

**VIII SIMPÓSIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E II COLÓQUIO
INTERNACIONAL DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E FORMAÇÃO
DE PROFESSORES**

Transnacionalização das Políticas Educacionais: Impactos na formação docente¹

António de Sampaio da Nóvoa²

Transcrição: Hildegard Susana Jung³

Muito boa noite, é um prazer estar aqui convosco nesta noite, tentando mais uma reflexão com colegas brasileiros sobre o tema dos professores e dos desafios dos professores para o século XXI.

Na verdade, eu vou tentar uma coisa difícil hoje. É uma tentativa ousada, porque vou tentar tocar temas demais, o que é sempre um erro, que não se deve fazer, ainda que vou tentar tocá-los de maneira relativamente simples. Por trás de cada uma destas ideias há todo um *iceberg* de ideias, um conjunto de outras ideias, mas enfim, deixo-vos o *lamiré*, um apontamento a partir de três ideias que no fundo procuram traduzir o meu sentimento, a minha convicção, de que estamos num momento de transição do ponto de vista das sociedades, mas, sobretudo, que é o que me interessa do ponto de vista do conhecimento, da educação e da pedagogia.

O meu argumento vai ser tentar explicar-vos ou pelo menos dar-vos o meu ponto de vista, que como vocês sabem é uma vista a partir de um ponto, sobre este momento de transição, como há muito tempo não acontecia na área da educação e da pedagogia e num certo sentido chamar-nos coletivamente à responsabilidade de assumirmos este tempo de mudança.

Gaston Bachelard, um filósofo francês, na altura de 1968, assistia a um debate com estudantes sobre transformar o mundo. E Gaston Bachelard disse no final: - Eu não entendo o que vocês estão a discutir... O que é essa coisa de transformar o mundo? O mundo se

¹ Conferência proferida no VIII Simpósio Nacional de Educação e II Colóquio Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores – “*Transnacionalização das Políticas Educacionais: impactos na formação docente*”, durante a Aula Inaugural do Mestrado em Educação “Saberes Docentes e os desafios para o século XXI”. Transcrita *post it*, respeitando os atos de fala.

² Doutor em Ciências da Educação (Universidade de Genebra) e em História (Universidade de Paris IV), docente na Universidade de Lisboa – Portugal. E-mail: anovoa@reitoria.ulisboa.pt

³ Mestranda em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/Câmpus de Frederico Westphalen, E-mail: hildegardsjung@gmail.com

transforma, quer vocês queiram, quer não queiram. O problema não é transformar o mundo, o problema é o rumo dessa transformação. É a direção dessa mudança. A escola e a educação vão transformar-se, estão a transformar-se, quer nós queiramos, quer não queiramos. O problema não é a transformação da escola. O problema é em que direção se dará esta transformação e uma das minhas angústias, que está presente ao longo de toda a minha fala, é a percepção de que há muitos lugares do mundo onde certas elites e certos grupos já estão a educar os seus filhos sem irem à escola. Que a escola está a se tornar para eles uma instituição dispensável e, portanto, eles educam os seus filhos através de outras estratégias, porque a escola não está a responder as necessidades da educação do século XXI.

Como eu sou um homem de escola, de escola pública e acredito na escola pública acima de qualquer outra coisa, para mim seria um movimento trágico se de repente a escola pública ficasse reduzida a uma dimensão residual, mais assistencial e as dimensões do conhecimento e da cultura, passassem por outras estratégias. Nos Estados Unidos, cerca de dois milhões e meio de crianças não vão à escola por diversas razões, mas também por estas razões, porque elas estão a ser educadas por outras estratégias e por outras dinâmicas.

Quando apelo à renovação da escola e a esta nossa responsabilidade de mudança, é justamente no sentido de alguém que acredita muito na escola, e em particular, na escola pública.

É por isso que vou pôr esta minha fala perante vós hoje debaixo de um lema, em uma pequena poesia, de quatro ou cinco palavras. Uma poesia que é a mais curta da língua portuguesa, uma das mais bonitas, escrita por um poeta surrealista português do século XX, Mário Cesariny, que escreveu esta poesia à mesa de um café, num guardanapo, e entregou ao seu amigo que estava com ele, o Artur, e disse: - Artur, acabo de escrever uma poesia, mas não sei o que ela quer dizer. E o Artur, recebeu a poesia, agradeceu e explicou a Mário a poesia que ele tinha acabado de escrever. E a poesia tem apenas um verso. Diz assim: “Ama como a estrada começa.”. Isto é: amemos esta estrada que está a começar. Amar, no sentido de investir. Investir intelectualmente, profissionalmente, pedagogicamente, sejamos capazes de perceber esta estrada que está a começar, em vez de nos refugiarmos em todo tipo de argumentos para não nos readaptarmos a este momento de transição que temos pela frente.

Farei um pequeno introito para explicar o que eu quero dizer com este movimento e depois falar-vos-ei de três tipos de saberes e de como eles têm que ser configurados de maneira diferente nesta nova fase que todos temos pela frente.

A minha apresentação vai estar à volta destas três ideias. Três ideias que eu vou retomar, a palestra é um pouquinho circular. Vou formular estas ideias de maneira ligeiramente diferente. Estas ideias são as mesmas, mas elas vão ser argumentadas de maneira diferente.

A partir dos saberes docentes, que são feitos da ação, são feitos da experiência, são feitos do trabalho, são sobretudo aqueles que *informam* e *enformam* a pedagogia, dos saberes que têm a ver com o contexto em que nós trabalhamos, o contexto organizacional, o contexto da escola e portanto a maneira como uma determinada organização da escola interfere nos saberes e no modo como nós colocamos em ação estes saberes e finalmente os saberes da partilha e que em grande parte são os saberes que configuram uma determinada cultura profissional, uma determinada identidade profissional dos professores. É a partir desta trilogia, que talvez seja um pouco excessiva, vou tentar dizer-vos ou transmitir-vos um ponto de vista sobre os desafios para o século XXI, esperando que isso permita um diálogo entre nós.

