma condição idiossincrática de um pesquisador isolado, mas da disciplina com a qual ele está envolvido. Em um contexto de nacionalismo metodológico, o estado está tão obviamente presente que, na verdade, ele desaparece de vista. A história da educação tem tratado seu objeto de estudo como naturalmente nacional, como se tivesse fronteiras impermeáveis, instituições comuns, lugares distintos e objetos nativos. Eu não considero o conceito de nacionalismo metodológico difícil de compreender. Na verdade, eu me considero como um exemplo disso por muitos anos; era algo natural. Não significa que eu era um nacionalista, a não ser pelo fato de que eu não reconhecia nenhuma outra condição – era invisível.

Após discutir alguns aspectos do projeto com maiores detalhes, tomarei alguns atores e lugares, os quais examinarei brevemente, então sugeri como poderíamos tratá-los – não como lugares ou atores nacionais, mas como espaços de trabalho e investigadores internacionais. Por meio de Robert Rusk e Erich Hylla, e a cidade de Jena, assim como de Godfrey Thomson e suas conexões com a Universidade de Columbia, eu gostaria de sugerir como devemos buscar superar falsas fronteiras e objetos invisíveis, para tentar lidar com nosso nacionalismo metodológico, e em direção à sociologia e geografia contemporâneas da ciência.

Há dois lugares importantes na primeira metade do século XX em pesquisa educacional na Escócia, fora do país. Primeiro, a Alemanha. Para os psicólogos, isso significava Leipzig e o laboratório de Wilhelm Wundt, que Charles Spearman, junto com um grupo de americanos, frequentou; e significava Jena, onde muitos estudantes de educação de todas as partes da Europa viajavam para estudar com Wilhelm Rein. A consequência desse movimento significava que a primeira geração de professores e investigadores da pesquisa em educação falava alemão e havia sido treinada na Alemanha. Em 1920, esse movimento havia terminado. Depois, uma característica muito importante do caso escocês foi a importância dos Estados Unidos, especificamente de Nova Iorque (e de certa forma, Chicago), com a influência da *Carnegie Corporation*. Com a *Rockefeller Foundation*, Carnegie subvencionou o *International Institute*, no *Teachers College*, Universidade de Columbia. O *Teachers College*, desde a década de 1920, recebia investigadores de todas as partes do mundo para estudar psicologia e testes de inteligência – a

recente forma dominante de compreender e estudar (LAWN, 2008).

Um efeito da força das ciências da educação americana naquele período significava que as solicitações para viajar através do Atlântico para estudar em Columbia eram expressivas no desenvolvimento da educação e pesquisa na Escócia da década de 1920 em diante. Quanto a outras repercussões importantes, a primeira subvenção de pesquisa na educação escocesa veio da Carnegie para um professor de destaque de Edimburgo, por meio da recomendação de Edward Thorndike, em 1938; e quando a Escócia criou seu primeiro programa de formação nacional em pesquisa educacional avançada, na década de 1940, metade dos textos recomendados eram americanos. O *Scottish Council for Research in Education* recebeu uma subvenção substancial da Carnegie por 10 anos desde sua fundação, em 1928. Essa subvenção custeava pesquisas extensivas e participações em grandes projetos na década de 1930, envolvendo mais de cem pesquisadores em oito países europeus – Escócia, Inglaterra, França, Alemanha, Suíça e, posteriormente, incluiu Noruega, Suécia e Finlândia – cada um produzindo conjuntos de relatórios sobre a escolarização secundária, exames e testes, por mais de oito anos. Esse projeto criou uma importante comunidade científica por toda a Europa, ligando muitos atores locais e seus trabalhos desenvolvidos. Estes são apenas exemplos da forma como, fora do país, atores não escoceses, como Rein e Jena, ou Carnegie e *Teachers College*, poderiam desempenhar um papel maior em modelar as pesquisas de lá e, ainda assim, dificilmente aparecer na narrativa nacional da história da educação escocesa.

