

Estado da publicação: O preprint foi submetido para publicação em um periódico

ENTRE O DIGITAL E AS DIGITAIS: POR UM ENSINO RESPONSÁVEL

Luiz Coppi, Gabriela de Araújo Carvalho

<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.5791>

Submetido em: 2023-03-21

Postado em: 2023-03-22 (versão 1)

(AAAA-MM-DD)

ARTIGO

ENTRE O DIGITAL E AS DIGITAIS: POR UM ENSINO RESPONSÁVEL

LUIZ ANTONIO CALLEGARI COPPI¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7613-1355>
<luizacc88@gmail.com>

GABRIELA DE ARAÚJO CARVALHO²

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0947-445X>
<gabaracarvalho@gmail.com>

¹ Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo. São Paulo, São Paulo (SP), Brasil.

² Mestranda em Comunicação pela Fundação Cásper Líbero. São Paulo, São Paulo (SP), Brasil.

RESUMO: Este artigo propõe uma discussão acerca daquilo que diz respeito ao exercício docente e que o distingue da simples transmissão de conteúdos. Nesse sentido, partimos do prognóstico realizado pelo CEO da OpenAI — empresa por trás da criação do ChatGPT, uma ferramenta digital de geração de respostas fluidas, coesas e coerentes — segundo o qual essa tecnologia, em alguns anos, substituiria os professores em salas de aula. Buscamos aqui refutá-lo caracterizando a relação do educador com seu objeto de saber naquilo que ela pode ter de singular. Valendo-nos das noções de "amor", de Jan Masschelein e Maarten Simons, e de "caráter", conforme trabalhada por Jorge Larrosa, argumentamos no sentido de que a ação docente, ao menos uma que possa, de fato, reivindicar-se como tal, não se limita à apresentação de respostas; em realidade, ela tem a ver com uma forma de responder ao mundo — em outras palavras, há uma espécie de responsabilidade por um mundo. Ao final, para ilustrar o que desenvolvemos de maneira mais teórica na primeira parte do texto, recorreremos a uma lembrança compartilhada em entrevista pelo escritor Mia Couto a propósito de um professor da escola primária: a partir dos gestos desse docente, tomados aqui como uma lição, como uma narrativa exemplar, esboçamos contornos do que pode ser o exercício docente responsável e, portanto, não substituível por um instrumento meramente fornecedor de respostas.

Palavras-chave: Ensino, Responsabilidade, ChatGPT.

BETWEEN THE DIGITAL AND THE DIGITALS: FOR A RESPONSIBLE EDUCATION

ABSTRACT: This article proposes a discussion about what concerns teaching practice and what distinguishes it from mere content transmission. In this sense, we start from the prognosis made by the CEO of OpenAI - the company behind the creation of ChatGPT, a digital tool for generating fluid, cohesive, and coherent answers - according to which this technology, in a few years, would replace teachers in classrooms. We seek to refute this idea by characterizing the relationship between the educator and their object of knowledge in what it can have of singular. Drawing on the notions of "love," by Jan Masschelein and Maarten Simons, and "character," as developed by Jorge Larrosa, we argue that teaching action, at least one that can truly claim to be so, is not limited to presenting answers; in fact, it has to do with a way of responding to the world - in other words, there is a kind of responsibility for a world. Finally, to illustrate what we have developed more theoretically in the first part of the text, we turn to a memory shared in an interview by writer Mia Couto about a primary school teacher: from the gestures of this teacher, taken here as a lesson, as an exemplary narrative, we outline the contours of what

responsible teaching practice can be, and therefore, not replaceable by a tool that merely provides answers.

Keywords: Teaching, Responsibility, ChatGPT.

