

Educação, sociedade e democracia: o legado de John Goodlad

DOMINGOS FERNANDES¹

Introdução

O PRESENTE texto foi pensado para apresentar e discutir ideias essenciais do seminal trabalho de John Goodlad, sobretudo no que se refere às relações entre a educação e a democracia, à necessidade de transformar e melhorar as escolas e as suas práticas e ao imperativo de as conhecer e compreender a partir de dentro. Simultaneamente, assinalam-se alguns dos marcos mais relevantes do percurso académico e profissional desse eminente pesquisador, não com o intuito de o biografar mas apenas para enquadrar e contextualizar o desenvolvimento do seu pensamento e das suas ações.

O artigo foi organizado em cinco seções incluindo esta Introdução em que se apresentam os seus propósitos. Na segunda – Método – descrevem-se os procedimentos utilizados na identificação e recolha das referências que se consideraram mais adequadas para descrever, analisar e discutir o trabalho e as ideias de John Goodlad. A terceira seção – Uma vida *com* causas – integra elementos do seu percurso académico e profissional, alguns dos quais se descrevem com algum detalhe para melhor enquadrar o seu pensamento. Na quarta – Educação, escola e sociedade – apresentam-se e discutem-se ideias suas quanto às relações entre a escola, a educação e a sociedade. Finalmente, na quinta e última seção – Conclusões – é feita uma síntese em que se sublinham aspetos que parecem ser mais marcantes na sua obra académica e na sua ação cívica.

Método

A maioria das referências consultadas obtiveram-se a partir das bases de dados *B-on*, *EBSCO* e *ERIC* utilizando palavras-chave tais como *Goodlad*, *Goodlad and Educational Renewal*, *Goodlad and Education* e *Goodlad and Democracy*. Foram pesquisadas referências relacionadas com a biografia de John Goodlad e com as suas perspetivas acerca da educação, das escolas e das políticas públicas de educação. Não foi dada especial atenção à pesquisa e à análise de referências relacionadas com os professores e com a sua formação, onde a obra de Goodlad é vasta e significativa. Assim, nesse domínio, foram apenas consideradas três referências particularmente mencionadas e discutidas na literatura (Goodlad, 1990; Goodlad; Soder; Sirotnik, 1990a; 1990b).

A pesquisa de literatura permitiu identificar 11 livros e 4 artigos em que Goodlad foi único autor (7 livros e 3 artigos) ou coautor. Foram ainda identificadas 11 referências de diversos autores acerca da sua obra.

Possuindo apenas três dos 11 livros identificados, foi particularmente importante a utilização do sítio em linha denominado Internet Archive¹ uma vasta biblioteca de acesso livre, com fins não lucrativos, a partir da qual se podem consultar, por períodos de uma hora sempre renováveis, livros e artigos disponíveis em formato digital.

Para organizar a análise e a síntese das ideias constantes nas referências selecionadas, foram tidas em conta categorias tais como *Aspetos Biográficos*, *Educação*, *Escolas*, *Democracia*, *Renovação da Educação*. Em seguida, seguindo as perspetivas de análise de conteúdo sugeridas por Wolcott (1994), procedeu-se à leitura holística e focada das referências. Procedeu-se então ao registo escrito e descritivo da informação referente a cada categoria, produzindo uma síntese para cada uma. Além disso, também foi produzida uma síntese breve e global relativamente a cada referência. A análise cruzada dessas sínteses revelou-se importante para identificar os aspetos que deveriam ser assinalados e facilitou a elaboração das conclusões e reflexões finais.

Uma vida com causas

John Goodlad nasceu em North Vancouver, Canadá, no dia 19 de agosto de 1920, e foi um dos mais prolixos autores na área da educação. Ficou conhecido pelos seus incessantes e incansáveis esforços para envolver os outros, particularmente pesquisadores, educadores, professores e políticos, nas causas da educação numa sociedade democrática.

Quando concluiu os doze anos de escolaridade, Goodlad já tinha decidido ser professor do ensino elementar e, por isso, quis ingressar na Escola Normal na cidade de Vancouver. Mas, precisamente nessa altura, os requisitos de acesso foram alterados e o primeiro ano do curso tinha de ser realizado numa universidade. Essa situação impedia-o de prosseguir os seus estudos pois, após o falecimento do pai, quando John tinha 16 anos, a mãe tinha dificuldades em sustentar os seus três filhos. Porém, as autoridades, reconhecendo os problemas que a medida causaria às famílias mais pobres, acabaram por decidir que o primeiro ano da universidade poderia ser frequentado em escolas secundárias certificadas para esse efeito. Assim, com a ajuda de um tio, Goodlad pôde frequentar o primeiro ano do seu curso na escola secundária onde acabara de se graduar, seguindo-se o segundo e último ano na Escola Normal de Vancouver.

