

## ARTIGO

# DIGITAIS: NOTAS SOBRE O AMOR, O CARÁTER E A DOCÊNCIA<sup>1</sup>

**LUIZ ANTONIO CALLEGARI COPPI<sup>1</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7613-1355>

<lcoppi@unicamp.br>

**GABRIELA DE ARAUJO CARVALHO<sup>2</sup>**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0947-445X>

<gabaracarvalho@gmail.com>

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Campinas, São Paulo (SP), Brasil.

<sup>2</sup> Fundação Cásper Líbero. São Paulo, São Paulo (SP), Brasil.

**RESUMO:** Este artigo surge de uma afirmação e de uma narração. A primeira, postada pelo CEO da OpenAI, uma empresa estadunidense de tecnologia, responsável pela criação do ChatGPT, é a de que os professores logo se tornarão obsoletos devido aos avanços das inteligências artificiais (Altman, 2021). A segunda, apresentada por Mia Couto (2017), põe em cena uma lembrança do autor moçambicano: quando era criança, um de seus professores pediu à classe uma determinada tarefa e sentou-se em meio às crianças para ele mesmo também a realizar. Os dois eventos contrastam os sentidos da docência: de um lado, uma percepção atrelada à eficiência e à produtividade; do outro, um fazer docente que se justifica pelo compartilhamento da experiência de um ser humano com o mundo. Uma experiência amorosa e forjadora do caráter do professor em questão, que oferece aos estudantes a possibilidade de testemunharem um sujeito que, na relação com o universo da sua disciplina, faz a si mesmo. Nesse sentido, este artigo procurou sair da primeira percepção e, a partir do reconhecimento de que ela talvez não se afaste tanto do que outras linhas tecnicistas da pedagogia já propuseram, chegar ao relato de Mia Couto como um caso exemplar de uma docência pautada no amor, conforme concebido por Masschlein e Simons (2014a; 2014b), e no caráter, como o entende Jorge Larrosa (2018; 2014). Nosso intuito foi advogar por uma prática docente ciosa de si mesma e, assim, insubstituível.

**Palavras-chave:** experiência, formação docente, ensino, mundo digital.

## DIGITALS: NOTES ON LOVE, CHARACTER, AND TEACHING

**ABSTRACT:** This article arises from a statement and a narrative. The former, posted by the CEO of OpenAI, a technology company from the USA responsible for creating ChatGPT, is that teachers will

---

<sup>1</sup> Artigo publicado com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq/Brasil para os serviços de edição, diagramação e conversão de XML.

soon become obsolete due to advances in artificial intelligence. The latter is presented to us by Mia Couto and it brings to the scene a memory from this Mozambican author: when he was a child, one of his teachers asked a specific task for the class and sat down among the children so that he could do it too. The two events show contrasting meanings for teaching: on one hand, a perception that links it to efficiency and productivity; on the other hand, a teaching practice that is justified by sharing the experience of a human being with the world, a loving and character-building experience involving the teacher in question, an experience which offers the students the possibility to witness a subject who, in his relation with the school subject he is responsible for, is also making himself. In that regard, this article attempted to depart from the first perception, with the recognition that it may not be so far from what other technical lines in pedagogy have already proposed, and approach Mia Couto's report as an example for a teaching based on love, as conceived by Masschlein and Simons, and on character, as understood by Jorge Larrosa. Our intention with that is to advocate for a self-aware and, thus, irreplaceable teaching practice.

**Keywords:** Experience, Teacher Education, Teaching, Digital World.

## DIGITALES: NOTAS SOBRE EL AMOR, EL CARÁCTER Y LA ENSEÑANZA

**RESUMEN:** Este artículo surge de una afirmación y de una narración. La primera, publicada por el CEO de OpenAI, que es una empresa de tecnología de EEUU que es responsable de la creación del ChatGPT, hace referencia a que los y las docentes pronto se tornarán obsoletos/as debido a los avances de las inteligencias artificiales. Por otro lado, la segunda nos la presenta Mia Couto y pone en escena un recuerdo del autor mozambiqueño: cuando era niño, un profesor suyo pidió a la clase que hiciera una determinada tarea y se sentó entre los niños y niñas para hacerla él mismo. Los dos acontecimientos contraponen los sentidos de la docencia: por un lado, está la percepción de ese sentido que la vincula a la eficiencia y a la productividad; por el otro lado, una enseñanza que se justifica por el hecho de compartir una experiencia de un ser humano con el mundo, una experiencia amorosa que forja el carácter del/de la docente en cuestión, una experiencia que ofrece a las y los estudiantes la posibilidad de presenciar a un sujeto que, en su relación con el mundo de la disciplina por la cual está a cargo, se hace a sí mismo. En ese sentido, este artículo buscó salir de la primera percepción y, a partir del reconocimiento que tal vez no esté tan lejos de lo que otras líneas tecnicistas de la pedagogía ya han propuesto, llegar al relato de Mia Couto como un caso ejemplar de una docencia pautada en el amor, tal como lo conciben Masschlein y Simons, y en el carácter, tal como lo entiende Jorge Larrosa. Nuestro objetivo aquí fue abogar por una práctica docente consciente de sí misma y, por lo tanto, insustituible.

**Palabras clave:** Experiencia, Formación Docente, Enseñanza, Mundo Digital.

## INTRODUÇÃO

Logo no início de suas *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*, o filósofo catalão Jorge Larrosa (2014) nos propõe um exercício de pensamento. É comum, afirma ele, que se pense a educação a partir da relação entre a ciência e a técnica ou entre a teoria e a prática, ideias que já foram suficientemente abordadas pela literatura pedagógica. Mas, e se refletíssemos sobre os fazeres docentes a partir de *experiência e sentido*? A experiência, afirma, é o que *nos* acontece – vale a pena aqui observar com atenção o pronome: não se trata do que, objetivamente, acontece, mas do que acontece a um alguém específico. O sentido, por sua vez, tem a ver com as palavras, com “[...] o modo como nos colocamos diante de nós mesmos, diante dos outros e diante do mundo em que vivemos” (Larrosa, 2014, p. 17). “O homem [...]”, continua o autor, “[...] é palavra, [...] é enquanto palavra, [...] se dá em palavra, está tecido

de palavras [...]” e, “[...] quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (Larrosa, 2014, p. 17). Sendo a experiência, portanto, o que nos acontece, e tendo o saber derivado dela a ver com a elaboração dos sentidos do que nos ocorre, esse saber é sempre “[...] finito, ligado à existência de um indivíduo ou de uma comunidade humana particular; ou de um modo mais explícito, trata-se de um saber que revela ao homem concreto e singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência” (Larrosa, 2014, p. 32).

Se levarmos a sério as proposições do filósofo, é-nos incontornável notar que o que se narra, o que se relata como um saber derivado da experiência, é sempre o resultado do encontro de um sujeito específico com um mundo. Nesse sentido, a narração não é nem uma plasmação solipsista do interior de um *eu* desde sempre dado – imutável, essencial. Nem, por outro lado, um relato totalmente objetivo e neutro sobre algo do mundo. Ela, a narração, é uma construção em que se dá a ver, simultaneamente, um sujeito que só é o que é devido ao encontro com o mundo que experiencia, e um mundo que só pode ser o que é conforme erigido pelas palavras e sentidos desse sujeito. As marcas de um estão no outro, e é tão somente a isso que se pode aspirar. Assim, escreve Larrosa, “[...] ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria” (Larrosa, 2014, p. 32). De certa maneira, é esse esforço de tornar própria uma experiência de um outro que anima este artigo. Trata-se, na verdade, do esforço de dar sentidos nossos a uma lembrança de um outro, articulando o que com este se passou, conforme pontua Benjamin (2012), não como quem procura conhecer o que de fato foi, mas como quem se apropria de uma recordação “[...] como ela relampeja no momento de um perigo” (Benjamin, 2012, p. 243).