ENTRE LO DIGITAL Y LAS DIGITALES: POR UNA ENSEÑANZA RESPONSABLE

RESUMEN: Este artículo propone una discusión sobre lo que concierne a la práctica docente y lo que la distingue de la simple transmisión de contenidos. En este sentido, partimos del pronóstico realizado por el CEO de OpenAI - la empresa detrás de la creación de ChatGPT, una herramienta digital para generar respuestas fluidas, cohesivas y coherentes - según el cual esta tecnología, en algunos años, reemplazaría a los maestros en las aulas. Buscamos refutar esta idea caracterizando la relación del educador con su objeto de conocimiento en lo que puede tener de singular. Utilizando las nociones de "amor", de Jan Masschelein y Maarten Simons, y de "carácter", según lo desarrollado por Jorge Larrosa, argumentamos que la acción docente, al menos una que realmente pueda afirmarse como tal, no se limita a presentar respuestas; de hecho, tiene que ver con una forma de responder al mundo, es decir, hay una especie de responsabilidad por un mundo. Finalmente, para ilustrar lo que hemos desarrollado de manera más teórica en la primera parte del texto, recurrimos a un recuerdo compartido en una entrevista por el escritor Mía Couto sobre un profesor de escuela primaria: a partir de los gestos de este docente, tomados aquí como una lección, como una narrativa ejemplar, delineamos los contornos de lo que puede ser la práctica docente responsable y, por lo tanto, no reemplazable por una herramienta que simplemente proporciona respuestas.

Palabras clave: Enseñanza, Responsabilidad, ChatGPT.

INTRODUÇÃO

"Podemos imaginar a inteligência artificial diagnosticando e explicando exatamente o que um aluno não entende", afirmou, num artigo publicado em sua página pessoal, em 16 de março de 2021, Sam Altman, o CEO da OpenAI, uma empresa desenvolvedora de inteligências artificiais¹. A frase, presente num parágrafo em que o autor estendia o maravilhamento com sua criação à capacidade que esta teria de diagnosticar doenças melhor que um médico, voltou à tona em 2023 com o lançamento do ChatGPT, uma ferramenta virtual que oferece respostas fluidas e correntes a questões que lhe são colocadas. Se ela pode substituir um médico, um juiz ou um professor, profissão que aqui temos em foco, é uma questão para mais adiante — no momento, o inegável é que, de fato, essa tecnologia já produz algum alvoroço em discussões pedagógicas: o receio em relação à facilitação do plágio; o medo de que os alunos, usando essa ferramenta, tornem-se, aos poucos, dependentes e pouco autônomos para escreverem seus próprios textos; os riscos derivados dos vieses algorítmicos potencialmente presentes nas respostas fornecidas pelo chat, entre outros impasses, já são reações identificadas no mundo educacional². Em Nova York, a solução encontrada contra a possibilidade de trapaça foi a proibição do Chat nas escolas e o desenvolvimento de tecnologias capazes de reconhecer textos produzidos com essa ferramenta³.

¹ O texto, na íntegra, pode ser encontrado em: <https://moores.samaltman.com/>. Acesso em: 17/03/2023. As traduções utilizadas aqui foram feitas pelo próprio autor.

² Um detalhamento mais concreto sobre essas reações pode ser encontrado em reportagens diversas. As reações mencionadas neste texto foram colhidas aqui: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/deutschewelle/2023/01/20/chatgpt-revolucionara-o-ensino-em-universidades-e-escolas.htm>. Acesso em 17/03/2023.

³ Mais sobre isso em: <https://forbes.com.br/forbes-tech/2023/01/escolas-de-nova-york-proibem-o-uso-do-chatgpt/>. Acesso em 17/03/2023.

Em "Tecnopólio", obra cuja primeira edição completou trinta anos em 2022, Neil Postman (1993) propunha que se pensassem as mudanças tecnológicas, quando, de fato, impactam o mundo, de maneira "ecológica". A adição de uma lagarta ou a supressão dela de um determinado habitat, propõe Postman, não resulta nesse mesmo ambiente mais a lagarta ou menos a lagarta; há, afirma o autor, uma reconfiguração total das condições de vida, das relações, da cadeia alimentar a ponto de se criar um ambiente completamente novo — o mesmo, defende Postman, é observado quando da introdução de uma tecnologia nas mais diversas sociedades. Nesse sentido, ele nos lembra de que a Europa com a prensa de Gutenberg inventa um modo de atenção novo, uma dinâmica científica inédita, e até mesmo aquilo que se passa a reconhecer como infância; lembra-nos de que a América com a televisão redimensiona a política, as igrejas, as escolas de maneira total. Assim, embora talvez haja muito de precipitação, não é absurdo pensar que a introdução do ChatGPT em nossas sociedades provoque também transformações no que se entende por escola, por avaliação, por currículo, entre outros elementos caros à Educação.