Com 19 anos de idade, Goodlad começa a ensinar numa escola rural com apenas uma sala onde se distribuíam 34 alunos de oito anos de escolaridade diferentes. Em cada semana, tinha de preparar e escrever no quadro cerca de 224 tarefas a desenvolver por cada um dos oito grupos de alunos (cinco do primeiro ano, dois do segundo, quatro do terceiro, três do quarto, cinco do quinto, cinco do sexto, dois do sétimo e oito do oitavo). As crianças escreviam umas às

outras, liam e falavam sobre geografia e outras disciplinas, pescavam, traziam e compartilhavam livros e fotografias e mantinham uma pequena horta. Goodlad ficou profundamente impressionado com a pobreza dos seus alunos e, muito particularmente, com as dificuldades de Ernie, um aluno do primeiro ano de escolaridade, já com 13 anos de idade, que ainda não sabia ler nem escrever após sete anos de frequência da escola. Apesar de tudo, Goodlad tinha conseguido criar um ambiente pedagógico progressista, utilizando uma grande mesa de areia, integrando história, geografia, arte, leitura, e outros assuntos e quebrando divisões entre disciplinas e anos escolares. Mais tarde viria a considerar as experiências aí vividas como as mais relevantes e influentes para a sua vida de investigador e de militante ativo pelas causas da escola pública e da democracia (Goodlad, 2004).

Essa primeira experiência como professor foi muito marcante e inspirou Goodlad a escrever, com Robert Anderson, um livro visionário – *The nongraded elementary school* (Goodlad; Anderson, 1987) – que viria a ter edições em 1959, 1963 e em 1987. Nesse livro, os autores discutiram os fundamentos pedagógicos, curriculares e morais de uma escola elementar (Graus 1-6) em que se propunha a abolição da sua estrutura em anos de escolaridade. Preconizaram uma gestão do currículo mais de acordo com o natural desenvolvimento dos alunos e menos na ideia de que os resultados em testes estandardizados deveriam ditar o seu progresso acadêmico. Para Goodlad (1979; 2004; 2006) e Goodlad e Anderson (1987), Ernie era o símbolo do fracasso da sociedade e da democracia, do sistema escolar e da escola rural típica e conservadora. As decisões relativas à progressão acadêmica dos alunos, reprovação *versus* não reprovação, são profundamente discutidas. Goodlad e Anderson (1987) e, alguns anos antes, Goodlad (1954) referiam a inconsistência das práticas que conduziam, ou não, à progressão acadêmica dos alunos. Na verdade, a investigação mostrava que, ao mesmo tempo que milhares de professores reprovavam um milhão de alunos em cada ano, outros milhares de professores não reprovavam alunos que estavam em situações semelhantes aos que tinham reprovado. Assim, a progressão parecia ser mais dependente da escola que os alunos frequentavam do que das suas capacidades, do que tinham ou não aprendido numa dada altura ou do trabalho que mostravam ser capazes de desenvolver. Os professores tinham opiniões muito diversas acerca dos méritos e deméritos da reprovação ou da não reprovação e, sendo muito pressionados nessa matéria, reagiam de formas muito diferentes. Os argumentos utilizados foram então organizados em quatro categorias: a) aprendizagens e realizações dos alunos; b) atitudes dos alunos em relação à escola e à educação; c) ajustamento social e pessoal dos alunos; e d) perspectivas do professor em relação às funções da escola. Relativamente às três primeiras categorias, quando se comparavam grupos de alunos reprovados com grupos de alunos não reprovados, verificou-se que as crianças que progrediam, mesmo com problemas de aprendizagem, evoluíam e mostravam aprender mais e melhor, envolviam-se em menos atos de agressividade em relação à escola e à educação, davam-se melhor com os colegas e aparentavam ter melhorado a sua

autoestima. Verificou-se ainda que, nos graus de escolaridade mais avançados, os níveis de aprendizagem eram melhores nas escolas onde havia menos reprovações. A maior tensão entre os alunos com problemas de aprendizagem que não reprovavam era o medo de falhar. Mas, para Goodlad e Anderson (1987) as aprendizagens dos alunos, conducentes à sua formação integrada e global, que é a questão central, não se resolvia nem pela progressão, nem pela reprovação. Mas antes pelas escolas com projeto, com uma agenda deliberada para apoiar as aprendizagens das crianças, respeitando os seus próprios ritmos. Por isso defendiam uma escola elementar sem qualquer estruturação em anos de escolaridade.

Goodlad veio a ensinar numa escola para jovens delinquentes quando ainda estudava na Universidade de British Columbia, em Vancouver, onde concluiu a licenciatura e o mestrado (1945 e 1946, respetivamente). De seguida, com oito intensos e difíceis anos de experiência no seu currículo profissional e apenas 26 anos de idade, foi admitido no programa de doutoramento em educação da Universidade de Chicago, que viria a concluir em 1949. Na sua tese de doutoramento, realizou uma investigação no domínio da reprovação e da não reprovação – Alguns Efeitos da Reprovação e da Não Reprovação na Adaptação Social e Pessoal das Crianças (*Some effects of promotion and nonpromotion upon the social and personal adjustment of children*) – tendo concluído que tais práticas não traziam, em geral, quaisquer benefícios para os alunos. Foi uma veemente defesa das escolas elementares sem graus de escolaridade, centradas nas aprendizagens das crianças, e uma contundente crítica às práticas de classificação. A pesquisa realizada na tese de doutoramento, a experiência nas escolas e o ambiente académico na Universidade de Chicago, com eminentes professores como Ralph Tyler, parecem ter sido determinantes para John Goodlad forjar as ideias que o levaram a escrever, em 1959, *The nongraded elementary school* (Goodlad; Anderson, 1987) que acima se referiu.

