

DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO MATEMÁTICA: O NORMAL COMO NOVO REMOTO

Challenges and perspectives for mathematics education: the normal as the new remote

Tânia C. B. Cabral

Resumo

A pandemia impôs o esvaziamento das salas de aulas e o ensino remoto dito emergencial. O professor, diante do *novo*, passou a expressar angústias e desejo de *retornar ao normal*. Neste texto questiono tal normalidade que aguça a vontade de retorno a um passado tido como *normal*. As reflexões à luz de Marx iluminam a questão do tempo cronológico que articula o novo e o retorno ao normal. Discuto essa temporalidade sob a conceituação de *tempo lógico* em Lacan e sob o conceito de *análise sintomal* em Althusser e argumento que a angústia do professor diante do *novo* indica o *normal* como sintoma. Concluo ser da ordem do impossível um *retorno ao normal* pois o sintoma está presente no *novo normal*. Ao final, convido o professor a aceitar o desafio para atuar a partir do conceito de *intervenção diferencial* e para participar de fóruns caracterizados por *ação-reflexão-ação*, amparados na teoria Freud-Marx-Lacan.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Novo normal; Angústia; Análise Sintomal.

Abstract

The pandemic has imposed a shutdown of teaching institutions; teachers were obliged to change from physical face to face to remote eye to eye teaching. Teachers who hope for *going back to normal* express anguish. In the present text I examine what kind of normality is this that sharpens the will for a past assumed to be *normal*. Based on Lacan, I elicit the chronological time, but also under the concept of logical time and of symptomal analysis of Althusser, I carry out the reading of the situation in which the teacher's anguish in face of the *new*, points to the *normal* as a symptom. I show that *returning to normal* is

impossible, since the symptom is present in the *new normal*. At the end I make two invitations: to accept the challenge grounded on the concept of *differential intervention* and to participate in the forums characterized by action-reflection-action, supported by the theory of Hegel-Marx-Lacan.

Key words: Remote Teaching; New normal; Anguish; Symptomal Analysis

O novo normal

O tema proposto para encerrar esta XIV edição do Encontro Gaúcho de Educação Matemática¹ não poderia ser mais atual e, paradoxalmente, de característica *perene*. Desafios sempre estiveram, estão e estarão presentes tanto no cotidiano pessoal de cada sujeito quanto, atinentes ao papel de educador matemático, na lida diária com os problemas relacionados aos processos de aprendizagem que individualizam a sala de aula. Quiçá, em razão da inusitada situação de pandemia pelo novo Coronavírus, SARS-CoV2, que vive o mundo em pleno vigésimo primeiro século, os desafios tenham ganho uma dimensão jamais imaginada enquanto as perspectivas, sentimentos de esperança e expectativas relativas à acelerada superação de tantas dificuldades pareçam estar mais distantes, provocando frustrações, angústias e desalentos.

Quando os casos de COVID-19 aumentaram, acometendo distintos povos, o diretor geral da World Health Organization, Tedros Adhanom, declarou em 11 de março de 2020 que estavam sendo reconhecidas como estado de pandemia as doenças provocadas pelo novo Coronavírus (WHO,

¹ Evento da Sociedade Brasileira de Educação Matemática RS (SBEM-RS: <https://www.ufrgs.br/sbemrs/>).

2020); a imprensa passou a tratar do assunto diariamente. Os noticiários, nacionais e internacionais, divulgavam as drásticas, mas necessárias, primeiras medidas recomendadas pela WHO como forma de criar barreiras. Uma delas, o distanciamento social, foi aceita sem maiores contestações por países do primeiro mundo que constituíram comitês para lidar com a pandemia: era preciso fechar as portas de estabelecimentos comerciais, culturais e religiosos, minimizar o número de pessoas circulando e trabalhando nas empresas, fábricas e indústrias e era preciso fechar os portões das instituições de ensino, em todos os níveis. São situações que funcionam no formato de aglomeração. Sim, certamente as instituições de ensino, as salas de aulas podem ser caracterizadas como locais de aglomerações.

Em diversos lugares mundo afora as salas de aulas foram esvaziadas da noite para o dia. Aqui no Brasil, país que orbita em torno dos mais ricos, não foi diferente e a situação parece ter se configurado de modo mais intenso diante da atitude do executivo federal de, em certa medida, lavar as mãos e até se contrapor aos preceitos sanitários.