Em realidade, aliás, essas transformações não são nem uma completa novidade nem se colocam em cena por conta especificamente da tecnologia desse chat. Num artigo de 2012, Bernard Charlot, atento ao que chama de "choque da internet e das novas tecnologias" (CHARLOT, 2012, p. 20), reflete sobre a importância de se distinguir "o professor de informação" do "professor de saber". O primeiro, exemplifica ele, é o "professor de biologia, quando ensina 'esse bicho anda assim, outro bicho anda assim, outro anda assim'" (ibid, p. 21), ou, se de geografia, aquele que diz "'No Rio de Janeiro, as indústrias são (...)', uma lista" (ibid). Esse tipo de docente, escreve, "está historicamente morto, porque nenhum professor pode entrar na concorrência com o Google" (ibid). O Google *fornece informações*, e, caso seja este o mesmo gesto que define a docência, não haverá jamais como justificar uma especificidade da profissão: "se os professores continuarem a querer ser professores de informação, daqui a cinquenta anos, não serão mais professores, serão monitores de equipamentos eletrônicos e televisivos", sentenciava já no início da década de 2010 o autor. Esse impasse, no entanto, para ele, não é um problema — é até uma "riqueza", pois que permite ao docente "se livrar de toda uma parte chata do seu trabalho, que é transmitir informações" (ibid). Livre disso, o educador pode se dedicar a ser um "professor de saber", "um professor que ensina a entender o mundo, entender a vida, responder a perguntas" (ibid), um professor que ensina "como mobilizar, encontrar, avaliar a informação, como agrupar as informações para criar saberes, etc." (ibid).

Assim, contrariando as previsões polêmicas de Altman, que, a propósito, está mais interessado em reduzir o que entende como "gastos inúteis" do que, de fato, em pensar a pedagogia ou a medicina, Postman e Charlot nos instigam a pensarmos menos em uma substituição dos docentes pelas inteligências artificiais e mais em transformações do que se entende pelo ofício num mundo em que essas tecnologias se fazem presentes. A despeito disso, no entanto, nós, por nossa vez, não gostaríamos de interromper as reflexões desencadeadas pelas provocações do programador do Vale do Silício no que Charlot e Postman propõem. Num procedimento alinhado às práticas da Filosofia da Educação, conforme a entende Reboul (2017), pretendemos, embalados pela polêmica, nos colocar uma "questão vital" enquanto docentes. Escreve Reboul que o questionamento filosófico "não suscita um interesse puramente especulativo: quando se pergunta 'o que é o tempo?', tal questão concerne não só ao tempo mas também a nós, à nossa angústia e à nossa alegria, à nossa vida e à nossa morte" (REBOUL, 2017, p. 8), ou seja, continua ele, trata-se da "procura não apenas de um saber, mas de um saber-ser pelo saber". Nesse sentido, ainda que não creiamos que uma tecnologia — seja o ChatGPT, o Google ou qualquer outra — substituirá o professor, acreditamos que a ocasião é propícia para se refletir sobre o ser-professor, sobre aquilo que pode conferir ao ofício em geral e a cada professor em particular uma certa singularidade. Arendt (2016, p. 222) lembra que a crise "que dilacera fachadas e oblitera preconceitos" faz com que percamos "as respostas em que nos apoiávamos de ordinário sem querer perceber que originariamente elas constituíam respostas a questões", e talvez não seja outra a oportunidade que o debate nos proporciona. Olhar novamente para o ofício como uma questão é talvez vital para que se possa fazer frente aos discursos das grandes corporações, para que se possa defender uma certa singularidade do que cada professor faz em sala de aula quando apresenta o mundo a um grupo também singular de alunos. Em outras palavras, interessa-nos, ao fim e ao cabo, menos o digital e sua plasmação

mais ou menos exata da realidade e mais as digitais que, enquanto docentes, deixamos sobre o mundo que botamos sobre a mesa de nossas salas, sobre nossas lousas (MASSCHELEIN et SIMONS, 2014a).