Após a conclusão do seu doutoramento, Goodlad trabalha e ensina durante cerca de dez anos em algumas instituições, nomeadamente na Emory University em Atlanta, Georgia, e acaba por ingressar, em 1960, como docente na Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla) onde permaneceu 25 anos, 16 dos quais como presidente da Escola de Pós-Graduação em Educação (1967-1983). Foi igualmente diretor de uma *escola laboratório* da universidade em que os alunos trabalhavam em grupos e aprendiam de forma cooperativa e colaborativa, sendo apoiados por grupos de professores que também trabalhavam em estreita colaboração. A escola não estava organizada em níveis de escolaridade. Em 1985 passa a ser docente e investigador da Universidade de Washington, em Seattle, onde vem a concluir a sua carreira académica em 1991, com 71 anos. Foi nessa universidade que fundou, com os seus colegas de docência e investigação, Kenneth Sirotnik e Roger Soder, o Centro para a Renovação da Educação (Center for Educational Renewal – CER), instituição focada na investigação em educação, que dirigiu até 2000. Quando se aposentou, em 1992, fundou e foi presidente do Instituto para a Investigação Educacional (Institute for Edu-

cational Inquiry – IEI), uma instituição independente e sem fins lucrativos por meio da qual se dedicou à causa e à pesquisa das relações entre a Educação e a Democracia (Agenda for Education in a Democracy – AED). Em 1993 viria a ser agraciado pela Associação Norte-Americana de Investigação Educacional (American Educational Research Association – Aera), a mais proeminente associação norte-americana de investigadores educacionais, como reconhecimento dos seus excepcionais contributos para a investigação em educação (Bullough, 2019; Goldberg, 1995; Lynch; Badiali, 2019a; Mullen, 2009).

Incansável na sua luta para melhorar as escolas públicas, as faculdades e escolas de formação de professores e a educação de raiz humanista numa democracia social, Goodlad apostava na intervenção cívica ativa mediante a criação de redes de colaboração e de participação de investigadores, de educadores, de professores e de cidadãos em geral. E, assim, por meio da Rede Nacional para a Renovação da Educação (National Network for Educational Renewal – NNER), dirigiu uma iniciativa de âmbito nacional tendo em vista a renovação simultânea da educação pública e da formação de professores. Essa seria, aliás, uma das suas mais erguidas bandeiras pois acreditava que não faria sentido clamar pela melhoria da educação sem que, ao mesmo tempo, se lutasse pela melhoria das Faculdades de Educação onde se preparavam os professores para as escolas do país. Por isso investiu muito do seu trabalho na criação de estruturas e redes tais como as Parcerias Escola-Universidade (School-University Partnerships – SUP) e as Escolas de Desenvolvimento Profissional (Professional Development Schools – PDS) que ainda hoje se encontram organizadas em duas importantes instituições não governamentais nacionais: a Associação Nacional para as Escolas de Desenvolvimento Profissional (National Association for Professional Development Schools – NAPDS) e a já mencionada NNER. As PDS, emergiram nos anos 1990 como parcerias específicas que se estabeleciam entre as escolas e as universidades e que ainda constituem-se numa importante plataforma para a melhoria da educação, muito particularmente em domínios tais como a formação inicial e contínua de professores, o desenvolvimento profissional em geral, a investigação e a aprendizagem dos alunos (Hunzicker, 2018). São espaços em que a aprendizagem dos futuros professores é processual e contextual, baseada em problemas reais e relacionada com a inovação e a mudança em educação (Darling-Hammond, 1994; Teitel, 2003). Na sua investigação e na sua ação cívica, Goodlad referia sempre que a melhoria das escolas e da educação tinham de ocorrer em simultâneo com mudanças profundas nos processos de formação de professores (Lynch; Badiali, 2019b).

As suas ideias relativas à escola como unidade básica de transformação e melhoria e à formação de professores como processo para apoiar a renovação da educação, são especialmente discutidas em quatro dos seus livros: *A place called school* (Goodlad, 1984), que sintetiza a pesquisa mais compreensiva e extensiva que alguma vez se realizou acerca das escolas e do que acontece dentro delas; *The moral dimensions of teaching*, que editou com R. Soder e K. Sirotnik (Good-

lad; Soder; Sirotnik, 1990a), em que se apresentam e discutem os fundamentos morais e éticos da sua ação no domínio da educação e, em particular, da formação de professores; *Places where teachers are taught*, igualmente editado com aqueles dois investigadores (Goodlad; Soder; Sirotnik, 1990b) e no qual se perspetiva o futuro da formação de professores a partir de um amplo conjunto de discussões decorrentes da história do campo e das perspetivas políticas que lhe são inerentes, mas passando por temas recorrentes tais como a relação entre a teoria e a prática; e *Teachers for our nation's schools* (Goodlad, 1990), um intenso e extenso livro em que o autor parte da herança da formação de professores para construir e propor os eixos principais da sua renovação mediante uma *Agenda para a Mudança* muito orientada para o desenvolvimento de uma educação consistente com compromissos morais, éticos e políticos que devem fazer parte de uma democracia social.

Alguns anos mais tarde, no seu livro *Educational renewal: better teachers, better schools*, Goodlad (1994) aprofunda e integra as suas ideias, associando deliberadamente duas das bandeiras mais significativas da sua obra e das suas ações académicas e cidadãs: a renovação da educação e a melhoria da qualidade dos professores mediante a formação em faculdades mais comprometidas com as causas da educação democrática e social. Nos anos que se seguiram e até ao seu falecimento em Seattle, nos Estados Unidos da América, em 29 de novembro de 2014, John Goodlad materializou as suas ideias no contexto das organizações que fundou ou ajudou a fundar tais como as já referidas NNER, IEI e NAPDS, onde foi um incansável trabalhador e lutador pelas causas da escola pública. De acordo com Mullen (2009), John Inkster Goodlad deixou-nos 35 livros, 101 capítulos de livros e 208 artigos.