Robert Rusk era um conferencista escocês que trabalhou em importantes faculdades de formação de professores da Escócia e se tornou o primeiro diretor da *Scottish Council for Research in Education* em 1930. Ele era um escritor prolífico sobre educação, sua história e pedagogia. Em 1912, ele publicou um livro intitulado *Introduction to Experimental Education*<sup>5</sup> e, em seu prefácio, reconheceu seu débito com o livro *Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik* (Conferências sobre a introdução à pedagogia experimental) de Ernst Meumann. O livro de Meumann foi publicado, pela primeira vez, em 1907, em dois volumes, com um total de 1040 páginas; a segunda edição, de 1912, contava com três volumes e 2463 páginas. Esse era em si um trabalho resultante de pesquisa que contou com fontes americanas, britânicas e alemãs. Meumann propôs uma ‘Pedagogia Experimental’,

---

<sup>5</sup> ‘Introdução à educação experimental’ (N. do T.)

baseada em observação e experimento sistemáticos e ele se fundamentava, principalmente, em pesquisas em psicologia da memória, linguagem e inteligência. Examinando atentamente o livro de Rusk, ele parece estar mais próximo de uma tradução do que de uma fonte. Seus capítulos aparentemente seguem os conteúdos de Meumann. O livro foi popular na Grã-Bretanha e reimpresso várias vezes, a última vez em 1960. Foi graças, em grande parte, a Rusk que a ‘Educação Experimental’ foi incluída como um dos elementos principais no curso para obtenção do título escocês de pesquisador, quando o ensino para o mesmo começou em 1918 (Não havia título semelhante na Inglaterra até a década de 1940). A influência europeia também aparece em um elemento psicológico substancial no conteúdo do curso para o título escocês e na exigência de uma tese de pesquisa. Esse título escocês era uma qualificação de elite, com a maioria de seus graduados, atendendo a compromissos em faculdades de formação de professores e cadeiras nas universidades ou para postos administrativos superiores, na Inglaterra e no exterior, assim como na Escócia.

O que Rusk fez foi traduzir e tornar familiares as ideias de Meumann acerca da pedagogia experimental para um público escocês. O texto não mais aparecia como sendo ou contendo ideias alemãs, mas, sim, as ideias de uma comunidade compartilhada de estudiosos e um movimento da educação. Mas como Rusk veio a representar essa comunidade na Escócia?

Em comum com muitos outros investigadores de toda a Europa, Rusk estudou na Universidade de Jena, tendo chegado em 1905 para cursar o doutorado. Por que Jena, que ficava a milhas de sua casa? Primeiro, não era possível estudar para obter um título superior em uma universidade da Grã-Bretanha naquele período; segundo, para estudar com Wilhelm Rein, o grande estudioso herbatiano. Dizia-se que um terço dos estudantes de Jena, a cada ano, estava estudando com Rein de alguma forma. Em comum com muitos outros, Rusk aprendeu alemão enquanto estudava em Jena e se tornou parte de uma nova comunidade, disseminando ideias herbatianas e a nova pedagogia experimental. Ele se tornou amigo de Wilhelm Rein e ainda recebia cartões postais dele no final da década de 1920. Além de Rein, outro professor importante que influenciou um grande número de estrangeiros que estudava em Jena foi Rudolf Eucken. Ele foi professor de filosofia em Jena por cerca de 40 anos. Ele também havia sido professor visitante na Inglaterra (1911), nos Estados Unidos (1913 a 1914) e na Holanda (1914). Michael Sadler, o grande comparativista, um amigo de Rein desde 1895, disse que

[...] o professor Rein tem sido como um pai para centenas de professores ingleses, que se recordam de seus dias de estudantes em seu seminário em Jena com afeição incontestável e estimam sua amizade como um dos tesouros de suas vidas (SADLER apud HIGGINSON, 1990, p. 249).

Joseph John Findlay estava matriculado com Rein em 1893. Ao se tornar professor de Educação em Manchester, ele desenvolveu um departamento intimamente modelado nas ideias de Rein e empregou colegas que haviam estudado em Jena. Sadler era professor em Manchester com Findlay, e eles foram reunidos por Isaac Kandel, outro grande comparativista, que estudou com Rein em 1908. O fato de Manchester ter criado uma escola de demonstração, uma das primeiras na Inglaterra, devia-se à influência da escola experimental de Rein em Jena. Jones, um estudioso galês, em Jena com Rusk, descreveu a escola de verão anual de lá – ela tinha 350 membros – composta por dinamarqueses, turcos, belgas, suecos, tchecos, búlgaros, gregos, franceses, russos, americanos, bretões etc. (JONES, 1943). Portanto, a Universidade de Jena e Wilhelm Rein foram cruciais para o desenvolvimento de uma nova educação no início do século XX, que se baseava na habilidade de traduzir textos alemães de grande importância.