O tempo de permanência dos portões fechados está sendo longo quando comparado ao que ocorre em países onde as vacinas foram celeremente compradas pelos governantes. Na academia, os desafios também estão presentes e assim como este evento que nos une virtualmente, outros tantos foram adiados e terminaram sendo realizados em modo remoto². Essa saga parece estar longe de findar. Como ainda há dúvidas quanto ao processo de evolução da pandemia – tudo é muito inédito mesmo para a Ciência que não consegue precisar um tempo para o controle definitivo do COVID-19 – delibera-se sobre eventos futuros, a exemplo do Encontro Nacional de Educação Matemática (ENEM) e do Simpósio Internacional de Pesquisa em Educação Matemática (SIPEM), ocorrerem também em modo remoto. Esse é o cenário de fundo, alibi para argumentações que seguem sobre

as reações de angústias do professor que o levam a querer voltar ao passado.

Não há passado nem futuro: só o presente insiste

Assim, diante desse quadro nebuloso, não faltou a assertiva de consolo, por diversas vezes ouvida nas redes sociais, nas conversas, nos telejornais: “tudo isso vai passar”. A sociedade precisa de sinais auspiciosos para constituir certezas que a resguardem de um futuro de assombros, demonstração do quanto é desejado o que expressa: *a volta ao normal*. Que normalidade é essa que aguça tal vontade de retorno a um passado tido e nomeado *normal*?

Já que o passado está sendo posto, remeto-me ao que Marx (1973) enuncia “a anatomia do homem é a chave da anatomia do macaco” (p. 105). Assim, pode-se supor que isso que se enfrenta hoje admita explicar um passado, não muito distante, e as reivindicações de retorno a ele. Dessa posição, seguindo Marx, o título desta palestra em acordo com a proposta do evento se relacionaria à questão: *as reflexões sobre o presente moldariam a chave de compreensão do passado e, como consequência, seriam produzidas saídas para o futuro na Educação Matemática?*³ Por outro lado, as manifestações pelo retorno a uma certa normalidade impelem-me em direção ao problema da presença da temporalidade. Para tratar disso, deixo Lacan marcar minha fala; seus estudos e análises de casos clínicos exemplares permitiram aprofundar o trabalho de Freud sobre o mal-estar das civilizações que acomete a alma e formação do inconsciente, evidenciada nos tropeços, chistes e sonhos – magnífica recuperação da obra Freud.

De Lacan, considerando que somos desde sempre sujeitos de linguagem, sujeitos falantes, trago o conceito de *significante* que em relação a outros significantes forma uma *cadeia de significantes*, constituindo a subjetividade; “o que nos interessa é o tecido

² Há avaliações positivas sobre essa modalidade pois permite a participação do professor que antes não atendia a uma reunião científica por motivos econômicos, deslocamento oneroso, necessidade de justificativa de ausência junto à instituição, falta de auxílio financeiro, entre outros fatores.

³ Quando terminava de escrever este ensaio, chegou mensagem em uma das listas em que tomo parte sobre a

proposição encaminhada por educadores matemáticos respeitante a um Grupo Discussão para o ICME-14: *Looking back and looking ahead of Math Education Research*. O nome do grupo, ao menos para a autora, alude a compreender o passado na tentativa de encontrar respostas para o futuro; mas, e o presente?

que engloba essas mensagens, é a rede [de significantes] na qual, eventualmente, algo se deixa pegar” (LACAN, p. 47) A psicanálise, desde Freud, mostra a essência do trabalho na clínica: o sujeito precisa falar e ao fazê-lo termina se situando em uma cadeia de significantes, é apanhado na teia de uma estranha temporalidade. Nesse sentido, o tempo cronológico em suas relações com a realidade do sujeito é tratado diante da conceituação dos três momentos que constituem um outro tempo, o *tempo lógico*: o ver, o compreender, e o concluir (LACAN, 1998). É essa estranha temporalidade que emerge no simbólico, na fala como cadeia de significantes. É na paralisação da cadeia que o sujeito se prende a um significante, se faz representar por um significante diante de outro significante, e é nesse tempo de parada que o passado é produzido por retroação, no *a posteriori*, e precipita-se a angústia de um futuro. Portanto, nem passado, nem futuro, só há presente, *presente lógico*.