Educação, escola e sociedade

Os livros *What schools are for* (Goodlad, 1979) e *A place called school* (Goodlad, 1984) traduzem seminalmente o pensamento de Goodlad. Há, obviamente, obras anteriores que nos ajudam a compreender as suas ideias, nomeadamente *Behind the classroom door* (Goodlad; Klein, 1970) e a monumental pesquisa “Study of schooling” (Goodlad, 1983a, 1983b; Goodlad; Sirotnik; Overman, 1979; Klein; Tye; Wright, 1979) que foi sintetizada em *A place called school* (Goodlad, 1984). E também publicações posteriores, como *Educational renewal: better teachers, better schools* (Goodlad, 1994), em que é feita uma sistematização das ideias desenvolvidas pelo autor ao longo de cerca de 40 anos.

What schools are for (Goodlad, 1979) foi publicado num contexto adverso às ideias progressistas, em que se reclamava a necessidade das escolas se centrem no que era básico, que era a retórica do movimento conservador *back to basics*. Goodlad entra no aceso debate de forma assertiva mas evitando a crítica exacerbada. Preferiu a discussão construtiva dos problemas que afetavam as escolas. O cerne desse trabalho estava nos propósitos da educação numa sociedade democrática, questão central para o desenvolvimento das políticas públicas.

Goodlad (1997) viria a dizer mais tarde que os propósitos mais fundamentais da educação não se podem dissociar da construção da democracia social e, para tal, as escolas e outras instituições educativas têm de trabalhar para melhorar os processos conducentes à educação dos cidadãos. Mas, como sempre referiu, a sociedade tem preferido culpar as escolas e os professores pelos falhanços da educação, alijando as suas próprias responsabilidades numa matéria tão relevante para qualquer sociedade democrática (Goodlad, 1979; 1987; 2006). Por isso, defendia que a educação e a democracia tinham de ser simbióticas, tinha de haver uma relação intensa, ativa e dialética entre ambas, com base num quadro comum de interesses e de perspetivas inclusivas que deveriam orientar a educação e as escolas. Nesses termos, uma das missões da educação era a inclusão e não a segregação das pessoas, muitas vezes com base em preconceitos de natureza étnica, cultural, religiosa e sexual ou mediante desigualdades sociais e económicas. A educação, pública e obrigatória, tinha de trazer todas as pessoas para a cidadania plena, para o centro da sociedade, tirando-as das periferias. E, desse modo, a democracia alimentava a educação e a educação alimentava a democracia mediante dinâmicas que diziam respeito às comunidades e à sociedade, não devendo ser deixadas apenas às escolas e muito menos a quaisquer sistemas burocratizados (Goodlad, 1979).

As questões relativas à cidadania democrática, à educação cívica e às responsabilidades morais e éticas têm de estar presentes em todas as ações educativas e devem resultar da relação simbiótica entre a sociedade e a educação por meio de um ecossistema educativo que compreende três componentes: a) a componente formal materializada nas escolas; b) a componente não formal materializada mediante programas destinados a populações específicas, que podem ocorrer numa diversidade de instituições, incluindo as escolas; e c) a componente informal que se materializa por meio das interações sociais e interpessoais e também por meio dos media (Goodlad, 1979; 1994; 1997).

O pensamento de Goodlad no que se refere às relações entre a sociedade, a democracia e a educação pode sintetizar-se em três asserções: a) a sociedade tende a culpar as escolas por uma diversidade de falhas ou insucessos da educação; b) as reformas tendem a ser simplistas e destituídas de real profundidade e substância e, apesar de serem muitas vezes apresentadas como uma espécie de solução para todos os problemas, não poderão responder às complexidades das sociedades; e c) as escolas tornaram-se instituições descaracterizadas, com funções algo difusas, e sem capacidade para responder adequadamente às exigências decorrentes da retórica política. No sentido de procurar encontrar soluções para os problemas associados a estas asserções, Goodlad (1979; 1984; 1994; 1997; 2004), organizava as discussões a partir das seguintes questões:

O que é que se espera que as escolas façam ou o que lhes é pedido para fazerem?

O que é que as escolas realmente fazem?

O que é que as escolas devem, ou deveriam, fazer?

A primeira questão tem a ver com os objetivos das escolas; a segunda, com os tipos de funções que desempenham; e a terceira, com as suas finalidades últimas. Mas, é claro que a questão de sabermos para que servem as escolas é indissociável da questão de saber o que é a educação e o que se pretende alcançar por meio dela. A verdade é que, como já se referiu, as escolas são chamadas a resolver uma ampla diversidade de questões sociais, independentemente de tais questões se referirem diretamente ao domínio da educação. Goodlad (1979; 2004) referia que essa situação criava dois tipos de problemas. Um era o risco que as escolas corriam de estarem a resolver problemas que pouco ou nada tinham a ver com a educação, afastando-se da sua função. O outro tem a ver com o facto de as outras instituições da sociedade negligenciarem as suas responsabilidades educativas e sociais partindo do princípio que as escolas as assumirão. E isso leva-nos para a questão de sabermos se as escolas dedicam o tempo suficiente às suas funções educacionais ou se estão ocupadas em atividades que não lhes permitem concretizar os objetivos que lhe são próprios numa sociedade democrática. E aqui Goodlad foi incansável e implacável instando as escolas a trabalhar para que a distância entre as legítimas expectativas e aspirações das pessoas e aquilo que realmente a sociedade lhes permite alcançar fosse definitivamente eliminada. Tratava-se de conseguir que as escolas cumprissem a sua função de elevador social, sobretudo junto dos alunos provenientes de ambientes familiares mais deprimidos dos pontos de vista social, cultural e económico, tal como Kennedy (2013) nos disse mais recentemente. E essa era uma causa pela qual John Goodlad sempre se bateu e que, na sua opinião, as escolas públicas não estavam a ser capazes de cumprir pois não estavam a ser capazes de responder adequadamente às questões acima enunciadas (Goodlad, 1979; 1984; 1994).