A lembrança vem de um Moçambique colonial do início dos anos 1960. É de lá que brotam as recordações de que trata Mia Couto numa entrevista concedida ao *Café Filosófico* em que conta sobre uma experiência escolar de infância. Um professor, narra ele, pede à sua turma a escrita de um texto, mas, em vez de se limitar a esperar as produções das crianças, senta-se em meio a elas e põe-se também a escrever. É essa a narrativa que queremos colocar em cena para, a partir dela, refletir sobre a história de professores que deixam suas marcas naquilo que ensinam, e construir, com nossas próprias palavras, sentidos que nos permitam alumiar os fazeres docentes num contexto em que estão, aparentemente, sob ameaça. E aqui chegamos ao perigo que, todavia, não é novo: a redução da docência à tecnicização e aos apelos pela eficiência.

Masschelein e Simons (2014), Jorge Larrosa (2018), Laval (2011), entre tantos outros, a esse respeito, argumentam que determinadas lógicas do capital investem contra a escola e a capturam. Capturada, faz-se dos professores reféns. Domados ou com as mãos atadas, suas digitais tornam-se provas flagrantes de que tais lógicas tocaram em algo que é sagrado, indisponível (Agamben, 2007). Em nossos dias, no entanto, soma-se a esse sequestro a possibilidade de sequer ser necessário atar mãos ou domar a quem quer que seja: o desenvolvimento das inteligências artificiais, anunciam as grandes companhias, tornará dispensável parte considerável do trabalho docente. A esse propósito, especificamente, Teixeira (2015, p. 75) afirma que “[...] o valor do trabalho humano se tornará quase nulo [...]” e que “[...] mesmo que não nos tornemos dispensáveis, a concorrência com as máquinas será brutal”. A explosão da inteligência, segundo o autor, permitirá que as máquinas realizem trabalhos que até então só poderiam ser feitos por mãos humanas. Mas as mãos por um acaso atrofiam quando o trabalho se torna industrializado? Fazer é uma coisa. Fazer *a um modo*, importante não esquecer, é outra.

Nesse sentido, o que pretendemos neste artigo, é colocar isso em vista. Prometem, ou ameaçam, as corporações que o trabalho docente se tornará supérfluo, desnecessário. O desnecessário, todavia, não é impossível – e, no mais das vezes, afinal, é o que dá prazer. Fazer o que não precisa ser feito: talvez resida aí uma divisa. É preciso fazer porque é no trabalho que o sujeito pode encontrar-se consigo mesmo. Não um *si mesmo* que já estava ali pronto para ser encontrado, mas um sujeito da experiência (Larrosa, 2014), um si mesmo que só existe no encontro com algo do mundo: um pouco de argila para o oleiro (Benjamin, 2012), a farinha e a água para o padeiro, a matemática ou a geografia para quem ensina. É o amor por algo do mundo que, mesmo sem precisão, impele alguém a ele; é no encontro com algo do mundo que se forja o caráter daquele que é.

É nessa história que entra nossa narrativa. As lógicas do artigo, entretanto, que não são nem as lógicas da história e nem as das narrativas, seguem caminhos que lhes são próprios. Por isso, tentaremos não nos desviar totalmente deles. Para tanto, num primeiro momento, apresentaremos o que Masschelein e Simons (2014) e Larrosa (2018) identificam como obstáculos ao fazer docente. A isso somaremos uma breve discussão sobre inteligências artificiais, principalmente a partir de algumas declarações recentes de Sam Altman (2021), CEO – *Chief Executive Officer* – da OpenAI, uma desenvolvedora desse serviço – declarações que voltaram à tona por ocasião do lançamento do ChatGPT. Nosso intuito não é um aprofundamento teórico ou técnico nessa seara: queremos apenas observar como alguns pressupostos se alinham a uma certa hostilidade às marcas que os docentes deixam naquilo que ensinam. A partir daí, num segundo momento, interessa-nos apresentar duas noções que, como procuramos argumentar, nos auxiliam a enxergar tais marcas, a especular de onde elas vêm, o que as produz: o *amor*, conforme o concebem Masschelein e Simons (2014), e o *caráter*, que Larrosa (2018) toma de empréstimo de Richard Sennett para pensar a docência.

Por fim, voltamo-nos à narrativa que, tirada da experiência de um outro, é aqui colocada em jogo como uma sugestão aberta para a continuidade dessa história que ora contamos. Com base na abordagem hermenêutica de Paul Ricoeur (2013) – segundo a qual o sentido de um texto (ou de uma narrativa, para o que nos diz respeito aqui) não é um dado, mas algo a ser construído no encontro dele, do objeto investigado, com o investigador – narramos, a nosso modo, a experiência compartilhada por Mia Couto em busca de vislumbrarmos os “[...] horizontes potenciais de sentido que podem atualizar-se de diversos modos” (Ricoeur, 2013, p. 110). Ao que foi vivido por outro, somamos nossas próprias inquietações, adicionando questões; dessa experiência, inferimos um ou outro encaminhamento; apropriamo-nos, enfim, dela e a tornamos nossa. Talvez, depois da forma como narramos aquilo que um outro narrou, algo se desenrole de outro modo – as narrativas são polissêmicas, imprevisíveis como a própria vida. Nos sentidos que nos comunicam algo, no entanto, pretendemos deixar as nossas digitais e, delas, comunicar, com nossas palavras, algo que relampeja e ilumina nossas próprias experiências.

## **ADERMATOGLIFIA**

As impressões digitais formam padrões únicos e não se repetem nem mesmo em gêmeos idênticos, uma vez que esses desenhos nas pontas dos dedos são formados não apenas a partir da configuração genética, mas também dos movimentos realizados ainda dentro do ventre materno. A impressão digital, então, tem um pouco de si e um pouco do mundo. Singulariza. Mas nem todas as mãos têm seus dedos vinculados por elas. Adermatoglifia é o nome da condição genética daqueles que já nascem

sem as impressões digitais. Metaforicamente, parece haver um esforço por transformar essa condição em um modo de ser do fazer docente.

Na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, Masschelein e Simons (2014) empreendem a defesa que anunciam já no título a partir da recuperação da etimologia da palavra “escola”. Em seus inícios, a *skholé* grega dizia respeito a um tempo livre, insubmisso tanto aos tempos e lógicas que orientavam a vida na cidade, a *polis*, quanto aos regramentos que caracterizavam a vida no interior do espaço doméstico, o *oikos*. Em linhas gerais, argumentam, a escola seria um tempo-espaço livre capaz de desativar, ainda que por um período curto, aquilo que regia a vida fora dali: “[...] na escola grega, não mais era a origem de alguém, sua raça ou 'natureza' que justificava seu pertencimento à classe do bom e do sábio” (Masschelein; Simons, 2014, p. 26). “O que a escola fez [...]”, continuam os autores, “[...] foi estabelecer um tempo e espaço que estava, em certo sentido, separado do tempo e espaço tanto da sociedade [...] quanto da família [...], um tempo igualitário e, portanto, a invenção do escolar pode ser descrita como a democratização do tempo livre” (Masschelein; Simons, 2014, p. 26). Não demora, portanto, para que essa democratização seja atacada. Contam os autores que, desde sua invenção, a escola, enquanto preserva essa disponibilização de tempo igualmente livre, é desprezada e hostilizada pelas mais variadas elites privilegiadas – além de “[...] uma espécie de ódio dirigido à escola [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 27), essas elites não cessarão de desenvolver formas de domar a instituição.