Antes, permitam, no entanto, de vos falar de um tema que eu tenho vindo a reportar várias vezes, que está numa obra do Michel Serres, sobre a geração do Pequeno Polegar, mas que está em várias análises de filósofos e de historiadores, que no fundo consideram que é possível contar a história da humanidade a partir de três grandes revoluções. Como se tivesse havido somente três grandes revoluções na história da humanidade. E estas três grandes revoluções são a revolução da escrita, que aconteceu há seis milênios, ou há sete milênios, e que na verdade é a revolução que nos traz da pré-história para a história. Uma revolução que altera totalmente a vida social, a maneira de as pessoas pensarem, utilizarem o cérebro, de comunicarem, etc... Uma segunda grande revolução, que teve lugar há cerca de 500 anos, que é a revolução do livro, a revolução do livro impresso, a revolução da tipografia, a revolução do Gutenberg, a revolução que nos liberta o cérebro e a memória, que vai para os livros e que, portanto, fica ali, liberta, para as tarefas de invenção. E não haveria a revolução científica do século XVII se no século antes não tivesse havido Gutenberg e a tipografia e o livro impresso, a revolução que vai fazer as bibliotecas, as universidades, a cultura escolar, a revolução que vai fazer tudo aquilo que ainda hoje faz parte das nossas vidas, faz parte das nossas culturas e, finalmente, e esse é o meu ponto, uma terceira revolução, muito recente, tão recente que nós ainda não a percebemos bem, que é a revolução digital.

A transformação que está a haver, no acesso ao conhecimento, no acesso à cultura, no acesso à educação e, sobretudo, acima de tudo, na maneira de aprendermos e de nos relacionarmos com o conhecimento. Num certo sentido, é desta revolução, não pelas razões tecnológicas, que pessoalmente não me interessa nada, mas pelo que ela traz, de um novo relacionamento, de uma nova relação com o conhecimento, de uma nova relação entre as pessoas, de uma nova dinâmica de comunicação, que eu aqui vos falarei. E falar-vos-ei, para dizer que a escola, tal como a conhecemos, é o contrário disto que está hoje presente na revolução digital. Que a escola foi concebida para um tempo e para uma época que é quase o oposto do que vivemos do ponto de vista de revolução digital. E que esta escola que temos não serve para o século XXI. E que, portanto, temos que conseguir ter essa coragem de mudança, essa coragem de quem ama uma estrada que está a começar, se queremos estar à altura dos desafios do século XXI.

Vou tentar, com um slide, definir a escola tal como a conhecemos hoje em dia. É um exagero tentar fazê-lo somente com um slide, mas vou tentá-lo e percebam que é uma caricatura o que eu vou dizer, mas é apenas para vocês perceberem qual é o ponto do meu argumento. De como é que eu construo o argumento que estou a tentar partilhar convosco. Se vocês quiserem encontrar um elemento que estrutura, que simboliza, uma metáfora, para a escola que ainda hoje temos, todos concordaremos que a melhor metáfora é a metáfora do quadro-negro. Que o quadro-negro é a melhor metáfora para a escola que hoje temos. O quadro-negro foi inventado em meados do século XIX, há cento e cinquenta anos, quando se inventa a escola que temos, na altura em que se inventa o ensino simultâneo, com a ideia de que se pode ensinar várias crianças em grupos de 20 ou 30 ao mesmo tempo. Nunca ninguém tinha pensado nisso antes de haver quadro-negro. Na altura em que se inventam as escolas normais, se inventam para quê? Para isso mesmo, para normalizar o ensino, para normalizar os métodos de ensino, para normalizar a pedagogia, para normalizar a didática, para normalizar o espaço pedagógico, uma normalização que atinge coisas que, para nós hoje, são quase insustentáveis. Todos recordação da mais célebre tirada do ministro da instrução pública francês, o famoso Gil Ferrer, o homem que está por trás da grande escola republicana, da grande escola laica e que em 1870, num periódico que vai publicar isso na primeira página, dá uma entrevista no seu gabinete em Paris e diz o seguinte: “- Não há nada, nada na vida, que me dê mais prazer do que saber, que neste momento em que eu estou a falar, são 10h da

manhã e neste preciso minuto, às 10h da manhã, todas as crianças da França, em todas as escolas da França, estão a fazer o mesmo ditado.”

E, portanto, esta ideia de que é uma normalização, uma homogeneização que vai ao nível da escola, ao nível da pedagogia, ao nível do trabalho do professor, ao nível do currículo, ao nível do sistema educativo e que é fortíssima, e obviamente, na altura, inventam-se também os prédios escolares, os edifícios escolares, começa-se a fazer edifícios para ser escolas, coisa que até essa época não existia.

Num certo sentido, esta imagem típica de uma escola, a imagem de uma escola que tem um determinado espaço, que não é nem muito grande, nem muito pequeno, porque se fosse muito grande, os alunos não viam o quadro-negro, se fosse muito pequeno, o quadro-negro não servia pra nada, essa escola que está organizada com um mobiliário, concebido para que os alunos vejam o quadro-negro. Esta escola que tem esta estrutura que se manteve até os nossos dias, com mais quadro-negro, mais quadro-verde, mais quadro-branco, mais mobiliário de madeira, mais mobiliário de plástico, esta pedagogia, esta didática é o exemplo do que era uma escola que teve o seu papel durante 150 anos, mas que hoje em dia já não serve para aquilo que nós queremos para o século XXI.

Esta metáfora do quadro permite-me definir três grandes características do quadro-negro: quadro-negro é um dispositivo vazio, então precisa que alguém escreva nele alguma coisa, porque ele se torna um instrumento de ensino e de aprendizagem. O professor detém o conhecimento e transmite esse conhecimento aos alunos em grande parte pela mediação do quadro-negro. O quadro-negro está na origem de todas as didáticas inventadas nos últimos 150 anos. E de novo: o que diz o quadro-negro, o que diz o quadro-verde, o quadro-branco, a lousa digital, não tem nenhuma importância, tudo é a mesma coisa.

O quadro-negro é uma estrutura fixa. Não havia sala de aula antes de haver o quadro negro. Quem inventa a sala de aula é o quadro-negro; quem inventa as quatro paredes da sala de aula, a configuração da sala de aula, a estrutura espacial, aquela dinâmica de espaço e de tempo é, em grande medida, o quadro-negro, que é uma estrutura fixa. E que, finalmente, é uma estrutura, e por definição, implica uma comunicação vertical, chama, inspira e induz uma comunicação vertical, de um professor a um conjunto de alunos. A comunicação vertical está por trás de todas as pedagogias que conhecemos ao longo do século XX.