É a partir dessa posição lacaniana sobre um tempo lógico que as reflexões que seguem concernem ao momento de compreender permitindo que a fala que aqui se coloca, também articule o momento de concluir, definindo ao cabo um tempo cronológico. Neste ponto, é preciso passar à consideração das posições que estão sendo vivenciadas, que demandam esforço de entendimento, tomando-se como articulação dominante o significante *normal* que circula, agora, nos meios digitais de conversações.

Os desafios provocados pelo novo? Tempo de conhecer

É comum ouvir de professores e até mesmo ver circular nas redes sociais assertivas sobre quão repentina foi a exigência para lidar com a modalidade de um ensino realizado remotamente, não obstante ser um tema há muito abordado, mas que se coloca longe das discussões, seja lá por qual motivo, de quem atua em modo presencial. A abrupta passagem de uma prática educativa presencial para uma prática educativa a distância, situação de corte que provocou mudanças também no cotidiano familiar dos envolvidos, professores e alunos, gerou insegurança quanto ao pouco

tempo exigido para adaptação à nova surpreendente situação; perdeu-se o controle sobre o que e como fazer, ainda mais quando não houve qualquer preparação para esse enfrentamento. A conjuntura foi descrita de início como caótica, pois foram necessárias medidas de segurança sanitárias e estas impuseram o distanciamento social imediato e, por conseguinte, a reclusão de todos as suas casas.

Professores de todos os níveis de ensino viram-se sem referenciais para lidar com uma nova sala de aula, um novo modo de ensino, por não terem ideia sobre um fazer que lhes é desconhecido e, em princípio, diferente do que faziam. Da noite para o dia foram impelidos a ter de fazer escolhas sobre como conduzir suas disciplinas, como tratar os conteúdos. Simplesmente acordaram com muitas dúvidas e viram-se na premência de organizar grupos nas redes sociais para ajuda mútua relativa ao turbilhão de questões em que foram emaranhados: Como operar com a tecnologia? Que recursos – aplicativos, softwares, ambientes de aprendizagem, plataformas de comunicação – estão disponíveis para um trabalho de ensino remoto? Como manter os alunos engajados nos estudos nessa modalidade emergencial a distância? Com aplicar provas e trabalhos? As aulas devem ser todas síncronas? O que fazer se o aluno não dispuser de ambiente, computadores e mesmo de internet? Os responsáveis pelos alunos, em casa, saberão ajudá-los nessa modalidade? Interessante observar que algumas dessas e outras indagações também são exibidas em Bakker & Wagner (2020); incertezas que povoaram o imaginário dos professores de vários lugares mostrando que um sintoma se faz presente quando a sala de aula e o que nela ocorre são trazidos à fala.

Professores externam sentimento de angústia diante do estado de exigência de mudanças consideradas de caráter radical. Quando o aspecto da subjetividade é posto em evidência, é preciso trazer à baila *o algo a mais* aí presente. A angústia manifestada pelo sujeito não decorre apenas por estar diante do novo. Lacan (2005), em seu Seminário sobre a estrutura da angústia, retomando os estudos de Freud (2014) sobre

inibição, sintoma e angústia⁴, deixa claro que é na relação do sujeito com o *objeto-a* que emerge, como consequência, a questão da angústia como afeto sem representação, mas não sem objeto. Em outros termos, a angústia, enquanto afeto, é considerada a via de acesso para o que não é significante e, portanto, relacionado ao desejo. Não é caso de, aqui, dissertar sobre a questão da angústia como tratada em Freud e aprofundada em Lacan, mas não se pode ignorar sua presença nos ditos de professores, quando uma fala mal se expressa; *se fosse falada estaria representada* e não haveria angústia. Assim, como a boa prática psicanalítica ensina, falar é preciso.