A partir daí, a obra cuidará de apresentar, num primeiro momento, aquilo que caracteriza o escolar – e, dentre os aspectos elencados, apresenta-se o amor, ao qual voltaremos mais adiante; depois, as tentativas de controlar tanto a escola quanto o professor. E é neste último ponto que concentramos por ora nossa atenção. Tomando as noções de profissionalização e de flexibilização como norteadoras, os autores argumentam que há um esforço para a “[...] substituição da chamada sabedoria da experiência do professor por especialização ou competência” (Masschelein; Simons, 2014, p. 137). O fazer, aqui, já não seria algo que se desenvolve com o tempo numa relação cuidadosa com o próprio ofício, mas, sim, algo parametrizado a partir de fora. Os conhecimentos necessários para o exercício da profissão seriam objetivos, facilmente verificáveis por métricas cujas origens nem sempre são escolares ou pedagógicas. É apenas assim que se pode padronizar a docência, sua linguagem e, com isso, otimizar seus resultados, sua eficácia. Além disso, é a partir dessa dinâmica também que, caso se detecte alguma falha no sistema, pode-se identificar a peça problemática e, prontamente, substituí-la:

O sonho é o professor como uma empresa pequena, mas excelente e bem gerenciada. Espera-se, então, cada vez mais, que o professor gerencie seu próprio tempo (estabelecimento de prioridades), sua produção de energia (exercer esforço e recarregar baterias), suas competências (um par de tarefas para recursos humanos adequados) e seu nível de qualidade (desenvolver qualidade de serviço). O resultado é que todos os tipos de problemas na escola e no seu funcionamento podem ser atribuídos a problemas na autogestão do professor [...] (Masschelein; Simons, 2014, p. 148).

O que está em jogo aqui é a melhora do desempenho: as metas são postas de antemão, conhecidas e buscadas durante todo o processo educativo. Dardot e Laval (2016), analisando a transformação do neoliberalismo na própria racionalidade da vida contemporânea, são categóricos a esse respeito: “[...] cada sujeito foi levado a conceber-se e comportar-se, em todas as dimensões de sua vida como um capital que deveria valorizar-se” (Dardot; Laval, 2016, p. 201). Nesse sentido, o “[...] sonho do professor como uma pequena empresa [...]”, como tratam Masschelein e Simons (2014, p. 148), acena para uma espécie de robotização, de automação visando um rendimento individual maior. Cumpre

observar aqui que o desempenho, ainda que individualize, que ponha em cena a autogestão, não é exatamente uma noção que dialoga com as noções aqui dadas de digitais. Ele impõe modos de fazer voltados à rapidez e à produtividade, à intensificação otimizada daquilo que se faz – *como* fazer o que se *deve* fazer não é uma questão aberta a ser interpretada a seu modo por cada um.

Jorge Larrosa, ao pensar em um fazer docente menos atrelado às lógicas industriais, toca uma dimensão um tanto quanto diversa dessa hostilidade a uma certa forma de docência. No capítulo *Da vocação*, de *Esperando não se sabe o quê* (2018), denuncia aquilo que, hoje, interdita o que seria um *professor-artesão*. Segundo ele, para que essa interdição se possa estabelecer, é “[...] necessário converter o trabalho do professor, aquilo que agora é chamado de práticas docentes, qual seja a obra de suas mãos e de suas maneiras, em procedimentos estereotipados, objetiváveis e avaliáveis” (Larrosa, 2018, p. 41). Isso, continua Larrosa, transforma os professores em *profissionais intercambiáveis* e, portanto, os reduz – e aqui ele explicitamente se vale da metáfora da automação – a “[...] uma função de uma máquina escolar que pretende ser eficaz e, acima de tudo, controlada e controlável” (Larrosa, 2018, p. 41). Para tudo isso, pontua o filósofo, é preciso que se suprimam dos professores traços de singularidade, ou, em suas palavras, “[...] qualquer coisa que remeta a uma maneira própria de fazer as coisas” (Larrosa, 2018, p. 41). Sua argumentação, assim, ainda que coloque em cena também a questão da eficácia, parece menos interessada na capitalização individual e mais em um processo de otimização fabril.

Para explicar seu ponto, o autor recorre ao livro *A corrosão do caráter*, de Richard Sennett (2015), em especial ao quarto capítulo da obra, que narra a transformação no trabalho de um grupo de padeiros em Boston ao longo de 25 anos. Em uma primeira visita, Sennett escreve que, ali, nas padarias visitadas, “[...] imperava o tumulto; o cheiro de fermento se misturava com o do suor humano em salas quentes; as mãos dos padeiros estavam constantemente imersas em farinha e água; os homens usavam o nariz e os olhos para decidir quando estava pronto o pão” (Sennett *apud* Larrosa, 2018, p. 40). O pão pronto, vale destacar, não é algo estipulado numa planilha, antes, é uma decisão do padeiro. Após alguns anos, Sennett retornou ao estabelecimento e se surpreendeu: a padaria se tornou parte de uma grande cadeia do ramo alimentício e inseriu modernas máquinas em todo o processo de confecção dos produtos; ela “[...] já não cheira a suor e é assombrosamente fresca [...] e sob as relaxantes lâmpadas fluorescentes tudo tem uma aparência estranhamente silenciosa [...]” (Sennett *apud* Larrosa, 2018, p. 40), escreve ele. Os trabalhadores, então, já não tinham mais contato físico com os ingredientes ou com os pães; o pão, aliás, converteu-se “[...] em uma representação na tela [...]” (Sennett *apud* Larrosa, 2018, p. 40) e os padeiros, portanto, em apertadores de botões.

Esse processo implica duas consequências: por um lado, já não há diferença entre os pães produzidos, afinal, não importa mais se é o João ou a Ana quem aperta o botão que inicia a panificação, pois são as máquinas que, de maneira padronizada, estipulam as quantidades de ingredientes, as formas, e os tempos de cocção. Por outro lado, o trabalhador aliena-se daquilo que, de fato, caracteriza sua especificidade: não é mais necessário um padeiro, ou seja, alguém que saiba fazer pães, para apertar os botões. Tampouco é necessário que quem aperte os botões dentro da padaria seja diferente de quem aperta botões numa fábrica de automóveis ou numa de cadeiras. Em outras palavras, há um afastamento entre o trabalhador e o produto de seu fazer. Um divórcio que talvez nos impeça até mesmo de dizer que o pão produzido é, de fato, algo relacionado com quem apertou sua representação na tela da máquina. Ademais, ou como mais um efeito disso, tornam-se sensivelmente mais desbotadas nesses produtos quaisquer digitais humanas.