Erich Hylla era parte da pequena delegação alemã do projeto da Carnegie e um colega próximo de Karl Becker, no Ministério das Artes, Ciência e Cultura na Prússia. Demitido em 1932, ele desaparece da narrativa e reaparece no final da década de 1940, como diretor da recém-criada DIPF (*Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung*) em Frankfurt (WALDOW, 2008). Em comum com a maioria dos viajantes na história da educação, ele desaparece da história principal. Claro, ele é um caso extremo – é colocado em exílio interno e depois entra em exílio externo. Mas em meados da década de 1920, Hylla foi estudar no *International Institute no Teachers College*, Columbia, em um grupo de aproximadamente 35 estudantes alemães, para onde ele retorna em 1933, permanecendo nos Estados Unidos. Em um questionário para coleta de dados que ele produziu para o *International Institute* (II) sobre o que havia acontecido aos estudantes alemães de seu tempo, relatou que

[...] o trabalho no II alterou fundamentalmente minhas ideias sobre a vida nos Estados Unidos e os americanos em muitos pontos. [...] deu-me uma compreensão aprofundada do sistema de educação alemão e por meio disso as peculiaridades e realizações na civilização de meu próprio país. [...] isso criou uma relação científica duradoura com educadores de todo o mundo (HYLLA, 1934, p. 2).

Foi, provavelmente, devido à sua proximidade do *International Institute* que ele foi sugerido como um membro útil da delegação alemã. Certamente, havia ligações muito próximas em Nova Iorque entre o *International Institute* e Carnegie, e os seus interesses de pesquisa no currículo elementar e o problema da seleção de estudantes se ajustavam ao *International Examinations Inquiry* (HYLLA, 1934). Quando Hylla finalmente retornou à Alemanha, sua primeira publicação em 1947 foi uma lista de termos inglês-alemão, com termos usados em medição educacional; este é o tema nunca atingido pela delegação alemã original na década de 1930 e reflete seus interesses e suas experiências em Columbia. Seu novo instituto, que se tornaria o DIPF, foi fundado como um empreendimento conjunto das forças de ocupação americanas, o governo do estado de Hesse e o conselho da cidade de Frankfurt (1946-1953) com um forte interesse em pesquisa empírica em educação e o desenvolvimento dos testes escolares. Esse é o modelo exportado dos Estados Unidos e seus escritórios de pesquisa regionais pela Carnegie, a qual forneceu subvenções para a fundação de centros de pesquisa nacional similares na África do Sul, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia e Canadá. Poder-se-ia dizer que o que Hylla fez foi agir como um canal e um mediador de práticas americanas modernas em educação.

Finalmente, me volto a Godfrey Thomson, um bolsista da classe trabalhadora, que estudou física na universidade alemã de Estrasburgo para seu doutorado entre 1903 e 1906 – posteriormente, em 1924, ele foi convidado para o *Teachers College*, Universidade de Columbia, para um ano de bolsa de ensino e pesquisa. No ano seguinte, ele ocupou a cadeira Bell em Educação na Universidade de Edimburgo, assim como a diretoria do *Edinburgh (Teacher) Training Centre (Moray House)*<sup>6</sup>. Thomson era um grande teorista da inteligência e criador de testes mentais (os testes da *Moray House*). Ele era próximo de Thorndike e um oponente de Spearman.

Thomson foi fortemente influenciado pelo ano que passou no *Teachers College*, a maior escola de pós-graduação em educação nos Estados Unidos, uma grande produtora de pesquisa empírica em escolas e forte influência internacional por meio do *International Institute*. Para o reitor Russell (1937), o *Teachers College* era a “[...] união de pesquisa sistemática e observação controlada que definiria pesquisa em educação como ela fez nas novas escolas profissionais em medicina e engenharia” (CREMIN, 1964, p. 174). Thonrndike, seu amigo, promoveu o estudo

---

<sup>6</sup> ‘Centro de treinamento de professores de Edimburgo Moray House’ (N. do T.)

educacional como uma “[...] ciência profissional” (LAGEMANN, 2002, p. 64). Thomson levou para seu novo posto em Edimburgo o modelo do *Teachers College*, – uma integração entre formação de professores, conhecimento disciplinar e pesquisa educacional. Nos 25 anos seguintes, ele tentou fazer de Edimburgo uma escola de educação poderosa, com avançados títulos de pesquisa, uma escola experimental e um laboratório de pesquisa. A influência do *Teachers College* sobre Thomson foi grande. Em 1946, um relatório do governo escocês sugeriu que a formação de professores deveria ocorrer com uma creche, uma escola de demonstração e que eles deveriam “[...] ser um centro para a pesquisa educacional em todos os seus ramos, formando pesquisadores e organizando investigações de grande escala realizadas com a cooperação de professores na província” (ADVISORY COUNCIL IN EDUCATION REPORT<sup>7</sup>, 1946, parágrafo 215). Logo depois, o trabalho de Thomson começou a ser tratado distintamente como história escocesa. As influências americanas foram excluídas e se tornaram completamente invisíveis.