O *novo*, nessa história, impõe ter o professor de deixar de lado suas certezas há muito cristalizadas e que o amparam dando-lhe segurança para dominar e manobrar com naturalidade mecanismos de controle em sala de aula. Esse é um ponto crítico para o professor: ter de reconhecer que pode não ter mais o controle que lhe era familiar na prática educativa executada no dia a dia. O professor na posição de sujeito suposto tudo saber, procura sustentar o controle sobre ensinar uma matéria, sobre responder às perguntas do aluno, sobre pressupor o que o aluno sabe ou não. Nada escapa à velha posição pedagógica no ensino tradicional vigente que possibilita ao professor ocupar a posição de falante valendo-se do que comumente se conhece por comunicação, situação em que tem a permissão de falar para seus alunos que – espera – o ouvem atentamente. Quando afirma estar promovendo e estimulando conversas para tornar a aula mais dinâmica, o faz dirigindo-se a alguns poucos alunos que costumeiramente sabem o que e como devem responder; porto seguro para o professor em aula.

A privação do ponto de apoio para o sujeito coloca-o diante da angústia de ter de lidar, mais uma vez, com uma perda – no caso do professor, a perda de controle sobre

os aspectos que caracterizam e permitem que o ensino presencial aconteça. Essa perda, para seu desespero, está relacionada à voz, à propensão de exercer a pulsão vocálica; pulsão cujo funcionamento está presente na constituição do sujeito de linguagem ou sujeito barrado (CABRAL; BALDINO, 2010). Batarce (2021) sinaliza que a situação de angústia é devida ao aspecto transitório da situação que a sociedade vive, em particular o professor, tem a esperança de que, em algum momento seja decretado o retorno ao *normal*. Por certo, há algo de uma perda aí presente sob outro enfoque.

É preciso também destacar a faceta econômica da prática educativa que causa certo incômodo pois está sempre encoberta pela naturalização do processo de identificação de avaliação com a promoção no sistema de créditos (CABRAL; PAIS; BALDINO, 2019). As dúvidas iniciais sobre aulas em modo remoto, deram lugar ao questionamento sobre as condições do trabalho que se realiza em casa – o reconhecido *home office*. Independentemente das diretrizes escolhidas pelo professor para executar sua prática educativa em sala de aula, é público que exercer a docência não se resume a ministrar ou conduzir aulas, mas, sobretudo, envolve a produção de materiais e a preparação e correção de trabalhos e provas. Com o ensino remoto, muitas instituições, principalmente as de ensino básico, conforme relatos de professores no Grupo de Pesquisa-Ação Remoto (GPA-Remoto)⁵, para resolver o problema dos alunos que não têm acesso a uma boa internet ou que não dispõem de computador, orientam que sejam elaboradas tarefas para ficarem na escola à disposição dos responsáveis. Em data definida, as tarefas concluídas pelos alunos são enviadas à escola e o professor deve recolher o material para correção. Tudo isso deve acontecer juntamente com horas de ensino conduzido remotamente, via plataformas de comunicação como Meet e

⁴ A tradução do texto de Freud que gerou o termo *angústia* é motivo de polêmica. Traduções mais recentes dão conta de traduzir o termo original alemão *Angst* por *medo*. Mantenho o uso da concepção clássica, *angústia*, por estar presente nos estudos de Lacan sobre a clínica.

⁵ Trata-se de um fórum de professores-pesquisadores de instituições e níveis de ensino diferentes que se reúnem aos sábados para trocar ideias, debater e avançar nas reflexões

sobre a prática educativa no exercício da docência. Os professores tomam como objeto de pesquisa suas próprias salas de aulas, isto é, a teoria é produzida a partir das reflexões sobre as respostas dos alunos e dos sistemas educacional e familiar às intervenções didáticas e pedagógicas. Com isso, novas intervenções são preparadas com apoio do grupo. Para saber mais sobre esse grupo acesse <https://gpa-remoto.com/>

Zoom, para os alunos que têm condições econômicas favoráveis.

Para completar, sabe-se que vários municípios estão organizando o retorno às aulas na modalidade *híbrida*. Situação que vem provocando discussões bastante acaloradas sobre, de um lado, o entendimento consensual a que se deve chegar sobre o funcionamento de um *ensino híbrido* e, de outro, sobre a certeza do indiscutível aumento da batelada de tarefas com as quais o professor lidará nesse sistema. Explícito essa certeza emanada nas indignações e nas queixas externadas concernentes à demanda de crescente de trabalho concretizado na forma de horas a mais de trabalho. Há um conceito em Marx (2013) que resume esse fato: *aumento na extração da mais-valia absoluta* que acontece por aumento do tempo de trabalho. O professor sabe que trabalha e trabalhará por muitas horas além das contratadas e não recebe ou receberá por esse excesso. Além do aumento de carga horária de trabalho em casa, uma outra questão indubitável e de ordem econômica emerge: *a mais-valia relativa também aumenta*, pois, *o professor está arcando com os meios de produção*. Tornou-se corrente professores relatarem que, além de terem comprado lousas, investiram em computadores melhores, internet e em mobiliário⁶. Nessa lista de meios necessários para que ocorram as aulas no modo remoto, contabilizam-se contas de energia elétrica e outros itens que, sobretudo, são fornecidos e de responsabilidade das instituições para que seja mantido seu funcionamento.