O livro *A place called school* foi publicado em 1984, um ano após a publicação do relatório intitulado *A nation at risk: the imperative for educational reform* (United States of America, 1983) que teve uma invulgar repercussão nos setores académicos, políticos e culturais da sociedade norte-americana. O relatório foi elaborado por uma comissão liderada pelo professor David Gardner, da Universidade do Utah, nomeada por Ronald Reagan, e deu uma imagem catastrófica do sistema público de educação afirmando-se, por exemplo, que “[...] os alicerces educacionais da nossa sociedade estão presentemente a ser erodidos por uma maré crescente de mediocridade que ameaça o nosso futuro como Nação e como povo” (United States of America, 1983, p.13). Fizeram-se recomendações para reforçar o ensino de disciplinas como a Matemática e a Língua Materna e para definir critérios “rigorosos e mensuráveis” que permitissem determinar as aprendizagens dos alunos e, assim, reforçar políticas de prestação de contas. O documento suscitou um alargado debate acerca dos problemas reconhecidamente existentes na educação do país.

Tal como outros relatórios da mesma natureza, *A nation at risk* enunciou um número de problemas e produziu recomendações mas, na verdade, não questionou a organização das escolas, nem apresentou qualquer discussão fundamentada acerca dos fatores que poderiam ajudar a compreender os problemas apontados. Ou seja, apresentou resultados insatisfatórios mas não discutiu quaisquer causas que pudessem ajudar a compreender o estado da educação. As recomendações parecem ter partido do pressuposto de que tudo melhoraria se a sociedade estivesse melhor informada e se as políticas públicas fossem mais assertivas e “rigorosas”. Preconizavam-se mais testes, mais orientações normativas para regular a eficácia das escolas, mais exigências nos processos de certificação dos professores e nos processos de acreditação dos cursos de formação. Mas não se discutiu a necessidade de transformar as escolas para transformar a educação.

Goodlad utilizou sempre uma abordagem bem diferente ao descrever, analisar e interpretar o que se passava dentro das escolas e das salas de aula para compreender e melhorar a educação (e.g., Goodlad, 1979; 1983a; 1983b; 1984; 1994; Goodlad; Anderson, 1987; Goodlad; Klein, 1970). Desse modo, produzia narrativas que evidenciavam o que de melhor ou de pior acontecia sem deixar de ter em conta a complexidade dos problemas e dos contextos em que ocorriam. Nesses termos, afirmava que, para compreender as escolas, o modelo fabril e mercantil, baseado na relação simplista *input-output*, era francamente limitado e insuficiente pois não é possível sintetizar num resultado, através de um número, a complexidade da vida numa sala de aula ou numa escola (Goodlad, 1979; 1994; 2004; 2006).

Em *A place called school*, Goodlad (1984) sintetizou a pesquisa mais abrangente e profunda que alguma vez se produziu a propósito da escola. O estudo foi realizado em 38 escolas criteriosamente selecionadas, disseminadas por sete estados, e envolveu cerca de 27 mil participantes: 17.163 alunos, 8.624 pais e 1.350 professores. Participaram mais de 20 pesquisadores que recolheram dados através da utilização de inquéritos por questionário dirigidos a pais, professores, alunos e diretores, entrevistas profundas e observações intensivas em mais de mil salas de aula. Todo o processo de investigação decorreu ao longo de cerca de uma década.

A imersão nas escolas e nas salas de aula baseou-se em perspetivas epistemológicas, ontológicas e metodológicas mais próximas das racionalidades construtivistas e interpretativas, nas quais se assumia a subjetividade e, assim, dava-se relevância aos significados que os intervenientes atribuíam aos processos escolares em que estavam envolvidos (e.g., Guba; Lincoln, 1989; 1994; Howe, 2003; Lincoln; Guba, 1985). Assim, o que Goodlad esperava obter por sua pesquisa era uma descrição densa e substantiva das escolas e das salas de aula e dos fenómenos que aí ocorriam o que, até então, nunca tinha acontecido.