## A questão da complexidade

O objeto complexo, que é inconveniente ou difícil de lidar, ou mesmo invisível para o pesquisador, é aquele construído por meio do nacionalismo metodológico, especialmente pela forma como ele nos amarra ao Estado-nação, como nossa unidade de trabalho. Nossos objetos de estudo existem apenas dentro dessa moldura – se tratamos de viajantes, eles partem e retornam; se nos referimos a fundações, estas não são importantes e são tidas como atores menores; se o foco é a ciência ou a prática, esta é nacional, cultural ou tradicional. Nosso objeto é vertical, periodizado, hierarquizado, institucional. Se for de alguma forma visível, a complexidade é excluída. O nacionalismo metodológico nos restringe a trabalhar dentro de uma “[...] cegueira sistemática” (WIMMER; GLICK SCHILLER, 2002, p. 304), assumindo como óbvia a composição nacional e dentro de uma prisão de ferro que nos limita e confina.

O nosso projeto ‘escocês’, que começou a questionar a própria ideia de algo caracteristicamente escocês<sup>8</sup>, ao mesmo tempo em que tentava construí-la, contou com um ferramental metodológico útil que produziu conhecimento de natureza complexa regularmente – tratava-se de um projeto interdisciplinar. A história da pesquisa educacional sobrepôs –

---

<sup>7</sup> ‘Relatório do Conselho Consultivo em Educação’ (N. do T.)

<sup>8</sup> No original, o autor usa o termo ‘*scottishness*’ (N. do T.)

mas não era o mesmo que – a história da psicologia; apesar de terem vários personagens em comum, a psicologia tinha uma trajetória fortemente ligada à história das ideias, enquanto que a educação, na verdade, não tinha uma história clara e tendia a reunir atores, textos e lugares ao acaso. A estatística, nossa terceira associada, trouxe interpretações convincentes das descobertas científicas e atores e inovações relevantes. Essa situação levou a conversas delicadas e, às vezes, a um 'diálogo dos surdos'. 'Nossas' histórias passaram umas pelas outras, ou reconheceram diferentes momentos ou atores, ou focaram em instituições e tecnologias que não foram compartilhadas.

Este é o último ponto sobre o qual eu quero me estender. A ciência educacional e sua história não são estudadas atualmente na Grã-Bretanha. É raro encontrar uma referência significativa que se volte às ideias, lugares de trabalho e instituições, para explicar problemas contemporâneos – o estudo das escolas, mudanças na formação de professores ou organizações internacionais. A predominância do progresso e efetividade escolar nas políticas educacionais e nos compromissos dos professores têm significado uma mudança maior de direção. A preocupação com o futuro tem eliminado a aprendizagem a partir do passado. Assim como a ideia da *audit society*, informações são coletadas para alterar o futuro e depois perdem imediatamente sua função e valor. Por outro lado, a psicologia forma seus estudantes por meio de uma genealogia de nomes, ideias e disputas, mas neste caso, a importância e a invenção estão escondidas dentro de suas diversas áreas. A estatística tem a própria genealogia, envolvendo frequentemente eventos e atores internacionais. Em uma área particular de nosso estudo escocês, nós trabalhamos em torno de uma figura em particular, Godfrey Thomson, em Edimburgo. Esse estudo envolveu cada uma de nossas disciplinas – seu papel desconhecido na compreensão da inteligência, seu efeito na organização da pesquisa e a criação de instituições e seu pensamento estatístico. Trabalhando por meio de arquivos, correspondências, cadernos e livros de contabilidade e, posteriormente, entrevistas e fontes secundárias, nós desenvolvemos uma forte percepção integrada de um lugar de trabalho científico, de relações de pesquisa e políticas, de pesquisa e ensino na universidade, e da circulação de ideias e resultados. Atualmente, a Grã-Bretanha está imersa em dados educacionais e dominada por seu uso na condução e trabalho em educação. Na década de 1930, dados numéricos eram raros; o teste de alunos e os dados produzidos eram inovações recentes. O que produzimos em torno do estudo sobre Thomson foi a percepção de uma nova ciência da inteligência, a nova tecnologia de testes e a organização da pesquisa.