Em Cabral e Baldino (2019), o *Big Enemy (BE)* é uma entidade criada em cujas palavras é colocado o discurso do Capital, sobre o funcionamento da instituição de ensino e sobre o papel do professor como seu suporte, levado ao cabo de sua completa enunciação. O BE é uma entidade à semelhança de um sujeito humano, mas não

é afetado por aquilo que no Capital nos causa indignação e pode justificar que o professor seja desvalorizado socialmente, porque participa da formação de uma força de trabalho qualificada que, por sua vez, não encontrará valorização no mercado de trabalho (BALDINO; CABRAL, 2015, 2013).

O normal como sintoma: Tempo de concluir

Até esse ponto, o quadro foi delineado a partir da escuta de relatos de professores e do que a própria mídia tem informado, além da vivência da própria autora como professora⁷. Portanto, *fizemos quadro*, não no nível do olhar tal como exatamente explorado em Lacan (1985), mas no nível da representação em que nele estão os ouvintes e a autora e que, enquanto função, obriga a nos discernirmos como sujeitos. Trata-se aqui nada além de, por meio da fala, cativar o ouvinte ao lhe devolver o fascínio de um enigma: *o novo normal*.

Nesse tempo lógico de compreender, cores foram adicionadas, providas por reflexões que apontam para o imperioso desejo manifesto nos ditos de se recompor a *normalidade*. Diante de tantas incertezas e questionamentos, como Batarce (2021) destaca, há um discurso que percorre a sociedade: a volta ao *normal*.

A partir dessa posição em que nos fizemos quadro, prossigo com o quê deve levar-nos além do ponto de defrontar uma interpretação do presente, leitura acrescida de considerações. Ao seguir Lacan acerca do primado da linguagem, Althusser (1979) coloca com propriedade que não há leitura ingênua e situa sobre O Capital, obra de Karl Marx, o conceito de leitura que estabelece uma nova problemática teórica a propósito do trabalho de ler. Trata-se de fazer o sintoma falar por meio do recurso de uma forma de leitura que, neste texto relaciono ao tempo lógico “leitura que ousaremos chamar

⁶ A autora desse texto fez exatamente isto: comprou um novo computador, um tablete para funcionar como mesa digital, mudou o plano de internet para ter maior velocidade e poder sustentar os encontros síncronos e comprou uma cadeira para passar horas a fio sentada frente ao computador.

⁷ Observa-se que foram deixadas de lado, sem desmerecer a importância, particularidades respeitantes à recusa de alunos participarem dos modos síncronos de aula com câmeras abertas, por exemplo. Aliás, recusas de participação sempre

fizeram parte do *normal*. É constante das discussões entre professores e tem-se conhecimento de ao menos uma ocorrência, que gerou processo contra uma instituição de ensino, em que é reivindicada a liberdade de escolha de manter a câmera fechada em qualquer circunstância durante as aulas para preservação da imagem do suplicante. Sobre esse assunto, ver a crônica *In the name of freedom*, no WebsiteBlog em <https://gpa-remoto.com>.

de ‘sintomal’, na medida em que, num mesmo movimento, ela discerne o indiscernível no próprio texto que lê, e o relaciona com um outro texto, presente por uma ausência necessária no primeiro” (ALTHUSSER, 1979, p. 27)

O texto foi tecido e o que se discerne como sintoma é aquilo que se exhibe como possível não dito, mas cuja inscrição se faz presente quando em diversos momentos aponta para uma expectativa travestida de enigma, que é *o retorno ao normal*. A leitura sintomal permite assim decifrar o cifrado, observando que o cifrado não é o oculto, mas é como diz Žižek (1996, p. 297) “o ‘segredo’ dessa própria forma”. O *normal* está presente no *novo* gerando a angústia como afeto, que indica o lugar de uma perda; como diz Lacan (2005), a angústia não engana.