Isto que eu estou a dizer, de forma excessivamente rápida, foi por todos nós, todos os educadores, criticado há mais de cem anos. Há mais de cem anos que nós dizemos que é

preciso acabar com a homogeneidade da sala de aula, que é preciso fazer uma escola à medida de cada aluno. *L'école sur mesure*, a escola sob medida, de Édouard Clàparede, dizemos que esta escola sentada não serve, que esta escola rígida não serve. Todos aqui se acordam do mais importante livro que se escreveu em pedagogia no século XX, em 1920, Adolphe Ferrière, “Transformemos a Escola”, o grande “Manifesto da Educação Nova”. Como é que começava este manifesto? Com um prólogo. E o prólogo dizia o quê? Contava Ferrière: “Um dia, o diabo veio à Terra. E quando cá chegou, ficou indignadíssimo, porque as pessoas, os homens e mulheres, eram felizes... não podia ser!” As pessoas não deviam ser felizes! A tarefa do diabo era a infelicidade! Ele verificou indignado e preocupado, que os terrestres eram felizes. Pensou, refletiu, refletiu, tinha que mudar este estado de coisas, o que haveria de fazer, pensou uma vez, pensou duas, e ao fim de muito tempo de pensar, encontrou a solução para mudar este estado de coisas. E a solução foi criar a escola! E Ferrière explica, em 1920, há quase cem anos, que as crianças gostam de se mexer, e que o mobiliário escolar as obriga a estarem quietas; que as crianças gostam de falar e obrigamo-las a estarem em silêncio; que as crianças gostam de experimentar e servimos-lhes o conhecimento todo feito; que a criança gosta de ser ativa e a obrigamos a uma atitude passiva; que a criança gosta disto... e são 20 páginas! Do requisitório contra esta escola, que é a escola do quadro-negro, tal como eu a procurei aqui definir.

O meu argumento perante vós, é que se vocês mudarem de metáfora, não por razões tecnológicas, eu insisto sobre este ponto: não por razões tecnológicas, eu não tenho nenhuma ilusão tecnológica. Aliás, se tivesse alguma ilusão tecnológica, a tinha perdido aos 15 anos de idade. Porque quando tinha 15 anos de idade, vivia num país de ditadura e o meu sonho, com 15 anos de idade, era poder ir para a Inglaterra. Na altura era meu sonho, e acabei por ir para a França, mas meu sonho era ir para a Inglaterra. E juntei todo o dinheiro que tinha, numas férias, para uns discos, com uns audiovisuais, uns discos que se aprende inglês. Aquilo custou uma fortuna. Ainda hoje acho que foi o dinheiro mais mal gasto da minha vida. Mas eles garantiam que ao final de dois meses, se ficava a saber inglês. Mas mais: eles garantiam que se a pessoa dormisse com os auscultadores colocados durante a noite, que no dia a seguir acordava a falar inglês. E eu dormi todas as férias com os auscultadores e acordei todos os dias com uma enorme dor de cabeça, mas sem falar inglês. E, portanto, eu, se tivesse alguma ilusão, deixava de ter. Então, não por razões tecnológicas, mas porque isto traduz da mudança na relação com o conhecimento, no acesso ao conhecimento, na cultura, na aprendizagem, etc.

Se mudarem de metáfora do quadro-negro para o Iped, Ifone, invente um qualquer... o que vocês verificam? Onde havia um instrumento vazio, agora há um instrumento cheio. O conhecimento está lá todo. O conhecimento está lá todo dentro. Está lá a enciclopédia toda do mundo. Está lá mais conhecimento do que qualquer professor pode adquirir ao longo de 30 vidas ou de 200 vidas.

Onde havia um instrumento fixo, temos agora um instrumento móvel. Provavelmente todos têm uma coisa destas no bolso, não é? Ou na pasta, ou num lugar qualquer. E, portanto, é uma coisa móvel, que anda conosco, faz parte do nosso corpo. É quase um prolongamento ou uma prótese do nosso corpo, sem o qual dificilmente conseguimos viver, sobretudo as novas gerações. E aquilo que apelava a uma comunicação vertical, apela agora para uma permanente comunicação horizontal. Uma permanente comunicação de SMS, Facebook, Messenger, Instagram, então isto é uma permanente comunicação que não é apenas uma comunicação de um centro para um conjunto de pessoas, mas que são comunicações cruzadas em todas as direções.

O meu argumento é que estamos perante três desafios, que são desafios centrais do ponto de vista da pedagogia, do ponto de vista da escola, do ponto de vista da profissão e que estamos diante de uma enorme revolução da aprendizagem, nos modos de aprender, nos modos que nos relacionamos com o conhecimento e que se não tivermos isto em consciência, se não tivermos esta percepção, arriscamos a perder as novas gerações e depois de perdermos as novas gerações perderemos a escola no seu potencial de espaço de conhecimento, de cultura e de formação. E é por isso que o meu primeiro desafio é o desafio da ação. É o desafio da pedagogia. É o saber da ação, que é ação feita compromisso, é o desafio do conhecimento. Defini-o em itálico para esta minha apresentação. É o desafio que vai, do que foi o grande legado século XX, de uma escola para todos, para o que não pode deixar de ser o grande legado do século XXI, uma escola onde todos aprendem. Sim, porque há muitos alunos que estão na escola hoje, mas que não aprendem nada na escola, porque não têm um projeto de aprendizagem, porque não têm um projeto escolar e nós, muitas vezes, resignamos e nos omitimos perante isso. Os neurocientistas têm-nos vindo a explicar, ano após ano, que os bebês, que as crianças mais jovens, são, como eles designam, a expressão não me agrada muito, mas como eles dizem, são máquinas de aprender. E essas máquinas de aprender, quando chegam à escola, parece que ficam bloqueadas em muitos casos. Parece que

ficam constrangidas, parece que ficam impedidas de continuar esse seu desenvolvimento da aprendizagem.

Precisamos de uma escola onde todos aprendam, de uma escola que é, como dizia Olivier Reboul, unir e libertar. Uma escola onde, se eu quisesse apresentar os três pares de imagens, vocês têm uma imagem de crianças a ver o céu e outra de crianças a utilizarem um telescópio. Tem uma imagem de crianças a brincarem na areia e a apanharem conchas na praia e tem, em outra, crianças a utilizarem o microscópio para verem essas conchas e essas areias. Tem uma imagem de crianças brincando em roda e cantando e tem outra de crianças numa orquestra juvenil ou numa orquestra infantil.