Para tanto, organizamos a reflexão a ser apresentada neste artigo em duas etapas. Na primeira, empreendemos uma breve revisão bibliográfica a respeito do que há de único, de específico na forma como cada professor ou professora singularizam o mundo que levam para seus alunos. Interessamos, neste momento, os conceitos de "caráter", conforme o constrói Jorge Larrosa apoiado em algumas pesquisas de Richard Sennett, e de "professor amador", tal qual o elaboram Jan Masschelein e Maarten Simons em "Em defesa da escola: uma questão pública", sobretudo no que tange à relação estabelecida entre o professor e sua matéria, seu objeto de ensino. Estas duas noções, acreditamos, nos auxiliam a compreender a responsabilidade, que, aqui, entendemos como a capacidade de responder, de forma singular, ao mundo. Na segunda etapa, recorreremos a uma espécie de narrativa exemplar: tomaremos como base o que o escritor moçambicano Mía Couto narra acerca de um de seus primeiros professores para, a partir dos gestos desse sujeito, dos riscos assumidos por ele, ilustrar um fazer docente que, responsável, é completamente alheio a qualquer ameaça que, de alguma maneira, as tecnologias de informação contemporâneas possam representar.

SOBRE O AMOR, O CARÁTER E A RESPONSABILIDADE

Ainda que nosso intuito aqui não seja exatamente aprofundar as razões que levam um determinado modo de exercício da docência a uma condição passível de substituição por algo como o ChatGPT, é importante apresentar contra qual pano de fundo Larrosa, Masschelein e Simons erigem suas reflexões sobre o caráter e sobre o amor. E, embora se afastem em alguns pontos, o cenário descrito em suas obras é fundamentalmente o mesmo.

Em "Em defesa da escola: uma questão pública", Masschelein e Simons (2014b) empreendem a defesa anunciada 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 et SIMONS, 2014b, p. 26). "O que a escola fez", continuam os autores um pouco mais à frente, "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" (ibid). 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" (ibid, 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 — 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 concentraremos 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" (ibid, 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. É apenas assim que se pode padronizar a docência, padronizar sua linguagem e, com isso, otimizar seus resultados, sua eficácia e, em caso de alguma falha no sistema, pode-se também identificar a peça problemática e 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 [...] (ibid, p. 148)

Ainda que não usem esta metáfora, não é difícil perceber que a descrição oferecida pelos autores poderia facilmente ser traduzida em termos de automação, de robotização, de maquinização. Quanto mais maquinal o trabalho, quanto menos traços humanos, mais ele pode atender a metas estabelecidas por tabelas distantes da sala de aula.

Numa linha de raciocínio similar, no capítulo "Da vocação", de "Esperando não se sabe o quê", Jorge Larrosa (2018), interessado em pensar o ofício do professor a partir da figura do artesão, denuncia aquilo que, hoje, interdita essa condição. 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" (ibid). Para tudo isso, pontua Larrosa, 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" (ibid).