No *Study of schooling* (Goodlad, 1984), o autor identificou duas importantes contradições. Na primeira, referiu que os pais se mostravam satisfeitos

com as escolas onde estudavam os filhos e apoiavam programas inovadores para melhorar as suas aprendizagens, mas, simultaneamente, estavam insatisfeitos e queriam programas mais conservadores, na linha do regresso ao que é básico (*back to basics*), uma bandeira dos setores mais retrógrados da sociedade. Na segunda, verificou que, embora a maioria dos dirigentes das escolas e dos professores se reclamasse de ideias pedagógicas progressistas, as suas práticas eram francamente conservadoras, deixando alunos e professores claramente insatisfeitos. Para resolver essas contradições, Goodlad insistiu nas ideias já defendidas em 1959 (Goodlad; Anderson, 1987) e propôs que as escolas elementares tinham de utilizar processos democráticos de cooperação e colaboração entre professores, pais, gestores e alunos; deviam ser organizadas numa estrutura independente de níveis de escolaridade, com grupos heterogéneos de alunos orientados por equipas de professores que utilizariam métodos centrados nas crianças e nas suas aprendizagens; deviam adotar um currículo centrado em estudos globais e multiculturais; tinham de criar ambientes culturalmente abertos que beneficiassem os seus alunos e professores; e tinham de utilizar procedimentos administrativos que permitissem gerir melhor os recursos financeiros e o tempo. Dizia Goodlad (1994) que, sem a adoção dessas medidas, o sistema público de educação poderia aproximar-se do colapso.

Apesar de Goodlad acreditar que *A place called school* poderia ser o livro cujas ideias e recomendações iam incentivar educadores, académicos, professores e políticos a envolverem-se na melhoria da democracia social e da educação, a verdade é que, do ponto de vista ideológico, parece não ter sido um livro assim tão inspirador e mobilizador. O seu conteúdo, ainda que denso e com uma sólida evidência empírica, sustentou recomendações significativas mas não era propriamente um ideário filosófico e político. É uma extraordinária, bem construída e pioneira narrativa que descreveu as escolas e as salas de aula a partir de dentro. Talvez um livro mais empolgante para académicos, pedagogos e educadores do que para audiências mais abrangentes, capazes de darem seguimento aos desígnios pedagógicos, sociais e políticos de John Goodlad. A educação tem de se basear em princípios éticos irreprensíveis que, em última análise, nos devem tornar reverentes perante a vida. É por meio da educação que as crianças e os jovens podem transcender as suas individualidades para serem capazes de viver bem uns com os outros e com a natureza. Se a educação não servir esta causa, advertiu Goodlad (1997), as pessoas acabarão por continuar a destruir-se a si mesmas e a destruir o ambiente que é património de todos.

Conclusões

Refletindo acerca da obra de John Goodlad, produzida ao longo de mais de 60 intensos anos de vida académica e profissional, parece que as suas ideias progressistas para transformar e melhorar a educação e as escolas se enquadram numa abordagem filosófica pragmática que inclui a defesa da economia democrática e social, da cultura cooperativa e da diversidade. Trata-se de transformar

a educação a partir dos seus fundamentos sociais e de desenvolver as ações necessárias para melhorar a sociedade e, nesse sentido, considerar que a educação e a democracia são simbióticas, alimentando-se mutuamente. Neste sentido e de acordo com Stanley (1992), estamos perante uma ideia de reconstrucionismo social quiçá inspirado na obra de John Dewey (1916) e, em particular, no seu livro *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*.

Goodlad afirmava que a manutenção, o aprofundamento e a melhoria da democracia dependia de uma educação para a cooperação, culturalmente aberta, fundada em princípios éticos e morais, em valores democráticos e profundamente social. Assim, os alunos deveriam aprender a pensar de forma crítica e autónoma acerca das questões científicas, culturais, tecnológicas e sociais e as escolas deveriam ser modelos de democracia social. E, nesses termos, as escolas estariam no centro dos processos de renovação. Porém, nem as escolas nem os seus professores poderiam, sozinhos, transformar a educação e a sociedade e, por isso, tinham de se associar a outras instituições sociais e educativas que as ajudassem a resolver os problemas das suas comunidades e a construir a democracia social. É assim indubitável, no pensamento de Goodlad, a necessidade de reconstruir a educação, a democracia e a sociedade. Mas, nas suas práticas, parece ter emergido mais a sua postura académica e menos a sua postura de ativista político. Realmente, no plano da ação política e ideológica, pareceu sempre mais tímido, ou menos ativo, do que transparecia das narrativas das suas pesquisas.

Em todo o caso, a leitura dos seus trabalhos mostra que uma das suas forças talvez fosse a sua moderação e flexibilidade que lhe permitiam, pragmaticamente, fazer passar as suas propostas mais radicais em tempos pouco favoráveis. Mas, ainda que estivesse longe de ser um acérrimo combatente pelas suas ideias na chamada arena política, parecendo até ter sempre evitado a confrontação, nunca deixou de ir afirmando que as práticas educacionais e pedagógicas dominantes refletiam o domínio das teorias e dos poderes sociais dominantes. Defendia abertamente que as escolas elementares estruturadas em graus deviam acabar e que as avaliações externas estandardizadas estimulavam a competição e o individualismo, em vez da cooperação e da solidariedade entre os alunos. E também se insurgia contra educadores que não contestavam abertamente as políticas públicas que prejudicavam a educação e a reconstrução da democracia social, chegando a chamar-lhes cobardes (Goodlad; Anderson, 1987). A reconstrução e a renovação das escolas, da educação e da sociedade eram as suas principais finalidades.

Goodlad via as escolas como sistemas ecológicos em que todas as coisas, seja qual for a sua importância e dimensão, estão relacionadas umas com as outras. Isso significa que as escolas são sistemas e, simultaneamente, subsistemas de culturas mais amplas e abrangentes e associações de subculturas de menor dimensão. Assim, como qualquer sistema ecológico, as escolas resistem à mu-

dança e à interferência de estranhos ou de pessoas fora da sua órbita. Consequentemente, as mudanças só poderão ter sucesso se partirem de dentro e se os inovadores forem igualmente de dentro.