A escola não pode ser só uma das imagens. Não pode ser só aquilo de que as crianças gostam. Não pode ser só aquilo que as culturas das crianças vem. A escola tem que ser as duas imagens. Tem que ser aquilo que nos une e aquilo que nos liberta. Aquilo que nos permite ver, no céu, aquilo que à vista desarmada jamais veríamos. Que nos permite ver na areia coisas que, por nós próprios, não veríamos. Que permita, através da música, chegar a sensações, a sentimentos e a culturas que, por nós próprios, em roda, nunca lá chegaríamos. E é esse conhecimento que é central no século XXI com o desafio da pedagogia, que é hoje concretizar aquilo que há tanto tempo dizemos que é preciso fazer, mas que infelizmente não temos feito. E o que é que há mais de 100 anos andamos a dizer que é preciso fazer? Andamos a dizer que é preciso uma escola na medida, que é preciso diferenciar o ensino, que não podemos dar o mesmo ensino para todas as crianças, que é preciso valorizar a interação entre as crianças, que é preciso valorizar a relação, que é preciso valorizar a comunicação, que é preciso valorizar uma pedagogia da descoberta e da pesquisa, que é preciso valorizar a participação dos alunos, a cooperação no próprio ato pedagógico. Não há nenhuma pedagogia, ao longo do século XX, nenhuma que não tenha repetido estes temas, um atrás do outro. O que é que fizemos? Muito pouco. Com honrosas exceções, o que fizemos foi relativamente pouco. E a pergunta é: Por quê? E a minha resposta é: Porque o modelo escolar, tal como eu acabei de lhes apresentar, era um modelo que impedia que isto se fizesse. Nós não conseguimos voar com o submarino, mas também não conseguimos ir ao fundo dos mares com o avião. Isto é, com determinados dispositivos nós não conseguimos fazer certas coisas. Precisamos mudar de modelo, precisamos mudar de lógica. Porque senão, parece que todo este ideário pedagógico do século XX, era como se nós estivéssemos sempre a forçar o espaço da sala de aula, a forçar o espaço do mobiliário, a forçar a inovação pedagógica, a forçar

qualquer coisa que não estava feito para aquilo. E na verdade não estava. E era por isso que todas as militâncias pedagógicas, ao fim de dois, três, quatro, cinco anos, parece que tudo voltava à mesma, como se a escola fosse uma espécie de uma espuma, uma coisa elástica que nós empurrávamos em certa direção, mas mal deixávamos de empurrar um pouco e aquilo voltava tudo logo à mesma forma, o modelo escolar recompunha-se e tudo aquilo eram coisas relativamente passageiras.

O meu argumento é que temos hoje, talvez, um grande ponto de interrogação. Com esta mudança de metáfora, que é uma mudança de civilização, que é uma mudança de história da humanidade, é possível lidar, enfim, de concretizar um ensino, que não seja um ensino meramente transmissivo, mas que seja, cada vez mais, um processo de apropriação, de compreensão e de interligação. Qual é então o desafio para os professores? Não é o desafio de dar uma aula, não é o desafio de transmitir uma matéria, não é o desafio de dar uma disciplina, é o desafio de trabalhar o conhecimento com os alunos. É pôr ordem no caos da Internet, é pôr ordem na massa de dados e de informações que estão ao alcance de qualquer polegar, de qualquer dedo de qualquer criança. De conseguir que aquilo tenha coerência, que aquilo tenha sentido, de trabalhar com os alunos esse conhecimento, que é matéria-prima de todo o ensino e de toda educação, mas certamente, de uma maneira diferente do que no passado. O saber da ação, o saber da pedagogia. O saber da pedagogia é um saber de compromisso, como a escola em que todos aprendem, e este é um compromisso ético de nossa parte, mas é também um saber que tem como desafio principal a inteligência.

A pedagogia do conhecimento que eu estou aqui a defender é a pedagogia da inteligência. Inteligência num sentido muito preciso: não no sentido do quociente de inteligência. Cada um tem um QI... não é nesse sentido. É no sentido etimológico da palavra inteligência. E que é o sentido etimológico da palavra inteligência? É isso mesmo que vocês estão a pensar. Inteligência é *inter leggere*. É interligar. Inteligência é a capacidade de interligar. É a capacidade de nos apropriarmos, de dar um sentido aos conhecimentos, de descrevê-los no percurso pessoal, de descrever um determinado percurso formativo. O grande desafio do saber da ação, o grande desafio do saber da pedagogia no século XXI é o desafio da inteligência, é o desafio da capacidade de interligar, de acabarmos com o ensino transmissivo, que não responde a nenhuma necessidade dos nossos jovens nem dos nossos alunos, que têm todo o conhecimento ao alcance do pequeno polegar, mas de conseguirmos com eles trabalhar o conhecimento e construir uma pedagogia com a que todos sonhamos há

mais de 100 anos, mas que raramente tem sido praticada nas nossas escolas. E este é o primeiro desafio que quis partilhar convosco.

O segundo é o desafio do contexto, o desafio da escola, que eu designei como o desafio das redes. Para pôr um subtítulo, redes, que é a palavra central utilizada por Ivan Illich. O colega companheiro de Paulo Freire, nos seus estudos sobre a escola, nomeadamente num estudo absolutamente luminoso que ele escreve em 1973, chamado “A convivialidade”. As redes de convivialidade. Como é que se constrói uma aprendizagem a partir de redes de convivialidade, a partir de redes de relação, e não a partir de uma escola sentada, em que o professor transmite um conjunto de matérias aos seus alunos? Esta escola, este plano, talvez para a surpresa de muitos, que é de uma enorme banalidade para nós, é uma escola típica, como existe em todo lado. Como a escrivaninha de um professor, um quadro-negro, os alunos em fileiras, de costas voltados uns para os outros... durante anos e anos, a única coisa que se vê é as costas do colega da frente. Toda esta estrutura da escola, que nos parece de uma enorme banalidade, este *zen concret* que eu estou aqui a ilustrar, é apresentado na exposição universal de Paris. As grandes exposições que deram origem à Torre Eiffel, em 1989, as grandes expedições do século XIX, este diagrama e esta planta é apresentada na exposição universal de 1860 de Paris, como uma descoberta, como uma coisa extraordinária. Nunca ninguém tinha pensado em sentar assim os alunos! Há espaços de salas de aula, com 30 ou 40 alunos! Este espaço, que vem até hoje quase intocável, transformando as nossas escolas num somatório de salas de aula, está definitivamente condenado ao insucesso. Hoje já não se fazem em muitos países do mundo, escolas a partir de salas de aula. A estrutura das escolas não é pensada arquitetonicamente a partir do espaço da sala de aula, é pensado a partir de outro espaço, de outras realidades e isto, evidentemente, induz a uma mudança brutal nos horários, nos currículos, nos programas, no trabalho do professor, na organização dos alunos, etc., etc., etc.