É em uma busca por se desvencilhar dessas amarras que Larrosa se propõe a pensar o trabalho docente menos como simulacro de uma máquina, menos a partir dos ditames da indústria e mais a partir das possibilidades oferecidas pela artesanaria. Para fazê-lo, ele recorre ao livro "A corrosão do caráter", de Richard Sennett (2015), em especial ao quarto capítulo da obra, em que o autor narra a transformação no trabalho de um grupo de padeiros em Boston ao longo de 25 anos. Em sua 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). Quando, após alguns anos, Sennett retorna ao estabelecimento, surpreende-se: a padaria se tornara parte de uma grande cadeia do ramo alimentício e inserira 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" (ibid), escreve ele. Os trabalhadores, então, já não tinham mais contato físico com os ingredientes ou com os pães; o pão, aliás, convertera-se "em uma representação na tela" e os padeiros, portanto, em apertadores de botões. Esse processo, é importante sublinhar, implica dois fenômenos: 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, são as máquinas que, de maneira padronizada, estipulam as quantidades de ingredientes, as formas, 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, nem mesmo que quem aperta os botões dentro da padaria seja diferente de quem o faz na fábrica de automóveis ou na de cadeiras. Em outras palavras, há um afastamento entre o trabalhador e o produto de seu fazer, um divórcio que talvez até nos impeça de dizer que o pão produzido é, de fato, algo relacionado com quem apertou sua representação na tela de uma máquina qualquer. Ademais, ou como uma consequência disso, não é mais possível encontrar nesse produto quaisquer digitais humanas, demasiado humanas. Larrosa, ao trazer Sennett para o debate docente, parece deixar claras suas intenções. Análogo ao que ocorre nas padarias de Boston, nesse sentido, é o esvaziamento da personalidade dos professores e professoras na execução de seus trabalhos.

Essa submissão da docência aos imperativos da lógica neoliberal, da produção, do consumo, vale ressaltar, não é algo detectado apenas por esses autores. Gorz (2005), por exemplo, já trabalhara a noção de "capital humano"; além disso, a chamada "nova razão do mundo", conforme descrita por Dardot e Laval (2016), implica justamente a expansão da racionalidade neoliberal para toda

e qualquer esfera. 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", a qual, para ele, também apagaria todo o risco que uma relação pessoal com um determinado conhecimento poderia provocar.

Em todas essas reflexões, parece claro que as condições do trabalho e as indistincões entre aquilo que diz respeito ao neoliberalismo e aquilo que é próprio da escola obstaculizam um modo de ser docente singular, pessoal. Em outras palavras, esvaziam o professor de algo específico, sem o que ele poderia facilmente ser substituído. Mas o que é essa especificidade?

Começemos pelo amor.

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 et SIMONS, 2014b, p. 60). Não se trata de alguém apenas versado em sua disciplina, complementam, mas sim de alguém "apaixonado pelo assunto, inspirado por seu trabalho e material" (ibid). "Simplificando", sintetizam os autores um pouco mais adiante, 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. (ibid, 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. 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 a Matemática, ganha as digitais do João, quando é o João o professor de Matemática; ganha as digitais da Ana, quando é a Ana que cabe ensinar sobre 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", lembra-se o homem (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. Talvez seja também esse um traço do "professor amador"; talvez ele não fale 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, àquilo que, dia após dia, diz respeito a seu fazer.

Seu amor pela matéria é tão grande, escrevem Masschelein e Simons, que esse professor amador acredita que se deve "dar a todos, repetidas vezes, a oportunidade de se engajarem" (MASSCHELEIN et SIMONS, 2014, p. 66) nela. 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 ela mesma, mas sim a matéria conforme *ele* 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 apaixonava.

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 a esse respeito: "é precisamente a

mestria e o engajamento interessado e inspirado por parte do professor magistral que lhe permite inspirar e envolver os alunos" (ibid, p. 63). "Na verdade", continuam eles, "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." — e 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 o caráter docente.

A propósito do caráter, assim, vejamos o 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)

As ligações com o mundo, aqui, talvez remetam ao amor, ao interesse, e o processo de "descaracterização" do professor tem a ver, afirma Larrosa, justamente com o afastamento desse professor em relação a seu objeto de ensino — tem a ver, em outras palavras, com a conversão de um professor com caráter em um "professor em geral" (LARROSA, 2018, p. 56). E um professor em geral é um professor que não responde mais ao mundo, ao menos não ao mundo de seu objeto de saber. A resposta que ele dá é às normas, à burocracia, à "qualidade" conforme definida em algum escritório qualquer.