Larrosa (2018), ao trazer Sennett para o debate docente, parece deixar claras suas intenções. Analogamente ao que ocorre nas padarias, há também uma expectativa por uma docência que toque pouco seu objeto de ensino, que evite deixar sobre esse objeto qualquer singularidade: a singularidade, afinal, não passa pelo controle de qualidade; se passa, passa como defeito. As digitais que ficam sobre a matéria indicam que ela foi manuseada – e quem é que quer um produto de segunda mão?

Dessa maneira, ainda que não seja necessariamente um produto, a matéria de ensino, sob as dinâmicas da produção e do dinheiro, é assim concebida. E isso, vale dizer, não é novidade. Gorz (2005), por exemplo, já denunciou a transformação do indivíduo em uma empresa; além disso, a nova razão do mundo, conforme descrita por Dardot e Laval (2016), implica justamente a expansão da racionalidade neoliberal para toda e qualquer esfera, e Laval (2011), aliás, em *A escola não é uma empresa*, aponta para essa indistinção exatamente no contexto escolar. Em paralelo a essas reflexões, Tardif, Lessard e Lahaye (1991), discutindo a desvalorização dos saberes docentes, apresentam a transformação da relação *professor-aluno* numa relação *fornecedor-cliente* como um processo que torna o docente o responsável pelo fornecimento de um determinado saber, o qual, para ser consumido, não raro, não deve ter marca alguma de uso.

Numa linha similar, é um argumento parecido que Biesta (2017) mobiliza para defender uma educação contra a aprendizagem. Para esse autor, o foco na aprendizagem reforça uma postura clientelista em relação ao saber: assim como um consumidor que, ao comprar um produto qualquer, já sabe aquilo que procura e não deseja ser surpreendido por aquilo que passa a possuir, o *aluno-consumidor* também não deseja grandes sobressaltos em relação àquilo que aprende. O risco envolvido em toda forma de educação realmente potente, reflete Biesta, morre numa relação assim. De uma ou de outra maneira, todos esses autores denunciam as invectivas contra um trabalho docente autoral que deixa marcas naquilo que manuseia. Tal ausência de marcas parece enquadrar o fazer docente no que Saviani (2022) classifica como uma pedagogia tecnicista. Escreve o autor que, “[...] a partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (Saviani, 2022, p. 66). A organização educacional, nesse contexto, visa “[...] minimizar as interferências subjetivas que possam pôr em risco sua eficiência[...]” e reduz “[...] o professor e o aluno à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais” (Saviani, 2022, p.67).

Mas há uma nova hostilidade, um novo produto no mercado que promete acabar de vez com qualquer uma dessas interferências, desses manuseios ditos despropositados. Em um artigo publicado em sua página virtual, em 16 de março de 2021, Sam Altman escreve que “[...] podemos imaginar a inteligência artificial diagnosticando e explicando exatamente o que um aluno não entende” (2021, online). Altman, CEO da já citada OpenAI, que, em 2023, lançou o ChatGPT, uma implementação específica de um modelo de linguagem. Modelos desse tipo são expostos a grandes quantidades de textos a fim de aprender a entender a estrutura de uma linguagem; os contextos em que as palavras e as frases são utilizadas, e as relações semânticas e sintáticas entre elas. O *chat*, por sua vez, é a interface desse modelo voltada ao usuário, podendo produzir respostas às perguntas que lhe são feitas de uma maneira mais natural, com frases mais fluidas e correntes. Ele, em outras palavras, dá “[...]continuidade ao que se poderia esperar que alguém escrevesse tendo como base o que foi escrito em bilhões de páginas da Web” (Santaella, 2023b, p. 24). À medida que vão evoluindo, ferramentas como essa vão sendo alimentadas por

mais informações, por mais textos e, como são construídas a partir de um paradigma *conexionista*, isto é, são inspiradas “[...] no funcionamento do cérebro, onde neurônios artificiais, conectados em rede, são capazes de aprender e de generalizar a partir de exemplos [...]” (Sichman, 2021, p. 39), tendem a uma certa independência em relação a formulações dadas *a priori* por um programador. Santaella, a esse respeito, explica que esses grandes modelos de linguagem funcionam estimulando as probabilidades das palavras “[...] sem que seja necessário ter visto explicitamente, em um texto Y, as sequências de palavras que produz [...]” (Santaella, 2023b, p. 25), ou seja, ele se vale de

[...] uma arquitetura de rede neural e aprendizado não supervisionado para gerar respostas. Isso significa que ele pode aprender a gerar respostas sem precisar ser informado explicitamente sobre qual é a resposta correta, o que o torna uma ferramenta poderosa para lidar com uma ampla gama de tarefas de conversação (Majumder *apud* Santaella, 2023b, p. 21).

A previsão de Altman, nesse sentido, sustenta-se numa equação que parece simples: se os diagnósticos acerca dos alunos e de seu aprendizado demandam informações, e as tecnologias se desenvolvem a ponto de serem capazes de mobilizar e de processar uma quantidade de dados infinitamente superior àquela possível para cérebros humanos, os professores, ao menos no que diz respeito a tais diagnósticos, seriam substituíveis. Altman, nesse artigo, faz suas considerações a partir de interesses alegadamente financeiros: afirmando que o trabalho – e não a margem de lucro, por exemplo – é o custo determinante em muitos níveis. Ele aposta que as inteligências artificiais, ao tornarem o trabalho supérfluo, deveriam ser “[...] o grito de guerra de uma geração cujos membros não podem pagar pelo que desejam [...]”, e nos exorta a imaginar um mundo em que “[...] tudo – moradia, educação, alimentos, roupas etc [...]” (Altman, 2021, online) tivesse seu preço reduzido à metade a cada dois anos. Mas por que dois anos?

O texto de Altman se dedica a defender, como anuncia no título, *A lei de Moore para tudo*. Gordon Moore, conta-nos Teixeira (2015, p. 66), é “[...] um dos inventores dos circuitos integrados [...]” e percebeu, ainda na década de 1970, “[...] que o número de transistores que pode caber num chip dobra a cada dezoito meses [...]”, ou seja, “[...] o poder dos computadores dobra a cada dezoito meses [...]” – conforme avançam, esse prazo diminui. Encantado com essa ideia, Ray Kurzweil, um inventor estadunidense, retoma, em um livro publicado em 1999, um termo que tinha surgido no contexto tecnológico do início da década anterior, mas que, até então, não teve muita repercussão: a *singularidade*. Ela, define Teixeira (2015, p.17), é “[...]o momento no qual a inteligência das máquinas se igualará à humana, o marco zero de uma nova era da civilização. Uma vez ultrapassada a singularidade, máquinas tão inteligentes quanto os seres humanos poderão gerar outras, com mais inteligência, e assim por diante”. Essa superação, que Teixeira (2015, p. 65) afirma ser entendida por alguns como uma “[...] apoteose da tecnologia, sua realização suprema[...]”, abriria uma ferida narcísica. Para ele:

[...] uma das consequências da singularidade será nossa perda do monopólio planetário da inteligência que tivemos até agora e a necessidade de conviver com suas variedades não biológicas que, em breve, suplantarão os seres humanos em termos de capacidade de raciocínio, memória e outras funções cognitivas (Teixeira, 2015, p. 65).