A simples mudança do espaço nuclear da sala de aula para um outro tipo de espaço, com outras configurações, é em si mesmo uma mudança extraordinária. E é por isso, que em vez da tal estrutura fixa, nós devemos estar perante uma aprendizagem que vai assentar cada vez mais na mobilidade. A mobilidade vai ser um fator central e vai acontecer aprendizagem cada vez menos em espaços fixos, delimitados, homogêneos, e vai acontecer cada vez mais em espaços físicos e em espaços virtuais. Em espaços escolares e em espaços não-escolares. Em espaços de redes e em espaços de relações. A escola vai fragmentar-se a esse nível, ela vai

estilhaçar-se do ponto de vista da sua estrutura arquitetônica e espacial para dar origem à emergência de diversos espaços, de uma diversidade de espaços, físicos e virtuais, onde as crianças, os alunos, com os professores, se vão organizar de uma maneira muito diferente daquele que conhecemos nos dias de hoje.

A configuração mais próxima desta que eu aqui vos apresento, é uma escola que existe no Norte da Europa. Espaços diversos, de diversa ordem, com uma arquitetura diversa, em que vai haver certamente espaços como este, mas vai haver espaços de trabalho individual, vai haver espaços de trabalho intermédio, e vai, portanto criar uma diversidade de espaços e também uma abertura do ponto de vista social que nós provavelmente ainda não conhecemos nos dias de hoje. Esta abertura da escola vai exigir um trabalho conjunto dos professores, muito mais intenso e muito mais importante. Isto é, as redes (voltarei a isto no meu terceiro ponto), as redes de professores vão ser muito mais cruciais do que são nesta escola, numa sala de aula, mais uma sala de aula, mais uma sala de aula, em que cada professor está fechado em uma sala de aula, com seus meninos, a dar a sua matéria. Temos um desafio enorme pela frente, que é o desafio de conceber instituições muito mais abertas, com uma capacidade de entender realidades que vêm dos alunos. E é por isso que o segundo desafio que eu vos quis aqui trazer é o desafio do contexto. É o desafio do contexto organizacional. É a necessidade de reorganizar as escolas de acordo com aquilo que há tempo dizemos que é preciso fazer. Se havia qualquer coisa que estava presente na cabeça de Adolphe Ferrière quando ele escreveu este prólogo sobre o diabo e a escola, era a necessidade de quebrar com a estrutura rígida do espaço escolar. Acabar com a estrutura uniforme do espaço escolar e sermos capazes de investir do ponto de vista da aprendizagem, do conhecimento, e da cultura, em outros espaços. E esta realidade é o que nos leva a considerar que o desafio de contexto é o desafio das redes. As redes vão ser decisivas e centrais para a pedagogia do século XXI. E a pedagogia das redes é, tem que ser, a pedagogia da comunicação e do diálogo. E ponho-vos estas duas palavras, porque elas caracterizam dois dos grandes movimentos pedagógicos do século XX. A comunicação, peça central, talvez do que terá sido o mais importante movimento pedagógico do século XX, o movimento da Escola Moderna, a partir da herança do Freinet. Tudo assentava na ideia de comunicação. Como é que se aprende a escrever? Escrevendo, comunicando. Como é que se aprende a ler? Lendo, comunicando. Como é que se aprende determinadas questões sobre determinadas matérias? Aprendendo essas matérias e comunicando essas matérias. E fazendo jornais escolares, onde comunicamos com os outros.

Onde comunicamos com a sociedade, e fazendo correspondência interescolar, onde se comunica de umas escolas para outras, de uns alunos para outros, a comunicação é a base estruturante do mais importante movimento pedagógico do século XX, o movimento Freinet. Nesta altura, não havia ainda os instrumentos para levar esta pedagogia da comunicação até o limite. Instrumentos que hoje nós possuímos de uma maneira absolutamente extraordinária. Possuímos hoje o submarino e os aviões que Freinet não possuía naquele tempo e por isso ele não pôde levar até o limite aquilo que na sua intuição seria a grande revolução pedagógica do século XX. Comunicação e diálogo. É o que está no centro da pedagogia do Paulo Freire. É a intuição de que, no diálogo, na relação, na interação, se tem uma dinâmica da aprendizagem. E que a dinâmica da aprendizagem não é de mim para o outro, que a dinâmica da aprendizagem é entre nós e que se pode aprender com um professor como se pode aprender com um colega. A pedagogia cooperativa, em que se coopera, o debate sobre o diálogo é absolutamente decisivo se queremos perceber o que é o grande desafio dos saberes docentes para o século XXI. O segundo grande desafio é o desafio das redes e da comunicação de uma escola que acabou no sentido do prédio escolar. O prédio escolar, tal como nós o conhecemos, acabou. Pode demorar mais tempo, menos tempo, vai depender de muitas realidades, mas nos lugares onde se está a fazer a melhor escola, a melhor pedagogia, já caminha no sentido de acabar com as paredes das salas de aula, de romper essas paredes, de deitá-las abaixo, de construir espaços grandes e espaços pequenos, e espaços intermédios, de construir uma diversidade de relações e não apenas o espaço uniforme de salas de aulas que se sucedem umas às outras.

E assim chego ao meu terceiro e último desafio, que eu chamei o desafio da partilha, ou desafio da profissão e que eu subintitulei o desafio da colaboração. No fundo, para vos dizer uma coisa simples e rápida, que eu venho a dizer redundantemente desde o início desta fala, a ideia do prédio escolar, tal como nós o conhecemos, tem cerca de 150 anos, praticamente nunca ninguém tinha se lembrado de fazer um prédio para ser escola até meados do século XIX, e que este prédio escolar, tal como nós o conhecemos, está definitivamente condenado do ponto de vista histórico. E que no seu lugar tem que se colocar alguma coisa. E o que vai estar no seu lugar vão ser redes de colaboração e redes de colaboração entre os docentes. O que vai estar no seu lugar vai ser, inevitavelmente, uma concessão mais colaborativa da profissão docente. A profissão docente é, talvez, das profissões baseadas no conhecimento, aquela que tem um 'que' mais individualista, que tem um traço mais