Essa percepção do trabalho não dependeu apenas de nossas histórias disciplinares, mas também do uso da sociologia e geografia da ciência contemporâneas, das novas direções da materialidade na história da educação e de estudos sobre o crescimento da quantificação.

Meu argumento é que, ao assumir essas novas perspectivas e ao focar na ciência e na tecnologia e como elas funcionam, nós superamos algumas das limitações de nossa prisão de ferro. Robert K. Merton, no prefácio de seu livro *Sociology of Science*<sup>9</sup>, resumiu a importância desses temas – ferramentas de investigação, paradigmas, identidades profissionais, instituições, instrução, revistas e suas “[...] faculdades invisíveis” (MERTON, 1973, p. ix). A chave para nossa pesquisa parecia focar nas tecnologias da pesquisa em educação, no teste de indivíduos e grupos; assim, uma constante era o conjunto do trabalho com testes – análise fatorial, provas, processo de confiabilidade e validação, organização da pesquisa, publicações, ferramentas – e um interesse em como os dados eram produzidos e usados. Ficou imediatamente claro que a ciência quantitativa era internacional: livros, artigos e testes possuíam uma aceitação internacional, eles eram experimentados e testados em um lugar e circulavam, além das fronteiras. A atenção se voltou ao horizontal e transfronteiriço em detrimento do vertical e limitado por fronteiras.

Interpretações formuladas a partir de uma perspectiva da geografia da ciência reconhece a forma como ideias, ferramentas e soluções fluem através das fronteiras, especialmente em períodos de inovação científica ou crises sociais. No caso do *International Examinations Inquiry*, sua dinâmica derivou da expansão do ensino secundário em sociedades ocidentais, em um tempo em que este ainda era um sistema de elite, e da deficiência de novas técnicas em sistemas de pesquisa educacional. Essa dinâmica era entrelaçada e indissolúvel; ela não era simultânea ou reunida livremente. O advento da crise na educação da elite na década de 1930 causou mudanças nas ideias e práticas de pesquisa que o *International Examinations Inquiry* representava e atuava como canal para mover rapidamente através das fronteiras e criou novas comunidades científicas – situações de crise servem para provocar reflexões sociais (GIDDENS, 1991).

Essa perspectiva esclareceu um elemento da internacionalização da Escola Escocesa – o trabalho do *International Examinations Inquiry* foi uma tentativa de transferir conhecimento experimental (processos e técnicas) através do Atlântico e consolidá-lo na Europa, para resolver o

---

<sup>9</sup> ‘Sociologia da Ciência’ (N. do T.)

problema urgente da avaliação da expansão das escolas secundárias. O *International Examinations Inquiry* constituiu-se em um lugar de encontro para investigadores, cientistas e profissionais de diferentes países e mesmo dentro dos próprios países, e a produção de uma série de projetos e relatórios de pesquisas nacionais. Essa internacionalização, de fato, não havia aparecido nas diferentes histórias da educação e pesquisa escocesas; na verdade, sua limitada visão de algo caracteristicamente escocês foi privilegiada, levando à exclusão de outras evidências.

A investigação científica está associada a lugares altamente especializados – laboratórios, campos de experimentação, arquivos e observatórios – enquanto que, em educação, ela está mais ligada a algumas figuras principais, estudantes e voluntários, diferentes lugares e revistas especializadas. Inicialmente, a pesquisa em educação parece geralmente associada a lugares – uma cidade, região ou universidade – mas ela carece de uma percepção centrada de localização. Como ela era organizada, o que usava e qual era seu propósito? As ideias e práticas de um lugar – a forma como seus atores se conectam uns com os outros, suas hierarquias e espaços sociais – têm objetivos locais, com culturas e economias próprias, no entanto elas produzem e existem em um espaço material e imaginativo: “[...] espaços sociais facilitam e condicionam o espaço discursivo. Eles não o determinam. Isto significa que ideias são produzidas e moldadas pelo ambiente” (LIVINGSTONE, 2003, p. 7). Ao mesmo tempo, elas existem em pontos de circulação – revistas, boletins, comitês, conferências; dessa forma, elas são “[...] persistentemente remodeladas por influências e agentes distantes. Os espaços são móveis e mutáveis” (LIVINGSTONE, 2003, p. 7).