O autor afirma, ainda, que a singularidade permitiria “[...] dar o passo final para passarmos de sociedades semiautomatizadas, como as que herdamos da era industrial, para o automatismo total [...]” (Teixeira, 2015, p.79), uma vez que as máquinas seriam capazes não apenas de realizar operações mentais, mas também “[...] de tomar algumas decisões cotidianas que ainda exigem a intervenção humana”

(Teixeira, 2015, p.79). O resultado, parece-nos, seria não apenas a *desantropomorfização* do trabalho, como denuncia Ricardo Antunes (2021), mas uma *desantropomorfização* total.

Decididamente, nosso intuito aqui não é entrar nos meandros do desenvolvimento tecnológico e da anunciada obsolescência humana. Há autores muito mais capacitados para tecer considerações a respeito dos aspectos técnicos e da precisão das previsões feitas nesse campo. Tampouco é nossa intenção propor uma reflexão sobre os limites éticos de tais transformações ou mesmo sobre a possibilidade da ética das máquinas. O próprio Teixeira (2015), a esse propósito, lista muitos dos desafios que envolvem essa discussão e, em vez de forjar respostas dogmáticas e simuladoras de uma certeza de resto impossível nesse cenário, apresenta questões:

[...] como elaborar uma ética que envolve seres autônomos, inteligentes, com comportamento imprevisível, mas desprovidos de subjetividade? [...] como esperar de criaturas que têm apenas emoções simuladas artificialmente o desenvolvimento de empatia, compaixão e remorso necessários para o comportamento ético? (Teixeira, 2015, p. 111).

Se um dia for possível programá-las com regras éticas, elas seriam capazes de compreender essas regras? O autor afirma que a elaboração de uma *roboética* a ser instaurada nos robôs é uma questão para as próximas gerações de filósofos – de nossa parte, ainda soa bastante estranha a noção de uma ética instaurada, programada.

Não obstante, parece-nos que, mais uma vez, os prognósticos que apontam para uma substituição de seres humanos, para uma obsolescência humana – e, especialmente para o que nos interessa aqui, uma obsolescência docente – assentam-se sobre uma perspectiva completamente utilitarista: se o professor deve ensinar a contar, a ler e a escrever, se deve ensinar a ler os mapas, a investigar a história, a formular hipóteses científicas e, em algum momento, a inteligência artificial puder fazê-lo de maneira mais eficiente, seria chegado o fim dessa profissão. Charlot (2012; 2019) tem defendido, sobretudo a respeito do Google, que seu surgimento não faz desaparecer o professor, mas o obriga a repensar-se: se tentar se manter como um *professor de informação*, contente com uma transmissão impessoal de conteúdos, será facilmente ultrapassado, se é que já não foi; seria preciso, defende o autor, que se assumisse uma dimensão distinta, pensar-se como um *professor de sabedoria*, preocupado em instigar a dúvida, o questionamento, a capacidade simbólica. Santaella, a esse propósito, lembra-nos de que “[...] não há educação sem a incorporação de mediações técnicas ou tecnológicas que, longe de funcionarem como meras ferramentas, conformam os sistemas e processos educacionais como um todo [...]” (2023b, p. 124), e, nesse sentido, numa outra obra, defende que mais do que apontar a uma obsolescência humana, as inteligências artificiais desafiam “[...] a noção que o humano tem de si mesmo, obrigando-nos a buscar conceitos novos e mais adequados sobre nós mesmos” (Santaella, 2023a, p. 14). Mas e se insistíssemos na obsolescência, na inutilidade? Não por realmente nos parecerem como destinos irrevogáveis do ofício, mas como hipótese, como desafio. Em *A vida não é útil*, Ailton Krenak (2020) nos questiona a respeito de nossa insistência em transformar a vida em algo útil e, afirmando que não é necessariamente dentro desse enquadramento que a precisamos compreender, exorta: “[...] nós temos que ter coragem de ser radicalmente vivos, e não ficar barganhando a sobrevivência” (Krenak, 2020, p. 59). Ouçamo-lo. Ousemos. No mínimo, afirmando que podemos fazer algo sem finalidade útil, coisa que uma máquina faria mais rápida e eficientemente. Que podemos fazer pelo desejo de fazer, porque talvez não saibamos não fazer. Talvez consigamos, ainda que por um curto período de tempo, adiar o fim da profissão.

## SOBRE O AMOR E O CARÁTER

Dentre as características que dizem respeito ao que é o escolar, Masschelein e Simons apresentam o amor. Um professor, escrevem eles, “[...] é alguém que ama sua matéria, que se preocupa com ela e presta atenção a ela” (Masschelein; Simons, 2014, p. 60). Não se trata de alguém que é apenas versado em sua disciplina, complementam, mas, sim, de alguém que é “[...] apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e material” (Masschelein; Simons, 2014, p. 60). Simplificando, sintetizam os autores, não é difícil reconhecer um professor que ama aquilo sobre o que fala:

[...] isso é revelado por meio da extensão em que uma pessoa está presente no que faz e na forma como demonstra quem ela é e o que representa através de suas palavras e ações. Isso é o que se poderia chamar de mestria de um professor. Enquanto o conhecimento e a competência garantem um tipo de experiência, é a presença, o cuidado e a dedicação que dão expressão à mestria do professor. Ele personifica a matéria de uma determinada maneira e tem presença na sala de aula (Masschelein; Simons, p. 61).

Observa-se aí um esfumaçamento dos limites entre o que é o professor e o que é aquilo que ele ensina. Sujeito e objeto já não são mais duas instâncias separadas, mas amalgamam-se, tornam-se um. Ao colocar sobre a mesa seu objeto de saber, o *professor amador*, como o caracterizam os autores, coloca a si mesmo também. A matemática, ainda que sempre ela mesma, ganha as digitais do João quando é ele o professor de matemática; ganha as digitais da Ana quando a ela cabe ensinar os números e as operações. Sennett, contando sobre Enrico, um amigo que trabalhou durante décadas como faxineiro, escreve que, ao falar da vida, ele frequentemente recorria a parábolas que extraía de seu próprio ofício – “[...] a gente pode ignorar a sujeira, mas nem por isso ela vai embora [...]” (Sennett, 2015, p. 24). Vida e ofício, aqui, não se separam, e não por uma alienação total, por um processo devorador da subjetividade, tal qual Crary (2014) flagra na contemporaneidade 24/7, mas por uma construção mútua. Quem sabe seja também esse um traço do professor amador, não falando sobre o que faz a partir da pretensa neutralidade da linguagem das competências, das avaliações; talvez, ao pensar sobre sua própria vida, ele também tenha de recorrer àquilo sobre o que se debruça na maior parte de seu tempo, que, dia após dia, diz respeito a seu fazer.

Seu amor pela matéria é tão grande, escrevem Masschelein e Simons (2014), que esse professor amador acredita que se deve “[...] dar a todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem [...]” (Masschelein; Simons, 2014, p. 66) nisso sobre o que falam. O amor faz com que a matéria não caiba no sujeito; há uma vontade de transbordamento. Não se trata de um amor possessivo, ciumento – porque sabe que o que oferece nunca é a matéria em si mesma, mas, sim, a matéria conforme *ele* a pode oferecer, a partir de *seus* toques, das marcas que *ele* deixa sobre sua superfície, sobre sua forma. Esse professor sabe também que, no limite, entregando-a aos alunos, outros contatos podem acontecer e, desses contatos, desses novos encontros com o objeto, coisas que até então não lhe apareciam, podem se fazer ver e, nesse processo, essa matéria aumenta, ganha mais corpo e mais ainda o apaixonada.