individualista. E por quê? Bom, em grande medida, por causa do modelo escolar. Quando o modelo escolar fecha um professor dentro de uma sala de aula com o seus alunos, ele acaba por isolá-lo do ponto de vista profissional e acaba por impedir que se criem dinâmicas e culturas de colaboração no interior da profissão docente. Contrariamente aos médicos, ou aos engenheiros ou aos arquitetos, que trabalham em equipes. No hospital, um médico está acompanhado por outros médicos, está acompanhado por enfermeiras, está acompanhado por assistentes hospitalares, etc. Contrariamente a um arquiteto, que trabalha com engenheiros, com projetistas, etc., nós estamos ainda muito isolados no nosso trabalho, e isso tem sido um dos fatores principais de certo constrangimento da profissão docente. Em minha opinião, temos que caminhar, rapidamente, no sentido de uma pedagogia não tanto vertical, que fecha o professor com os seus alunos na sala de aula, mas no sentido de uma coordenação horizontal do trabalho entre todos os professores de uma escola. E as dinâmicas de colaboração vão ser centrais se quisermos responder a estes desafios que vos estou aqui a trazer. Num certo sentido, o desafio da partilha implica uma melhor colaboração docente. E a colaboração é a base das chamadas comunidades de prática, das comunidades que, em conjunto, trabalham uma determinada profissão e é a base da colegialidade docente que há tanto tempo vimos a dizer que é central para os professores. Há tantas décadas falamos na colegialidade docente. Lembrem do Sérgio Niza, o mais importante educador português vivo. O homem que esteve por trás das grandes inovações pedagógicas em Portugal, de experiências como a da escola da Ponte e tantas outras, Sérgio Niza, num debate dizia-me outro dia: “- Não, António, nós professores não somos uma corporação, porque não é um espírito de corpo que aspiramos; nós somos sim um colégio colaborante, onde em comum trabalhamos sobre as nossas obras. Trabalhamos sobre a nossa pedagogia, sobre o nosso trabalho, sobre a nossa profissão, sobre os nossos alunos. Essa dimensão colaborativa, que é central no trabalho dos professores.” E é por isso que é tão importante construir uma nova realidade profissional docente, que implica também uma mudança, uma revolução na formação de professores.

Há alguns anos que não dou aulas nas licenciaturas. Mas quando dava aulas nas licenciaturas, eu tinha as minhas duas primeiras aulas, que eram conhecidas na universidade. A minha primeira aula era contra as modas. E eu explicava aos alunos que estavam a chegar à universidade, que queriam ser professores, que a pior coisa que existe na área da educação, são as modas, os modismos e as novidades. E dizia-lhes e pedia-lhes, como peço a todos os professores, que se alguém lhes vier, um dia qualquer, vender uma moda ou qualquer

novidade, recusem-na. Não importa se ela é boa ou se ela é má, recusem-na. E por que eu digo recusem-na, seja ela boa, ou seja má? Porque moda é, por definição, qualquer coisa a que nós aderimos sem pensar. Se a moda é verde, a gente veste verde; a moda é o vermelho, a gente veste vermelho; a moda é o amarelo, a gente veste amarelo; a moda é o construtivismo, a gente faz o construtivismo; a moda é o “não-sei-quê”, a gente faz o “não-sei-quê”; a moda é outra coisa qualquer... isto é, à moda se adere sem pensar. Em pedagogia, aderir a qualquer coisa sem pensar, sem nos cruzarmos com as nossas histórias de vida, sem inscrevermos essa nova coisa no nosso percurso profissional, nas nossas convicções, nas nossas crenças, nas nossas maneiras de ser, é a pior coisa que pode acontecer em pedagogia. E eu alertava-os, na minha primeira aula, contra as modas. Minha segunda aula, e é essa que eu vos quero aqui trazer, era uma aula contra as dicotomias, contra o pensamento dicotômico. Porque o pensamento dicotômico é tudo o que está errado na pedagogia dos últimos 100 anos. A pior literatura pedagógica é uma literatura dicotômica. Que é importante? É instruir... não, não.. o importante é educar; não, não... o importante é ensinar; não, não... o importante é aprender; não, não... o importante é a autoridade; não, o importante é a liberdade; não, o que é importante são os conteúdos; não, o que é importante são os métodos; não, o que é importante são as disciplinas; não, o que é importante são as crianças... e por aí adiante. Sempre que se tenta resolver uma dicotomia destas, cai-se num erro, porque nunca é uma das duas coisas, são sempre as duas coisas ao mesmo tempo. São sempre qualquer coisa que é um terceiro termo, que não se encerra nem num, nem noutro lado da dicotomia. Um texto que eu escrevi, que tem o título mais bonito, na minha opinião, e o título é bonito, porque o título não é meu. O título é de um fantástico escritor brasileiro, João Guimarães Rosa e, portanto, eu apropriei-me deste título, para escrever um texto que eu designei, intitulei assim: “A pedagogia é a terceira margem do rio”. Porque a terceira margem é o próprio rio, a terceira margem é o movimento. Não vale a pena termos pensamentos dicotômicos de uma margem contra a outra margem. Vale a pena habitarmos a terceira margem, que é o próprio rio, que é um terceiro termo. E se vos digo isto, é porque sinto muitas vezes no Brasil, a pensar a formação de professores, uma excessiva dicotomia entre dois termos: a teoria e a prática. Com uns a fazer um “argumentário” sobre a teoria da formação de professores: a história, a filosofia, os fundamentos, as bases essenciais, conceituais, históricas da psicologia, da sociologia, da antropologia, etc. E outros a dizer: não, não, isto não presta para nada, o que interessa é a prática, aquela coisa da experiência, acho que vocês dizem às vezes assim: é o chão da escola,

o cheiro a pó de giz, a experiência prática. E eu digo sobre a experiência prática, que sou um homem que a vida toda tem escrito sobre a importância da experiência, mas lembro sempre daquele célebre texto do John Dewey, que já várias citei em palestras aqui no Brasil, quando no final de uma palestra um professor disse: “o senhor esteve aí a falar durante uma hora, mas eu sou professor há 15 anos em uma escola básica e eu sei muito mais disso tudo, do que aquilo que o senhor sabe! Portanto, estamos esclarecidos!” E John Dewey, que foi o grande pedagogo da primeira metade do século XX, que era um homem que tinha a fama de ser muito humilde, terá respondido, com muita tranquilidade: “- Bom, eu não tenho dúvidas, o senhor terá uma experiência que realmente eu não tenho, tem uma prática que eu não tenho, e portanto não ponho em causa aquilo que está a me dizer. Vou tentar, no entanto, responder, mas antes de eu responder, vou fazer-lhe apenas uma pergunta... e a pergunta que eu lhe faço é a seguinte: - o senhor, quando diz que tem 15 anos de experiência como professor, tem mesmo 15 anos de experiência, ou tem apenas um ano de experiência, repetido 15 vezes?”