Destacam-se três importantes aspetos para a transformação e melhoria das escolas que decorrem da obra de John Goodlad: a) as escolas são unidades básicas da renovação da educação mas têm de trabalhar umas com as outras para alcançarem esse desígnio; b) as escolas têm de cooperar com as universidades para garantirem a formação e atualização permanente dos seus professores e assegurarem a transferência de conhecimentos nos dois sentidos; e c) as escolas que pensam e assumem projetos para melhorar a educação, são as que melhor contribuem para o bem de toda a comunidade e para as causas progressistas da educação e da democracia.

Uma marca que transparece na obra de Goodlad é que, em geral, as reformas na educação produzem poucos ou nenhuns resultados para eliminar as persistentes e gritantes desigualdades entre alunos de diferentes extratos sociais, económicos e culturais. Lutar contra essa injusta realidade exige que a democracia e a educação sejam simbióticas e as pessoas, as comunidades e as sociedades precisam de retirar dessa ideia as devidas consequências. E uma delas é a ideia de que conhecer e compreender as escolas por dentro, por meio de pesquisas intensas e extensas, é incontornável no processo de transformação e melhoria da educação e das escolas. Sem compreender as escolas e o que acontece dentro delas, as reformas estarão condenadas ao fracasso.

Finalmente, parece-me inquestionável que ninguém poderá ignorar o mérito de John Goodlad quando, na discussão dos processos de inovação e de renovação da educação, evidenciava aberta e deliberadamente as contradições entre o que efetivamente se passava nas escolas e o que, na verdade, se deveria passar. E fê-lo com elegância, sem visões dramáticas, e sempre numa perspetiva de querer contribuir para resolver os problemas, ainda que não ocultasse o que quer que seja, nomeadamente o que as escolas poderiam fazer e não faziam. O défice entre o que era o mandato das escolas e o que elas efetivamente faziam no que se refere à educação e formação dos cidadãos, era uma das suas obsessões e teve um papel central no seu pensamento e na sua obra. Neste sentido, foi menos conformista e complacente do que a maioria dos pesquisadores. Foi um pesquisador que “tocou a bateria de forma diferente” como se sublinha num livro editado em sua homenagem *The beat of a different drummer* (Sirotnik; Soder, 1999). E a verdade é que um dos seus mais importantes legados poderá estar precisamente no facto de nos ter mostrado que sem o conhecimento sociológico crítico e profundo das escolas, não será possível caminhar no sentido da sua reinvenção e da sua renovação.

Nota

1 Disponível em: <<https://archive.org/>>.

Referências

BULLOUGH, R. V. John Goodlad and the origins of the idea of simultaneous renewal. *School-University Partnerships, The Journal of the National Association for Professional Development Schools*, v.12, n.3, p.7-11, summer 2019.

DARLING-HAMMOND, L. *Professional Development Schools: schools for developing a profession*. New York: Teachers College Press, 1994.

DEWEY, J. *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company, 1916. Disponível em: <<https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.219789/page/n3/mode/2up>>. Acesso em: 29 dez. 2020.

GOLDBERG, M. F. A portrait of John Goodlad. *Educational Leadership*, v.52, n.6, p.82-5, mar. 1995.

GOODLAD, J. I. Some effects of promotion and nonpromotion upon the social and personal adjustment of children. *The Journal of Experimental Education*, v.22, n.4, p.301-28, jun. 1954.

_____. *What schools are for*. Bloomington: Phi Delta Kappan Education Foundation, 1979. Disponível em: <<https://archive.org/details/whatschoolsarefo0000good/page/n1/mode/2up>>. Acesso em: 20 dez. 2020.

_____. A study of schooling: some findings and hypothesis. *The Phi Delta Kappan*, v.64, n.7, p.465-70, mar. 1983a.

_____. A study of schooling: some implications for school improvement. *The Phi Delta Kappan*, v.64, n.8, p.552-8, abr. 1983b.

_____. *A place called school: prospects for the future*. New York: McGraw-Hill, 1984.

_____. *Teachers for our nation's schools*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990. Disponível em <<https://archive.org/details/teachersforourna0000good/page/n1/mode/2up>>. Acesso em: 7 dez. 2020.

_____. *Educational renewal: better teachers, better schools*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1994. Disponível em <<https://archive.org/details/educationalrenew00good/page/n9/mode/2up>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

_____. *In praise of education*. New York: Teachers College Press, 1997. Disponível em <https://archive.org/details/inpraiseofeducat0000good_a9a0/page/n.7/mode/2up>. Acesso em: 21 out. 2020.

_____. *Romances with schools: a life of education*. New York: McGraw-Hill, 2004. Disponível em <<https://archive.org/details/romanceswithscho00good/page/n5/mode/2up>>. Acesso em: 27 out. 2020.

_____. *What schools are for*. Bloomington: Phi Delta Kappan International, 2006.

GOODLAD, J. I.; ANDERSON, R. H. *The nongraded elementary school* (Revised Edition). New York: Teachers College Press, 1987.

GOODLAD, J. I.; KLEIN, M. F. *Behind the classroom door*. Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Company, 1970. Disponível em <<https://archive.org/details/behindclassroomd00good/page/80/mode/2up>>. Acesso em: 6 jan. 2021.