Nessa tessitura pode-se concluir que dessa “própria forma” apreende-se aquilo que interverte o dito, o enunciado, mostrando que a função desse significante permite trazer como enunciação a apologia do capitalismo; o *normal presente no novo* é o *texto do texto*. Falar em retornar à normalidade na educação, no que cerca as circunstâncias da prática educativa, claramente evidencia o desejo de restabelecer o ponto de apoio que é característica essencial do ensino presencial: sua forma expositiva⁸ e unilateral sob o exercício de controle e suporte da função vocálica. O retorno é o normal como novo remoto, daí a angústia da volta.

A intenção nesse texto, fala da autora, foi dar relevo a como a repetição de *retorno ao normal* aponta, sobretudo, para a resistência do sujeito que, no caso da educação, impede o professor de refletir tanto sobre sua prática educativa quanto, sobre o próprio sistema em que atua e no qual experimenta alguma satisfação ao assumir a posição de sujeito suposto tudo saber.

Nesse tempo de concluir, as expectativas apontam para um vazio e parece que indicam não haver respostas que satisfaçam e confirmem o desejo de um *novo*

que, de certo modo, marca os ditos do professor com respeito a possíveis mudanças em sua prática educativa. Paradoxal, por certo. Concluiu-se que os problemas no *novo* são os mesmos que compõem no *normal*. Essa relação com o tempo, que se mostra tão necessária nos ditos que articulam *o novo, o normal* e *o novo normal*, é a forma de eternizar o próprio normal e de modo urgente, pois do contrário, erroneamente argumentam alguns, a angústia e a depressão se tornariam inexauríveis. [insuportáveis?]

Retomo o aspecto socioeconômico relativo à instituição escolar a partir das reflexões suportadas em Lacan. O Capital impõe que o sujeito consuma e o objeto de consumo aqui é produzido *no normal*; essa imposição só faz postergar o encontro com a reflexão, não há momento para compreender. O discurso capitalista tornado claro na entidade BE mostra como vem sendo usado na defesa às mudanças: *o normal presente no novo remete à impossibilidade de lidar com o tempo lógico*. Aceder ao normal como objeto é uma tentativa de proteção do professor, sujeito falante, ter de enfrentar, principalmente, o momento de conhecer. A psicanálise permite afirmar que o momento de concluir revela a função da urgência do *retorno ao normal*, isto é, antecipar o aparecimento de uma verdade do sujeito, no caso o professor, sobre seu desejo de mudar; ainda que da clínica se apreenda que a verdade é não-toda.

Fim?

A fala que aqui encontra uma finalização provisória, dado o caráter pontual de estar em um evento científico, pretendeu carregar provocações que sejam convites ao professor para se movimentar por *intervenções diferenciais* ao atuar no cotidiano da sala de aula. Mas, para onde aponto? Tendo me feito integrante desse quadro, assumo ter de retomar algumas ideias evidenciadas nas reflexões e por proposições.

⁸ Este modo está tão profundamente arraigado nas concepções do professor que muitos correram para comprar lousas brancas e usá-las para continuar o processo de ensino tal como ocorria no presencial. Nas redes sociais e nos grupos de comunicação, aqui e ali, professores trocaram informações sobre preços atrativos para a compra desse material tão indispensável ao ensino presencial. Interessante que não

faltaram reportagens sobre o esforço do professor em manter os alunos em aula remotamente. Recordo uma notícia em um telejornal que exaltava uma professora que, sem condições econômicas para comprar um quadro para dar aulas, usava uma parede da casa como a lousa na qual escrevia para ensinar seus alunos.

Em certo momento, deixei entrever que a instituição escolar serve ao Capital, tanto para a reprodução de ideologia como lugar privilegiado da produção de força de trabalho qualificada. Em Baldino e Cabral (2015, 2013) mostra-se o processo pelo qual o aluno passa por anos de formação até se apropriar de um bem de maior valor. O mais-valor que resulta a prática conduzida pelo professor é justificado pelo mérito na competição individualista de promoção, segundo a identidade de classe implícita no conteúdo escolar. Isso faz parte do *normal*.