E esta pergunta é central, porque a prática, por si só, não resolve nada. Se nós fizermos alguma coisa mal, não é por fazermos essa coisa mal todos os anos, é que a coisa passa a ser boa. E, portanto, esta dicotomia entre a teoria e a prática é uma dicotomia inútil, é uma dicotomia vazia. É evidente que tem que haver teoria na formação de professores, é evidente que tem que haver prática, quer dizer que é um disparate alguém querer argumentar num sentido ou no outro, em vez de editar a terceira margem do rio. E a terceira margem do rio é a profissão. E todas as profissões têm de seus componentes teóricos e de seus componentes práticos. Em todas as profissões têm cultura profissional, cultura pedagógica, e identidade profissional, e trabalho profissional, de reflexão sobre este trabalho, de reflexão sobre essa experiência, de reflexão partilhada, que é o que eu estou aqui a tentar partilhar convosco. É isso o que é relevante. E o que faz falta na formação de professores é que, muitas vezes, a profissão não está nos programas de formação de professores. Está outra coisa qualquer, mas não está a profissão. Não está a cultura profissional, com todas as suas dimensões teóricas e práticas. Não é uma oposição entre teoria e prática; é trazer a profissão para dentro da formação de professores. A cultura médica é o que orienta a formação dos médicos. A cultura docente é o que tem que orientar a formação dos professores e isso tem nos faltado. E é por isso que, quando eu penso na formação inicial, eu vos digo que é muito importante, na formação inicial, que na minha opinião, se deve fazer no espaço universitário, mas é preciso que as universidades se organizem de uma maneira em que tragam para dentro delas as escolas

e os professores. Tragam para dentro delas a cultura da profissão. E para isso tem que trazer as escolas e os professores cá para dentro. Tem que ter um lugar próprio, um *lócus* próprio dentro da universidade, em que a universidade traga cá para dentro esta cultura. O PIBID tem procurado fazer isso; é um programa muito interessante que merecia ser institucionalizado, isto é, não estar ao sabor de dinâmicas políticas ou outras e ter uma dinâmica de institucionalização. Mas nós podemos perguntar: - Por que é que as universidades não fizeram isso há muitos anos atrás? As universidades tinham toda a autonomia e toda a legitimidade para fazer isso. Por que foi preciso vir alguém de fora e induzir esse tipo de programas, em vez de as universidades terem organizado dessa maneira? O que temos estado nós a fazer em nossas licenciaturas, o que temos nós estado a fazer cada vez que pensamos a formação de professores e que não temos tido essa capacidade de organizar internamente as universidades de uma maneira que seja coerente com estes propósitos? E depois, no polo inverso, temos a formação continuada e a formação não é seguir cursos, catálogos de cursos, ações que normalmente são mais um complicador na vida dos professores, do que um elemento de formação continuada. A formação continuada só existe e só se fará a sério, se for feita dentro das escolas. Mas não é dentro das escolas que temos! Não é dentro daquelas escolas com salinhas de aula; é dentro das escolas que têm lá dentro as universidades, que têm lá dentro a ciência, têm que ter lá dentro o conhecimento, têm que ter lá dentro a cultura, uma escola que tem que ser muito mais rica do que é nos dias de hoje. Se não formos capazes de enriquecer culturalmente, e enriquecer do ponto de vista do conhecimento, e enriquecer do ponto de vista da ciência a estrutura das nossas escolas, nós não conseguiremos ter programas de formação continuada que sejam suficientemente importantes para reforçar a profissionalidade docente e para reforçar os professores, como eu gostaria que fossem. E depois há ainda um terceiro lugar, que é um lugar estranho, intermédio entre essas duas coisas: é a fase de transição entre a licenciatura e a passagem a professor. Nós todos sabemos, há décadas, que o momento mais importante na vida de um professor, são os primeiros anos de exercício profissional. Esses são os anos decisivos. Onde se criam culturas de colaboração? É nesses anos. Onde criam, muitas vezes, conflitos e situações complicadas? É nesses dois, três, quatro anos de exercício profissional. Nós deveríamos pôr grande parte da nossa atenção, das universidades, e da atenção dos professores, nestes três ou quatro anos.

Os grandes médicos dos hospitais, os grandes professores universitários de medicina, se vocês perguntarem qual é, para eles, a missão mais nobre que eles têm a cumprir, eles

dizem: “- A minha missão mais nobre é acompanhar os jovens médicos.” É a essa missão que eles dedicam o melhor do seu trabalho e da sua atenção. E nós, o que fazemos? Nada, ou praticamente nada. Talvez aqui no Brasil não seja assim, mas eu sei o que acontece na maior parte dos países europeus. É que, por uma coisa meio estranha, que eu nunca compreendi, os professores, quando acabam de sair de uma escola de formação, ainda sem saberem quase nada da profissão, ainda sem terem nenhuma cultura profissional, ainda sem terem capacidade para serem profissionais autônomos, estranhamente, são lançados para as piores escolas, para os piores lugares, para as piores turmas, para os alunos mais complicados. Quer dizer, é uma coisa que eu não entendo... é como se a gente pusesse um jovem médico, ao acabar a faculdade de medicina, a fazer operações muito complexas, mal acabando de sair da faculdade de medicina. Os doentes iriam todos morrer, inevitavelmente. E, portanto, este processo de aquisição de uma autonomia profissional é muito mal feito dentro das nossas universidades e dos nossos programas de formação de professores. E aí está o nó central para definir as questões da partilha e da colaboração, que eram o meu terceiro desafio perante vós.

Concluindo, falei-vos destes três desafios: o desafio da ação e de uma nova pedagogia; o desafio do contexto e de uma nova escola; o desafio da partilha e de uma nova profissão.

Claro que se poderia falar de outros desafios. Há outros desafios tão ou mais importantes do que estes: os desafios da valorização do magistério, da carreira do magistério, da organização do tempo do trabalho dos professores, o desafio do novo contrato social em torno da educação. Falar de uma escola em redes é falar de uma escola sem muros, e uma escola que tem que alargar as suas responsabilidades ao conjunto da sociedade, é falar da sociedade educadora do Paulo Freire. Não gosto muito do conceito de sociedade educadora, mas é o conceito que Paulo Freire utilizava; prefiro o conceito de espaço público da educação, que é um conceito que venho utilizando há algum tempo, mas é a mesma coisa, não tem importância.