Nesse sentido, sugere um pouco mais adiante Larrosa (ibid, p. 60) recorrendo a Elias Canetti, a escola deixa de ser a "primeira diversidade de que se está ciente na vida", o primeiro lugar a ensinar "a diversidade dos seres humanos". A Matemática, vale lembrar, é a mesma, é a mesma peça, mas, encenada por João ou encenada por Ana talvez, antes de qualquer coisa, ensine a inteireza de uma relação com um saber — mas e quando já pouco importa se é Ana ou se é João quem encena a Matemática? E se já pouco importam as interpretações singulares que cada um confere ao objeto, os signos que suas próprias mãos deixam nesse objeto? E se já não interessa se amam a Matemática, se se interessam por ela?

É aqui, acreditamos, que convém trazer à tona a noção de "responsabilidade". Em Biesta (2017), a partir do pensamento de Arendt e de Levinas, essa noção aparece vinculada à maneira como se reage ao chamamento de um outro: "o que nos torna únicos", escreve o autor, "não é um chamado para um ser humano em geral; sou eu que sou chamado pelo outro" (BIESTA, 2009, p. 78). O eu se torna sujeito, se torna um "eu mesmo", "porque se descobre numa situação em que não pode ser substituído por ninguém mais" (ibid). Embora essa linha teórica se alinhe com nosso próprio pensamento, gostaríamos aqui de usar uma noção um pouco mais banal de "responsabilidade", um pouco mais vinculada ao senso comum — e logo justificaremos esta escolha. Para tanto, observemos como o dicionário define o termo: responsabilidade, aqui, é o "dever ou capacidade de responder pelos atos próprios" (HOUISS, 2004, p. 643).

É essa a primeira definição. Simples em larga medida. Responsabilidade tem a ver com a capacidade, com o dever de responder pelos atos próprios. Excluem-se, portanto, aqueles que não são capazes. Aos outros, a responsabilidade se coloca como um imperativo. Em outras palavras, queremos defender, ser responsável por algo implica a maneira como respondemos por ele. Diante de um objeto, como respondemos? Diante de um saber, como respondemos? Diante de uma aula, como respondemos? A responsabilidade, nesse sentido, tem a ver com um encontro com o 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 este encontro, torna-se específico. "O mundo emite signos", escreve Larrosa (2018, p. 63) a partir da leitura que faz de "Proust e os signos", 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" (ibid), continua o professor catalão. É no trato com esses signos que um sujeito qualquer, mas, dados os

nossos interesses, 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" (ibid). "Descobrir a vocação", finaliza ele, "é reconhecer o que nos chama a atenção" (ibid).

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; um "professor amador", um "professor de caráter", diante de uma questão do mundo, diante daquilo que lhe chamou a atenção é chamado a se responsabilizar: interessa menos, neste caso, a resposta, a apresentação do mundo, e mais a maneira como se responde a esse mundo, ao produto dessas maneiras. "Fazer bem alguma coisa", relembra Larrosa (ibid, p. 38), ainda é considerado "ter uma boa mão" (ibid), e é esta mão que pode deixar, no objeto manuseado, rastros de um sujeito, de um ser humano, que o manuseou, que se relacionou com o mundo e que, dessa relação, das respostas que ele, singularmente, deu a esse mundo, formou-se.

Um professor sem seu mundo é um professor em geral e, portanto, um professor substituível. Um professor que deixa de tocar seu mundo é um professor que não deixa marcas nesse mundo e, portanto, um professor substituível. Um professor que, amedrontado diante do mundo, refugia-se na apresentação desse mundo preparada por outras mãos — talvez sequer humanas —, tampouco deixa suas digitais nesse mundo, ao contrário, é como se colocasse luvas feitas com materiais apostilados, com documentos que lhe são estranhos e, somente assim, autorizasse-se a tocar este mundo. Esse professor, ele também, é um professor substituível.

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 que seria um 'professor livre'" (LARROSA, 2018, p. 55), afirma o autor, "mas 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" (ibid). Em nossas palavras, a questão que nos parece aqui fundamental é como nós, a partir de nossas histórias, de nossas trajetórias singulares, 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 apresentamos em sala de aula. Ensinar com responsabilidade, nesses termos, é o dever de responder pelos signos com que traduzimos o mundo.