É esse interesse – esse *inter-esse*, ou seja, essa possibilidade de ser *entre*, de ser a partir de um *entre* ocupado por um objeto qualquer do saber, de ser a partir do encontro e do confronto com esse objeto – que gera interesse. Masschelein e Simons são assertivos:

[...] é precisamente a mestria e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos[...] Na verdade [...] o aluno não quer alguém que seja (somente) interessado nele/nela, mas sim alguém que está interessado em outras coisas e assim pode gerar interesse nessas coisas (2014, p. 63).

Esse é um interesse vital para o professor amador; é o que lhe dá forma e o singulariza. Em outros termos, é esse interesse existencial pelo objeto o que engendra, de alguma maneira, seu próprio caráter. A esse propósito, vale prestar atenção naquilo que Larrosa retoma da obra de Sennett:

Os antigos anglófonos, e na verdade escritores que remontam à antiguidade, não tinham dúvida sobre o significado de ‘caráter’: é o valor ético que atribuímos aos nossos próprios desejos e às nossas relações com os outros. Horácio escreve que o caráter de alguém depende de suas ligações com o mundo. Neste sentido, ‘caráter’ é um termo mais abrangente que seu rebento mais moderno ‘personalidade’, pois este se refere a desejos e sentimentos que podem apostemar por dentro, sem que ninguém veja (Sennett *apud* Larrosa, 2018, p. 57).

O caráter como aquilo que decorre das ligações de um sujeito com o mundo é uma ideia que nos parece rica. Decorre dela que um caráter não é algo inato esperando o momento de se dar à luz. Trata-se de algo que acontece num encontro, num confronto. Se não há contato com o mundo – ou porque o mundo amedronta e se prefere conhecê-lo por procuração, ou porque o mundo desaparece à medida que reduzido a uma só dimensão –, o caráter não se engendra. Se os contatos são sempre os mesmos, seguros em demasia, o caráter se fixa, torna-se repetição, norma inapelável. Assim compreendido, depende do mundo e da resposta que se dá ao mundo quando ele nos aparece. E como respondemos ao mundo? Há coisas do mundo às quais não respondemos – passamos batido por elas, não as observamos, não as destacamos do todo que nos cerca. Mas há algumas que nos interpelam, que chamam a nossa atenção – não a de um professor em geral, mas de um sujeito específico. Ou melhor, de um sujeito que, a depender de como responder a esse encontro, torna-se específico. “O mundo emite signos [...]”, escreve Larrosa (2018) a partir da leitura que faz de algumas reflexões de Gilles Deleuze: “Descobrir uma vocação é descobrir a quais signos se está pré-destinado, a que signos se é sensível, quais são os signos relevantes ou significativos [...]” (Larrosa, 2018, p. 63). É no trato com esses signos que um sujeito qualquer – especificamente o professor

[...] descobre que há coisas que não lhe dizem nada, que são mudas e opacas, insignificantes, que não emitem signos, e há coisas que, no entanto, estão como que querendo dizer algo, como que chamando de alguma maneira [...] Descobrir a vocação [...] é reconhecer o que nos chama a atenção (Larrosa, 2018, p. 63).

Há, aqui, acreditamos, uma especificidade, uma singularidade de um determinado modo de exercer a docência que a salvaguarda de qualquer tentativa de substituição pelas mais variadas inteligências artificiais. Uma ferramenta, tal qual o ChatGPT, é instigada, a partir de uma pergunta qualquer, a apresentar informações, a *apresentar respostas*; um professor amador, um professor de caráter, diante de uma questão do mundo, é chamado a *responder*: interessa menos, nesse caso, a resposta, a apresentação do mundo, e mais a maneira como se responde a esse mundo. “Fazer bem alguma coisa[...]”, relembra Larrosa, ainda é considerado “[...]’ter uma boa mão’ [...]”, e é ela que pode deixar, no objeto manuseado, rastros do sujeito que o manuseou, que se relacionou com o mundo e que, dessa relação, das respostas que ele, singularmente, deu a esse mundo, formou-se.

Larrosa nos incita a desamarrarmos nossas mãos, mas isso não significa uma liberdade pretensamente absoluta como se, livres dos grilhões identificados de forma mais imediata, saíssemos da caverna e estivéssemos para sempre libertos. Somos professores: nosso ofício, ao fim e ao cabo, é o de ensinar: “Não se trata de pensar o que seria um ‘professor livre’ [...] mas o que seria um professor que faz de um modo livre e com as suas próprias maneiras ‘o que deve fazer’, ou seja, o que já está dado nas

tradições e nas regras de seu ofício e que ele deve, simplesmente, interpretar e incorporar” (Larrosa, 2018, p. 55). Em nossas palavras, a questão que nos parece aqui fundamental é como nós, a partir de nossas histórias, respondemos ao mundo que nos cabe ensinar. Ensinar, é importante não perder de vista, vem de *insignare*, ou seja, de *in-signar*, de colocar signos naquilo que levamos para a sala de aula.

O que se testemunha dessa cena, então, é menos o mundo e mais um formar-se, um modo de dar sentido àquilo com que se importa e de, ao fazê-lo, dar-se a si próprio um sentido a partir dos sentidos deixados no mundo. O que é possível testemunhar quando *eu* me formo respondendo a algo do mundo, quando *eu* cuido desse mundo, é algo de singular e de humano: os limites do que permite a *minha* memória, o volume do que é possível com o *meu* tom de voz, os desenhos e as palavras que pode a *minha* coordenação motora traçar a giz sobre a lousa – é demasiadamente humano, por um lado; é demasiadamente um *eu* que ama um mundo, por outro. Mas é aquilo sem o que não existe o “eu”. É aquilo que, quando ausente, inviabiliza esse mundo. É aquilo que, talvez, algum dia, não seja necessário, afinal, as máquinas poderão redefinir o que é ou não útil – mas é aquilo que se continua a fazer porque há amor, porque se quer aquilo que se ama.

E, quem sabe, ao testemunhá-lo, uma estudante ou um estudante quaisquer sintam-se também envolvidos, sintam que também querem amar e, amando, percebam que podem ser, que podem forjar um caráter. Quem sabe, testemunhando esse modo de ser, queiram também responder, a seu modo, ao mundo e, mesmo sem precisar fazê-lo, enfim, respondam. Responder sem ser preciso: imprecisar e, imprecisando, humanizar.

## **SOBRE AS MÃOS TRÊMULAS E AS DIGITAIS: ALGUMAS NOTAS DE LEITURA**

É com uma narrativa de amor e de caráter que finalizamos este artigo. Com uma narrativa que conta sobre um gesto desnecessário, inútil, caso se leve em consideração a otimização que se quer na escola. Uma narrativa, portanto, que só tem sentido se o que estiver em cena não for a necessidade, mas sim o desejo, o amor. Trata-se de um conselho, como o definiu Benjamin (2012) – uma experiência que tomamos de empréstimo de um outro e que apresentamos, a nosso modo, como uma sugestão para a continuidade dessa história toda sobre professores, competências, máquinas e abstrações. Uma sugestão, como não poderia deixar de ser, *im-precisa*.