É difícil concretizar isto que eu estou a falar. Claro que nenhum de nós é inocente; não há ingenuidade aqui entre nós. Todos sabemos que é muito difícil, e é muito difícil por quê? Eu poderia dar-lhes milhares de razões porque é difícil: é difícil, porque a escola está amarrada a tradições fortes. Está amarrada a muitos interesses. À volta da escola existe toda uma organização que dificulta que nós mudemos isto e porque há uma naturalização do modelo escolar. Às vezes se pensa que a escola sempre foi assim, que nunca houve outra maneira de fazer escola; é mentira! Esta escola que conhecemos, do quadro-negro, é uma

escola recente na história da humanidade. E porque muitas vezes só conhecemos esta pedagogia e, portanto, só fazemos a pedagogia que conhecemos, fazemos a pedagogia com a qual fomos ensinados, não tivemos contato com outras experiências, não tivemos contato com outras culturas e porque as estruturas do sistema de ensino, do sistema educativo federal, estadual, municipal, local, são estruturas muito fortes, muito organizadas, muito consolidadas. E porque o trabalho dos professores e os planos de carreira estão organizados para isto, organizados por tempo letivo para dar aulas, tantas horas de aula, etc., e é muito difícil mudar isso, e há muitas resistências a mudar isso e porque há muitos interesses comerciais, de manuais escolares, ligados a currículos, ligados a disciplinas, ligados a muita coisa que é um mundo e um mercado editorial absolutamente fantástico, com muitos interesses ligados a isto. E talvez até, e principalmente, porque as famílias e a vida da sociedade está organizada em torno desta escola, de deixar as crianças em uma determinada hora, ir buscá-las a uma determinada hora. Se nós acabarmos com isto, como é que as famílias se organizam? Como é que o tempo, o trabalho na sociedade se organiza?

Nós sabemos que tudo isto é muito difícil de mudar e eu não sou ingênuo, nem tenho nenhuma ilusão, mas o que vos digo, e é isso o que quero dizer, é que não temos alternativa. E o que vos quero pedir, é que percebam uma coisa que é absolutamente central para mim: é que nós vamos ser a geração da mudança. As pessoas que estão aqui nesta sala é que vão ser a geração da mudança. A mudança está a acontecer a um ritmo absolutamente impressionante e daqui a 20 anos a escola vai ser muito diferente do que é hoje. Não porque seja mais um sonho pedagógico, como os que sonharam Ferrière e os homens da Escola Nova, e Freinet, e a Escola Moderna, e Paulo Freire, etc., mas porque a vida mudou de tal maneira, porque a vida e a revolução que está em curso é uma revolução tão funda, em tantos domínios e em tantas maneiras, que inevitavelmente a escola não vai poder resistir a este bloco homogêneo, uniforme, que foi inventado há 150 anos. O que vos peço é que sintam, nesta revolução que está em curso, que a vida talvez nos esteja a pôr nas mãos os meios e as condições para fazermos aquilo que há tanto tempo andamos a dizer que é preciso fazer, mas que raramente temos feito. Talvez a nossa geração tenha meios e condições, que os pedagogos do passado não tiveram, para concretizar sonhos e ideais que todos partilhamos, mas que raramente temos concretizado nas escolas. É com esta sensação de sermos a geração da mudança, que eu vos quis dirigir estas palavras.

Deixo-vos apenas com um apontamento, que é um apontamento de agradecimento, de agradecimento pelo convite, de agradecimento sobretudo pela vossa atenção, enfim, tão atenta, se a expressão me é permitida, que é de uma palavra com a qual vou terminar, que foi uma palavra cujo sentido mais amplo eu descobri há relativamente pouco tempo. E como é um brinquedo novo, eu agora tenho que apresentar o brinquedo. Até que alguém me diga o contrário, eu acho que foi uma descoberta minha, e estou muito contente com descoberta, e ao deixar-vos com os meus contatos para que possamos continuar essa conversa por outros meios, deixo-vos com essa história: há uns meses, em Brasília, eu precisava fazer a Aula Magna da Universidade de Brasília e eu queria agradecer aos colegas de Brasília, mas sobretudo aos colegas brasileiros. E quando queria agradecer, estava à minha cabeça um livro, que provavelmente todos vocês conhecem, que é o Tratado de Gratidão de São Tomás de Aquino. O Tratado de Gratidão de São Tomás de Aquino é um grande livro, escrito há muitos séculos e São Tomás de Aquino explicava que existem três níveis de gratidão: um nível mais superficial, que é o nível do reconhecimento, o reconhecimento intelectual; nós reconhecemos, do plano intelectual, a gratidão por alguma coisa, por algum gesto que o outro fez em relação a nós. E que havia um segundo nível de agradecimento e de gratidão, mais profundo, mais exigente, que era o nível de nós darmos graças a alguém, darmos uma graça a alguém por alguma coisa em relação à qual somos gratos, por alguma coisa que essa pessoa nos tenha feito ou nos tenha proporcionado. E há um terceiro nível de gratidão, que é o verdadeiro nível de gratidão, mais profundo, que é o nível do vínculo, da pessoa ficar vinculada ao outro, ficar comprometida com o outro, o nível de vínculo do compromisso. Estava eu a preparar essa Aula Magna, veio São Tomás de Aquino à cabeça, e de repente, lembrei-me de pensar como é que se agradece nas mais variadas línguas deste mundo. E dei comigo a descobrir que, quando se agradece em inglês ou em alemão, se agradece no primeiro nível do Tratado da Gratidão de São Tomás de Aquino; quando se diz *Thank you* ou *Zu danken*, está-se num plano intelectual. *Thank you* vem de *think*, vem de pensar e, portanto, é uma coisa que está num plano de reconhecimento intelectual; estamos no primeiro do Tratado da Gratidão de São Tomás de Aquino. Quando se agradece numa outra margem de línguas europeias, em francês, em espanhol, em italiano, se agradece com o segundo nível do Tratado da Gratidão: *merci*, em francês, dar uma mercê, ou *gracias*, em espanhol, dar uma graça, ou *gracia*, em italiano. Portanto, o agradecimento é feito no segundo nível no Tratado da Gratidão e que só em português, que eu tenha descoberto até hoje, é que se agradece, a nossa

palavra corresponde ao terceiro nível do Tratado da Gratidão. Quando dizemos “obrigado”, nós dizemos: “fico obrigado perante vós”. Fico-vos obrigado; fico comprometido convosco; fico vinculado pela atenção que tiveram comigo, pela gratidão que deram, pela atenção e generosidade de vosso convite e da vossa atenção.

E com isso vos digo: obrigado!