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

Lição vem do termo latino *lectio*, "que faz referência à leitura, termo aparentado com *légo*, 'dizer'" (CASTELLO et MÁRSICO, 2007, 110). "'Lição' ou 'leitura' é ainda a intelecção de um texto seguindo a opinião de quem o lê ou interpreta" (ibid, p. 111). Trata-se, portanto, de uma lição o que virá a seguir. É uma leitura, que nós mesmos fazemos, da leitura de outrem, numa triangulação aberta, espiralada, à qual inserimos nosso próprio vértice, nosso próprio ponto de observação — quem conta um conto, afinal, aumenta um ponto, e quem o reconta, talvez some a ele suas próprias reticências. Esse outro de quem tomamos emprestado o relato, por sua vez, faz, a partir do que conta a si sua memória, uma leitura de si mesmo, de como se tornou quem é (NIETZSCHE, 2008). E articular isso que nos passou, vale lembrar, "significa apoderarmo-nos de uma recordação quando ela surge como um clarão num momento de perigo" (BENJAMIN, 2020, p. 11). Permitindo-nos, portanto, apoderarmo-nos de uma reminiscência que, vinda de outro lugar, como relato, fincou raízes em nossas próprias reflexões a propósito do exercício docente, clareemos aquilo de que ela trata.

"Sendo filho de poeta, não foi nos livros que primeiro me encontrei poeta"⁴ — é com algo mais ou menos assim que Mia Couto começa a rememorar as motivações de sua inserção no ofício de poeta. "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, ele mesmo, poeta. A partir daí, sua fala torna-se "uma homenagem ao que pode ser um professor quando não dá apenas aulas mas lições". O que é que é uma aula e o que é que é uma lição? Talvez ainda não seja momento de responder, mas de ouvir um pouco mais, de ler um pouco mais.

Esse professor, continua Mia 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 E SIMONS, 2014, p. 45). Mas havia aí um detalhe: ele também escreveria. No outro dia, continua Mia Couto, esse homenzarrão chegou na sala, sentou-se numa das carteiras em meio aos pequenos, fez-se, ele também, um pequeno; tornou-se, ele também, um menino. Tomou, então, o papel e o lápis e começou a escrever. Suas mãos, recorda-se o escritor moçambicano, estavam trêmulas, como se, em sua percepção, aquela assembleia de miúdos 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. "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?". Aquilo revelava-se, então, como um convite a escrever. Um signo, um símbolo posto no mundo pela resposta que um professor deu a uma tarefa que ele mesmo pediu. Um convite que, para Mia Couto, era irrecusável e, segundo ele, continua ainda hoje a sê-lo: é como se até hoje estivesse a escrever uma redação de escola sobre as mãos de sua mãe.

A lembrança 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 procura do site que hospeda essa gravação, termos como *Mia Couto, professor, redação, mãos*, essa entrevista e outras assemelhadas podem aparecer — é o que faz um buscador virtual, afinal. 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 mundo que nos chama a atenção e não uma obrigação objetiva, funcional, burocrática. Nesse sentido, a lemos aqui não como quem, ao fim e ao cabo, 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 e endereça-a a toda a turma. O professor não entrega uma informação sobre o mundo; ele chama, convida a *um* mundo. E esse mundo, o seu mundo, 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, 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 tiver lhe feito se esquecer do porquê ama esse mundo, se esquecer das 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).

⁴ As falas de Mia Couto aqui recuperadas de maneira um tanto quanto profana estão presentes na íntegra em entrevista concedida pelo escritor ao Café Filosófico Especial, gravado no dia 16/06/2007. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3BbruWdNhf8&ab_channel=institutocpfl. Acesso em: 19/03/2023.

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 ao mundo. *Responder ao mundo* é diferente de *ter uma resposta*. Responder é ato, é responsabilizar-se. Ter uma resposta é coisa que qualquer máquina pode fazer. Sendo, portanto, um ser humano respondendo ao mundo, o professor toma tempo manuseando sua matéria e, com isso, ensina que se tornar o que se é 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 verão.