A ideia do encontro ou da visita não foi uma ideia neutra ou mesmo secundária. Ela foi o sinal de circulação e era importante porque este poderia ser um lugar de trabalho, de troca ou de disputa. Os principais encontros do *International Examinations Inquiry* contavam com a publicação das transcrições de suas deliberações e relatórios. Reuniões de planejamento similares ocorreram na Escócia e a sociedade eugênica contava com transcrições das reuniões em Londres. Havia uma desigualdade na distribuição e escala (WITHERS, 2001). Ficou mais claro porque algumas ideias se moviam mais rápido dentro e fora da Escócia e porque elas não influenciaram outros países, como França e Alemanha.

Os locais efetivos de trabalho foi outro foco. Poderíamos reconstruir o laboratório de teste de Thomson, sua equipe, máquinas, organização e práticas. Era um pequeno *back room* original, um termo usado naquela

época em relação ao trabalho científico, com as próprias práticas, linguagem e horário de trabalho. Encontramos o antigo escritório de Thomson no mesmo prédio, e pudemos determinar, por meio das recordações de seu estatístico, Ledermann – um refugiado da Alemanha – como ele trabalhava e com quem ele se correspondia. Embora ambos fossem capazes de conversar em inglês ou alemão, na verdade eles se comunicavam via estatística e fórmulas. Havia um processo constante de padronização e uma confiança nesse trabalho por parte de observadores de outros países, o que se refletia nos testes da *Moray House*, vendidos na Inglaterra e pelo mundo.

Portanto, esse lugar de trabalho é, por um lado, bem local, profundamente arraigado na Escócia e no departamento de educação em Edimburgo e, ao mesmo tempo, regional, nacional, internacional e imperial. De Solla Price e Beaver (1966) usaram a noção iluminista de uma ‘faculdade invisível’ para mostrar como as ideias e pessoas estão ligadas e usam os trabalhos umas das outras. Outra forma de pensar a respeito do conhecimento científico é vê-lo em uma constante interconexão: em um ensaio sobre as colaborações em física teórica, Merz afirma que os laboratórios estão localizados em um espaço físico, mas que eles também existem em um espaço ‘não-fixado’, criados por meio de comunicações e viagens – “O espaço é determinado pelas práticas interativas e manipulativas que se acumulam em torno de um projeto de pesquisa” (MERZ, 1998, p. 320).

A circulação de bens e mercadorias, informações e dados significa que o local é persistentemente reconfigurado por influências distantes, por agentes, ferramentas e medidas padronizadas, e esclarecimentos conceituais. A prisão de ferro do confinamento e da exclusão e seus contextos invisíveis são rompidos pela nova ênfase na ciência, em sua organização e tecnologias. Isso revela uma prática social que não está confinada e opera tanto com comunidades mais fechadas quanto mais amplas, as quais são mutáveis.

## Considerações Finais

Nosso interesse na Escola Escocesa passou a focar o local da pesquisa, o espaço real e imaginado que a circunda, suas instituições, conexões internacionais, tecnologias, processos e organização local. Certamente, éramos capazes de perceber a presença de Thomson nos estudos fundacionais em psicologia na Grã-Bretanha, o que era um ponto importante; mas ao assumir uma perspectiva mais ampla e usar uma aproximação derivada da geografia e sociologia da ciência, pode-se

explicar o porquê de ele estar em um trabalho estável, com recursos materiais e colegas próximos, com um propósito que combinava seu trabalho de pesquisa com suas ambições organizacionais e de ensino, e dentro de um espaço intelectual e comunidade internacionais. Lançar um olhar mais amplo que o disciplinar permite que os avanços, as formas e as contradições na história da educação sejam revelados.