“Sendo filho de poeta, não foi nos livros que primeiro me encontrei poeta [...]” (Couto, 2017, informação verbal) – é assim que Mía Couto começa a rememorar as motivações de sua inserção no mundo da poesia. “Foi com algo que aconteceu na escola [...]”, diz ainda, como quem atina que, curiosamente, foi apenas quando tornou-se possível um intervalo, um tempo livre da condição de filho de poeta, que pôde, enfim, experimentar-se, livre como poeta. A partir daí, sua fala torna-se “[...] uma homenagem ao que pode ser um professor quando não dá apenas aulas mas lições” (Couto, 2017, informação verbal). O que é uma aula e o que é uma lição? Talvez ainda não seja o momento de responder, mas de ouvir e ler um pouco mais.

Esse professor, continua Mía Couto, era um professor de escola primária. Era muito alto, magro, austero e, num certo dia, pediu para que seus alunos escrevessem uma redação de tema livre – uma redação, esse encontro frontal com a língua que é, talvez, a mais escolástica das tarefas da escola (Masschelein; Simons, 2014, p. 45). Mas havia aí um detalhe: ele também escreveria. No outro dia, esse homenzarrão chegou na sala, sentou-se numa das carteiras em meio aos pequenos, fez-se, ele também, pequeno. Tomou, então, o papel e o lápis e começou a escrever. Suas mãos, recorda-se Couto, estavam

trêmulas, como se, em sua percepção, aquela reunião de crianças estivesse ali ajuizando o que ele punha nas folhas do caderno.

E o que ele punha no papel, conta Mia Couto, era algo sobre as mãos de sua mãe. “E aquelas mãos eram as mãos da *minha* mãe [...]”, nota o autor como quem volta a se surpreender com o que lhe arrebatara ainda menino. “Eram mãos trabalhadas pelo tempo, mãos de quem não tinha a possibilidade de cuidar de si própria[...]”, rememora ainda antes de concluir que aquilo, de alguma forma, era um encantamento, uma triangulação – “[...]como alguém falando das mãos de *sua* própria mãe estava falando das mãos da *minha* mãe?” (Couto, 2017, informação verbal). Aquilo revelava-se, então, como um convite a escrever. Um símbolo posto no mundo pela resposta que um professor deu a uma tarefa que ele mesmo havia elaborado. Um convite que, para Mia Couto, era irrecusável e, segundo ele, continua ainda a ser: é como se até hoje estivesse a escrever uma redação de escola sobre as mãos de sua mãe.

A narrativa é essa. O que nos conta Couto está posto sobre o papel e pode ser visto e ouvido inúmeras vezes a quem quer que acesse o vídeo em que sua narração foi gravada. A quem quer que digite, na aba de busca do site que hospeda essa gravação, termos como *Mia Couto, professor, redação, mãos*, essa entrevista e outras assemelhadas podem aparecer. A fala, enquanto coisa do mundo, está lá em meio a um banco infinito de outras falas. Mas e enquanto chamamento?

Como chamamento, cabe a nós lê-la, interpretá-la, significá-la – e cabe, evidentemente, caso seja essa fala o universo que nos chama a atenção e não uma obrigação objetiva, funcional, burocrática. Nesse sentido, a lemos aqui não como quem torna-se poeta, mas como quem, num potencial instante de perigo, quer clarear o que é exercer a docência. É nessa lição que, de repente, vimo-nos interessados.

Num primeiro momento, o professor põe uma tarefa sobre a mesa a toda a turma. O professor não entrega uma informação sobre o mundo; ele chama, convida a *um*. E esse mundo, o seu, lhe é caro. Esse valor, no entanto, não é explicitado da boca para fora numa sequência interminável de clichês: “escrevam, pois a escrita lhes será útil na vida adulta”; “escrevam, porque é com a escrita que vocês aprenderão a se comunicar da maneira correta”; “escrevam, porque os grandes assim o fizeram”. Não é assim que se mostra o valor que um mundo carrega. Para mostrá-lo, é preciso cuidar dele. E, para tanto, o professor o pega em suas próprias mãos. O costume com a escrita não a transformou em algo banal. Ele ainda treme ao manuseá-la – como se fosse, talvez, a primeira vez, de novo e de novo. Treme porque é valioso esse mundo; treme porque o colocar em cena, colocá-lo para jogo, é sempre um risco. E se o hábito lhe tiver feito esquecer por que ama esse mundo; lhe tiver feito esquecer as razões pelas quais, ano após ano, ele decide de novo levá-lo a seus alunos? É necessário, então, recomeçar, reapaixonar-se. E paixão é padecer, é tornar-se território de passagem, é deixar-se afetar (Larrosa, 2014).

O professor, então, senta-se entre os estudantes. Faz-se pequeno. Faz-se igual. Não porque seu conhecimento a respeito da matéria seja igual ao dos alunos que, pela primeira vez, encontram-se com ela. Mas porque, no limite, assim como eles, é, para sempre, um ser humano respondendo. *Responder ao mundo* é diferente de *ter uma resposta*. Responder é ato, é responsabilizar-se. Entregar uma resposta é coisa que uma máquina pode fazer. Sendo, portanto, um ser humano respondendo ao mundo, o professor toma tempo manuseando sua matéria e, com isso, ensina o que significa *se tornar o que se é*: um processo em que aquilo que chama a atenção de maneira incontornável não é mais algo outro em relação àquele que tem a atenção chamada. Um e outro tornam-se o que são na cena da sala de aula à medida que se encontram, que se confrontam, que se atritam e que, nisso, um pelo outro, vão sendo polidos. As coisas

humanas não nos são indiferentes e não estão prontas num banco de dados infinito esperando para serem coletadas e expostas indiferentes às mãos que as pegam, aos olhos que as veem.

Ocorre, por fim, uma triangulação: o professor ensinou algo a alguém. O professor, que só é por conta de como, singularmente, toca a matéria do que ensina. O algo que, nas mãos de outro professor, seria outro algo. O alguém que, durante um intervalo relativamente curto, pode flagrar, pode testemunhar uma inteireza acontecendo diante de seus olhos. Pouco importa se é redação, matemática ou química o que ensina: trata-se, antes de mais nada, de alguém que se torna quem é ao responder a um chamado externo. É esse o acontecimento. Pouco importa que uma máquina tivesse a resposta do que seria o texto a entregar, ou de uma equação resolvida, ou de um balanceamento químico bem feito – o que interessa é que, quando testemunha *aquelas* mãos *daquela* professor específico manuseando *aquela* saber específico, o aluno testemunha as digitais humanas sobre o mundo, testemunha, nos dedos que manuseiam esse mundo, as sujeiras que lhes restam embaixo das unhas, as deformações que a pressão exercida para segurar o mundo lhes fazem. *Inter-esse*: ser entre; num entre ocupado por alguma coisa da qual se decidiu cuidar. É isso o que se tem diante dos olhos quando é esse ensino desnecessário e impreciso o que se presencia, o que se testemunha. E, parece-nos, não é, nem para o aluno sentado em sua mesa nem para o professor ou a professora que embrenham-se em uma sala de aula, uma lição desimportante.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Escrevemos este artigo para tratar da docência. Não um tratamento objetivo, pautado em dados e estatísticas, mas um tratamento atento ao que uma professora ou um professor deixam de seu naquilo de que falam em suas salas de aula. Interessou-nos, então, aquilo que nos discursos voltados à eficiência da escola ou à produtividade dos educadores brasileiros é entendido como pedra no caminho, como problema, obstáculo. A nosso ver, é exatamente isso que é execrado dos discursos da otimização do trabalho que singulariza o fazer docente.