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 do mundo. 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 *daquele* 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 um ensino responsável o que se presencia, o que se testemunha.

E isso, 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 menor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procuramos nos valer de uma quase-polêmica, de um quase-perigo para perseguir as pistas suscitadas por um "e se?". Em março de 2021, o CEO da empresa de programação Open AI, responsável pelo desenvolvimento do ChatGPT, um gerador de conversas altamente capaz de fornecer respostas na forma de textos coesos e fluidos, afirmou que sua ferramenta digital, no futuro, seria capaz de substituir professores. A frase, que voltou à tona em 2023 justamente com a popularização do Chat, ainda que não nos pareça realmente portadora de uma ameaça real, levou-nos a uma questão a respeito do que caracterizaria um exercício docente imune à substituição por um dispositivo como esse.

A partir daí, 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 da interpretação feita pelo professor espanhol 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, podemos 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 dá forma a esse professor 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 Mía 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 sim como quem é ainda capaz de responder por algo. Esse modo de ser docente, inconvertível em uma metodologia, parece-nos, 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 pretenso 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 ao império do 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, talvez não nos seja inoportuno afirmar, 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

ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BIESTA, Gert. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

CASTELLO, Luís; MÁRSICO, Cláudia. *Oculto nas palavras: dicionário etimológico para ensinar e aprender*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARLOT, Bernard. *A mobilização no exercício da profissão docente*. Revista Contemporânea de Educação, vol. 7, n. 13, janeiro/julho, 2012.

CRARY, Jonathan. *24/7: capitalismo tardio ou os fins do sono*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

DARROT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GORZ, A. *O Imaterial: conhecimento, valor e capital*. São Paulo: Annablume, 2005.

HOUAISS, Antonio. *Minidicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

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.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce Homo: como alguém se torna o que é*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

POSTMAN, Neil. *Technopoly: the surrender of the culture to the technology*. New York: Vintage Books, 1993.

REBOUL, Olivier. *A Filosofia da Educação*. Lisboa: Edições 70, 2017.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2015.

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

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

Luiz Antonio Callegari Coppi – Pesquisa bibliográfica, escrita e revisão do texto.

Gabriela de Araújo Carvalho – 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.

Este preprint foi submetido sob as seguintes condições:

- Os autores declaram que estão cientes que são os únicos responsáveis pelo conteúdo do preprint e que o depósito no SciELO Preprints não significa nenhum compromisso de parte do SciELO, exceto sua preservação e disseminação.
- Os autores declaram que os necessários Termos de Consentimento Livre e Esclarecido de participantes ou pacientes na pesquisa foram obtidos e estão descritos no manuscrito, quando aplicável.
- Os autores declaram que a elaboração do manuscrito seguiu as normas éticas de comunicação científica.
- Os autores declaram que os dados, aplicativos e outros conteúdos subjacentes ao manuscrito estão referenciados.
- O manuscrito depositado está no formato PDF.
- Os autores declaram que a pesquisa que deu origem ao manuscrito seguiu as boas práticas éticas e que as necessárias aprovações de comitês de ética de pesquisa, quando aplicável, estão descritas no manuscrito.
- Os autores declaram que uma vez que um manuscrito é postado no servidor SciELO Preprints, o mesmo só poderá ser retirado mediante pedido à Secretaria Editorial do SciELO Preprints, que afixará um aviso de retratação no seu lugar.
- Os autores concordam que o manuscrito aprovado será disponibilizado sob licença [Creative Commons CC-BY](#).
- O autor submissor declara que as contribuições de todos os autores e declaração de conflito de interesses estão incluídas de maneira explícita e em seções específicas do manuscrito.
- Os autores declaram que o manuscrito não foi depositado e/ou disponibilizado previamente em outro servidor de preprints ou publicado em um periódico.
- Caso o manuscrito esteja em processo de avaliação ou sendo preparado para publicação mas ainda não publicado por um periódico, os autores declaram que receberam autorização do periódico para realizar este depósito.
- O autor submissor declara que todos os autores do manuscrito concordam com a submissão ao SciELO Preprints.