Gostaria de retomar os casos de Rusk, Jena, Hylla e *Teachers College*. Há novas aproximações que os ligam – podemos colocá-los nos altos e baixos dos lugares científicos, das rupturas e dos novos lugares de influência. Podemos tratá-los como membros de uma ‘faculdade invisível’, reunindo suas experiências e conhecimento em uma rede de circulação e prática? Eles têm que se conhecer, ou apenas confiar nas ideias, nos lugares e trabalhos dos outros? Podemos ver Jena e Rein como um efeito e como um movimento e prática internacionais, e não apenas como um lugar com um professor nacionalmente importante? Podemos ver os centros de pesquisa como se fossem projetados por interesses contemporâneos e moldados pelo poder – e então olhar Edimburgo e o DIPF (Instituto Alemão de Pesquisas Educacionais Internacionais) dessa forma? Se pudermos começar a fazer isso, então daremos início à história e sociologia perdidas ou invisíveis da pesquisa educacional e de seus atores e lugares. É tempo de superar a complexidade de nosso trabalho e determinar formas reflexivas de nos incumbirmos disso.

## Referências

ADVISORY COUNCIL IN EDUCATION REPORT. *Training of teachers*. Edinburgh: SED-HMSO, 1946. (McClelland Report).

CREMIN, L. *The transformation of the school: progressivism in American education, 1876-1957*. New York: Vintage Books, 1964.

DEPAEPE, M. Experimental research in education, 1890-1940: historical processes behind the development of a discipline in western Europe and the United States. In: WHITEHEAD, M. *Education and Europe: historical and contemporary perspectives. Aspects of Education*, Hull, n. 47, p. 67-93, 1992.

DE SOLLA PRICE, D. J.; BEAVER, D. Collaboration in an invisible college. *American Psychologist*, Washington, D.C., v. 21, n. 11, p. 1011-1018, 1966.

GIDDENS, A. Preface. In: WAGNER, P.; WITTRICK, B.; WHITLEY, R. (Ed.). *Discourses on society*. Dordrecht: Kluwer, 1991. p. xiii-xv.

HIGGINSON, J. H. Michael Sadler and the German connection. *Oxford Review of Education*, Abingdon, v. 16, n. 2, p. 245-253, 1990.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Ed.). The emergence and development of educational research in Europe. *European Educational Research Journal*, Oxford, v. 1, n. 1, 2002. (Online).

HYLLA, E. *Questionnaire to the students of the International Institute of Teachers College*. New York: Teachers College Archives, 1934. (Paul Monroe International Institute Box 2).

JONES, A. J. *I was privileged*. Cardiff: Abbrevia, 1943.

LAGEMANN, E. C. *An elusive science: the troubling history of education research*. Chicago: University of Chicago Press, 2002.

LAWN, M. The institute as network: the Scottish Council for Research in education as a local and international phenomenon in the 1930s. *Paedagogica Historica*, Abingdon, v. 40, n. 5-6, p. 719-732, Oct., 2004.

LAWN, M. (Ed.). *An Atlantic crossing? The work of the international examination inquiry, its researchers, methods and influence*. Oxford: Symposium Books, 2008. (Comparative Histories of Education Series).

LIVINGSTONE, D. N. *Putting science in its place: geographies of scientific knowledge*. Chicago: University of Chicago Press, 2003.

MERTON, R. K. *Sociology of science*. Chicago: University of Chicago Press, 1973.

MERZ, M. Nobody can force you when you are across the Ocean. Face to face and email exchanges between theoretical physicists. In: SMITH, C.; AGAR, J.; SCHMIDT, G. *Making space for science: territorial themes in the shaping of knowledge*. London: McMillan Publishers Limited, 1998. p. 313-329.

RUSSELL, J. E. *Founding teachers college*. New York: Bureau of Publications Teachers College Columbia University, 1937.

WALDOW, F. Awkward knowledge: the German delegation to the IEI. In: LAWN, M. *An Atlantic crossing? The work of the international examination inquiry, its researchers, methods and influence*. Oxford: Symposium Books, 2008. p. 61-82.

WIMMER, A.; GLICK SCHILLER, N. Methodological nationalism and beyond. Nation state formation, migration and the social sciences. *Global Networks: a Journal of Transnational Affairs*. Oxford, v. 2, n. 4, p. 301-334, 2002.

WITHERS, C. W. J. *Geography, science and national identity: Scotland since 1520*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

Endereço para correspondência

Martin Lawn

Endereço: 15 Norham Gardens

OX 2 6PY

UK

E-mail: m.lawn@btinternet.com

Rafaela Silva Rabelo

Endereço: Rua Butantã, 235, Caixa Postal 61528

CEP 05424-970

São Paulo – SP

E-mail: rafaelasilvarabelo@hotmail.com

Recebido em: 17 abr. 2013

Aprovado: 22 maio 2013

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.