GOODLAD, J. I.; SIROTNIK, K. A.; OVERMAN, B. C. An overview of a study of schooling. *The Phi Delta Kappan*, v.61, n.3, p.174-8, nov. 1979.

- GOODLAD, J. I.; SODER, R.; SIROTNIK, K. A. (Ed.) *The moral dimensions of teaching*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990a. Disponível em <<https://archive.org/details/moraldimensionso00stat/page/n7/mode/2up>>. Acesso em: 6 jan. 2021.
- _____. *Places where teachers are taught*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1990b. Disponível em <<https://archive.org/details/placeswhereteach0000unse/page/n9/mode/2up>>. Acesso em: 12 jan. 2021.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage, 1989.
- _____. Competing paradigms in qualitative research. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Ed.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p.105-17.
- HOWE, K. *Closing methodological divides: toward democratic educational research*. Dordrecht: Kluwer, 2003.
- HUNZICKER, J. Professional development schools: An overview and brief history. In: _____. *Teacher leadership in professional development schools*. Bingley: Emerald Publishing, 2018. p.1-17.
- KENNEDY K. J. Education: social elevator or holding area?. In: HUGHES P. (Ed.) *Achieving quality education for all. Education in the Asia-Pacific region: Issues, concerns and prospects*, v.20, Dordrecht: Springer, 2013. p.43-8.
- KLEIN, M. F.; TYE, K. A.; WRIGHT, J. E. A study of schooling: curriculum. *The Phi Delta Kappan*, v.61, n.4, p.244-8, dez. 1979.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. *Naturalistic inquiry*. London: Sage, 1985.
- LYNCH, M. E.; BADIALI, B. Forward to the summer 2019 SUP special issue: Goodlad's legacy: A deliberation of simultaneous renewal. *School-University Partnerships, The Journal of the National Association for Professional Development Schools*, v.12, n.3, p.1-6, summer 2019a.
- _____. Goodlad's five-year study across three texts- The moral dimensions of teaching, Places where teachers are taught, and Teachers for our nation's schools. *School-University Partnerships, The Journal of the National Association for Professional Development Schools*, v.12, n.3, p.13-23, summer 2019b.
- MULLEN, C. A. Exceptional scholarship and democratic agendas: Interviews with John Goodlad, John Hoyle, Joseph Murphy, and Thomas Sergiovanni. *Interchange*, v.40, n.2, p.165-203, abr. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s10780-009-9089-0>>. Acesso em: 25 set. 2020.
- SIROTNIK, K. A.; SODER, R. (Ed.) *The beat of a different drummer: Essays on educational renewal in honor of John I. Goodlad*. New York: Peter Lang, 1999.
- STANLEY, W. *Curriculum for utopia: social reconstructionism and critical pedagogy in the postmodern era*. Albany: State University of New York Press, 1992.
- TEITEL, L. *The Professional Development School handbook: starting, sustaining, and assessing partnerships that improve student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2003.
- UNITED STATES OF AMERICA. National Commission on Excellence in Education. *A Nation at risk: the imperative for educational reform*. Washington, D.C.: The National Commission on Excellence in Education, 1983. Disponível em: <https://archive.org/details/ERIC_ED226006/page/n11/mode/2up>. Acesso em: 23 out. 2020.

WOLCOTT, H. F. *Transforming qualitative data: description, analysis and interpretation*. London: Sage, 1994.

RESUMO – O principal propósito deste artigo é apresentar e discutir algumas das ideias mais relevantes da extensa e intensa obra de John Goodlad (1920-2014) no que se refere a questões relacionadas com a renovação e a melhoria da educação, das escolas e da sociedade democrática e social. Por meio da leitura e da consulta de alguns dos seus textos reconhecidamente mais influentes, foi possível, por um lado, produzir uma breve síntese biográfica do autor e, por outro, identificar algumas das linhas mestras que orientaram o seu pensamento e a sua ação cívica. As suas pesquisas e a sua incansável luta para melhorar a educação e a democracia, que perspetivava numa relação simbiótica, foram sempre orientadas pela ideia de que o conhecimento sociológico crítico e profundo das escolas é uma condição indispensável para a sua renovação e melhoria. E esse é, muito provavelmente, o seu mais fundamental legado.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Escola, Sociedade, Democracia, Pedagogia.

ABSTRACT – Mainly, this paper presents and discusses some of the most relevant ideas in John Goodlad's (1920-2014) comprehensive work on the renewal and improvement of education, schools, society and democracy. Reading and consulting some of his acknowledgedly most influential texts, it was possible to draft a brief biographical synthesis of the author and also to identify some of the main guidelines that drove both his thoughts and his civic actions. His research and unflagging efforts to improve education and democracy, which he viewed as a symbiotic relationship, were always driven by the idea that critical and deep sociological knowledge in schools is imperative to their renovation and improvement. And this is, very likely, his most fundamental legacy.

KEYWORDS: Education, School, Society, Democracy, Pedagogy.

Domingos Fernandes é doutor pela Texas A&M University e pesquisador integrado no Centro de Investigação e Estudos de Sociologia (CIES) do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) onde é professor catedrático na Escola de Sociologia e Políticas Públicas. @ – domingos.fernandes@iscte-iul.pt / <https://orcid.org/0000-0002-3713-6484>.

Recebido em 11.3.2021 e aceito em 29.6.2021.

¹ Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Lisboa, Portugal.