Nesse sentido, começamos nossa reflexão pelas tentativas de se domar o que há de subjetivo no exercício da profissão. Por um lado, valendo-nos de uma breve revisão bibliográfica, caracterizamos a profissionalização e a padronização como estratégias do mercado para controlar a docência por meio da tecnicização. Por outro, apresentamos essa estratégia em sua roupagem mais nova: a inteligência artificial, sobretudo no que diz respeito às possibilidades do ChatGPT, um gerador de conversas altamente capaz de fornecer respostas na forma de textos coesos e fluidos, e que, como anunciam alguns de seus desenvolvedores, será, em pouco tempo, apto a substituir professores nas escolas, médicos nos consultórios, roteiristas nos grandes estúdios, entre tantas outras profissões. Tratamos, nesse sentido, da desantropomorfização prometida do trabalho e, independentemente da precisão dessa previsão, resolvemos bancá-la, enfrentá-la: e se o trabalho humano na docência se tornar desnecessário? É isso um argumento para descartá-lo? É o suficiente para fazê-lo? Em outras palavras: é possível lecionar sem que seja preciso fazê-lo? O que se ensina quando é dessa *im-precisão* que se erige o fazer docente?

Para respondê-lo, mobilizamos, por meio de um estudo bibliográfico, duas noções que nos pareciam importantes: o amor ao mundo e o caráter que se forma em relação a esse mundo. Para a primeira, recorreremos ao livro *Em defesa da escola*, de Jan Masschelein e Maarten Simons, especialmente ao capítulo em que tratam do professor amador. Esse professor não é alguém desprovido de saberes técnicos, pedagógicos e específicos em relação àquilo que ensina, mas, sim, alguém que, para além disso

tudo, se caracteriza por um profundo interesse a propósito dessa matéria, um interesse tão grande que chega a não caber em si e que, portanto, precisa ser compartilhado.

Já para a segunda noção, valemo-nos, sobretudo, das ideias apresentadas por Jorge Larrosa em *Esperando não se sabe o quê*, mais especificamente, sua interpretação da obra de Richard Sennett. Nesse sentido, o caráter tem a ver com a maneira como nos relacionamos com o mundo – e não com um traço de personalidade pretensamente intrínseco. Ora, para se formar esse caráter, então, é necessário que possa haver alguém e que possa haver um mundo, algo que a dinâmica neoliberal orientada para a produção, para o consumo, para os índices impessoais de qualidade e para a eficácia da padronização, tende a interditar.

Com essas duas noções, pudemos colocar em cena o que, a nosso ver, diferencia fundamentalmente um instrumento como o ChatGPT de um determinado exercício da docência insubstituível por ele: *enquanto o primeiro tem respostas, o segundo se caracteriza por responder* e, portanto, por sua responsabilidade. Dado um mundo, *como se responde a ele?* É esse gesto que nos interessa. É por meio dele que se desnuda aos olhos dos alunos um sujeito que se torna consistente, que se torna inteiro ao decidir responder a um saber específico.

Para ilustrá-lo, finalizamos o artigo com um exercício interpretativo de uma lembrança dos tempos de escola. Aquilo que o escritor Mia Couto, numa entrevista ao programa *Café Filosófico*, conta a respeito de um professor que lhe deu aulas ainda na escola primária foi o material a partir do qual tecemos nossas próprias reflexões. Couto narra que esse docente, ao pedir para que os alunos escrevessem uma redação, sentou-se entre eles e, com as mãos trêmulas, também se propôs a escrever. Não como quem sabe, não como quem tem, de antemão, as respostas, mas como quem é ainda capaz de responder por algo. Esse modo de ser docente, inconvertível em uma metodologia, permite aprender, do interior de uma experiência escolar, uma lição valiosa à docência.

Em linhas gerais, nosso intuito ao longo do artigo foi, de alguma maneira, riscar o chão marcando aquilo que diz respeito singularmente ao ato de ensinar. Foi, a partir de um pretense perigo, lembrar daquilo que clareia a especificidade que, desde muito tempo, caracteriza uma relação que, a nosso ver, vale a pena não substituir. Foi não enumerar as pretensas vantagens que um ser humano teria em relação às máquinas, mas, sim, em meio à inexorabilidade digital, fazer com que dedicássemos alguns instantes a olhar para nossas digitais; em meio ao império do artificial, recuperar o que é artifício nosso e que, portanto, não pode senão ter, em alguma medida, nossos próprios traços. E, por fim, nosso intuito foi também indicar que, sem o cuidado com o mundo, com o nosso mundo enquanto docentes, e com quem somos ao respondermos a ele, talvez não seja improvável um futuro em que essa substituição ocorra.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. *Profanações*. São Paulo: Boitempo, 2007.

ALTMAN, Sam. Moore's *Law for Everything*. March 16, 2021. Disponível em: <<https://moores.samaltman.com/>>. Acesso em: 28/10/2023.

ANTUNES, Ricardo. Capitalismo de plataforma e desantropomorfização do trabalho. In: GROHMANN, Rafael (org). *Os laboratórios do trabalho digital*. São Paulo: Boitempo, 2021, p. 33-38.

- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Trad. Sérgio Paulo Rouanet; Prefácio Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- CHARLOT, Bernard. A mobilização no exercício da profissão docente. *Revista Contemporânea de Educação*, vol. 7, n. 13, p. 10-26, jan./jul. 2012.
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na educação quando a barbárie está de volta. *Educar em Revista*, v. 35, n. 73, p. 161-180, jan/fev. 2019.
- COUTO, Mia. Especial Fronteiras do Pensamento. [Entrevista concedida a] Fernanda Mena. *Café Filosófico – Instituto CPFL*, Campinas, 26/06/2017. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=3BbruWdNhf8&ab\\_channel=institutocpfl](https://www.youtube.com/watch?v=3BbruWdNhf8&ab_channel=institutocpfl)>. Acesso em: 19/03/2023.
- CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio ou os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.
- GORZ, André. *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.
- KRENAK, Ailton. *A vida não é útil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.
- LARROSA, Jorge. *Esperando não se sabe o quê: sobre o ofício de professor*. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.
- LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2011.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *A pedagogia, a democracia, a escola*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014a.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014b.
- RICOEUR, Paul. *Teoria da interpretação*. Lisboa: Edições 70, 2013.
- SANTAELLA, Lucia. *A inteligência artificial é inteligente?* São Paulo: Edições 70, 2023a.
- SANTAELLA, Lucia. *Há como deter a invasão do CHATGPT?*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2023b.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia* [livro eletrônico]. 44. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2022.
- SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SICHMAN, Jaime Simão. Inteligência artificial e sociedade: avanços e riscos. *Estudos Avançados*, 35 (101), p. 37-49, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber – esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação*, n. 4, p. 215-233, 1991.

TEIXEIRA, João de Fernandes. *O cérebro e o robô: inteligência artificial, biotecnologia e a nova ética*. São Paulo: Paulus, 2015.

**Submetido:** 09/10/2023

**Preprint:** 09/010/2023

**Aprovado:** 24/01/2024

### **CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES**

Autor 1 - Pesquisa bibliográfica, escrita e revisão do texto.

Autora 2 - Pesquisa bibliográfica, escrita e revisão do texto.

### **DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSE**

Os autores declaram que não há conflito de interesse com o presente artigo.