Para perturbar esse ninho do cuco, faço a proposição da *intervenção diferencial* regulada pelo axioma *fazer o possível*: intervenção pedagógica acompanhada de uma prática didática que lhe é própria, que coloca o professor em constante ajuizamento sobre a margem de liberdade que tem para atuar na instituição, à luz de dois princípios apresentados a seguir. Perturbar o ninho do cuco, reconhecendo suas características, não significa querer melhorar a escola capitalista. Aliás, precisamente porque ela funciona bem, daria uma ótima leitura sintomal no levantamento desse sintoma: *a melhora*. Fica para outro momento. Na *intervenção diferencial*, a prática educativa tem como alvo *atingir o capital por dentro da escola* estorvando a reprodução de sua ideologia. Nesse sentido, a partir de Marx, institui-se o primeiro princípio: *a cada um segundo seu trabalho*. Por consequência, abala-se um dos pilares da prática educativa: o processo promocional que se distingue do processo de avaliação formativa. Ao lado do critério de mérito por conteúdos, promove-se o critério de mérito por participação ou *tempo de esforço na tarefa de entendimento*. Esse princípio exige que se devolva a fala ao aluno. A consequência, decorrente do trabalho na clínica explicitado por Freud-Lacan, é que o professor deve ter ouvido aberto, embora circunscrito ao que é da ordem da prática educativa. Assim, instituiu-se na intervenção diferencial o aforismo, segundo princípio: *ensina-se ouvindo, aprende-se falando*. Isso é o que alguns colegas professores-pesquisadores e eu vimos fazendo funcionar como prática educativa na condução de disciplinas de matemática.

Se o desafio é o ensino remoto, é dar uma resposta ao novo que se impôs, então, não há como repetir e nem mesmo fazer caber o *ensino face a face*, dito presencial, na estrutura de um modo de trabalho pedagógico que impõe mudanças radicais na atuação de professor e alunos. Assim, um grupo de professores no ensino superior, no qual tenho lugar, aceitou o desafio do *ensino remoto* ou *ensino olho no olho* com entusiasmo, sem desprezar as reações que sinalizam presenças de resistências às mudanças. Sem perder de vista os princípios que dirigem os caminhos da prática educativa em modo de intervenção diferencial, sustentar a turma em trabalho de diálogo constante, como um grupo colaborativo e cooperativo, ficou mais fácil; daí o entusiasmo que nos impele a estabelecer caminhos de mudanças mesmo sabendo que continuamos lidando com a luta de classes na prática educativa, até no âmbito desse cenário que é *o novo normal*.

Para concluir. Desempenhar a função de professor é exercer a escuta seletiva. Esse papel é facilitado sob a existência de condições políticas que favoreçam o ambiente de trabalho no ensino remoto. Para isso, é essencial que a instituição apoie o trabalho pedagógico do professor que investe em metodologias, como *intervenção diferencial*, que exigem e valorizam a participação do aluno com câmera e microfone abertos. Igualmente basilares são as ações do Estado nos três níveis de governo. Espera-se que os governos forneçam recursos tecnológicos – computadores e internet – quando necessário, garantindo ao aluno o direito à educação. Carecemos, agora mais do que nunca, de políticas que impliquem o desenvolvimento educacional em todos os níveis. Por fim, para tornar mais leve o exercício da docência, o qual mobiliza o desejo de mudança (BALDINO; CABRAL, 2005), o professor necessita de fóruns de reflexão. Esse evento que se encerra é um fórum. Existem outros e incentiva-se que mais fóruns sejam criados, como são os grupos de pesquisa-ação em que somos professores-pesquisadores de nossa própria sala de aula. Portanto, a perspectiva que se alarga é de se consentir o movimento do tempo lógico, em certa medida para ocupar

o lugar do tempo cronológico, e aceitar que os momentos de ver, compreender e concluir são necessários na constituição de toda ação-reflexão-ação.

Referências

ALTHUSSER, L. De o capital à filosofia de Marx. In: ALTHUSSER, L.; RANCIÈRE, J.; MACHEREY, P. **Ler o Capital**, vol. I. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979, pp. 11–74.

BAKKER, A.; WAGNER, D. Pandemic: lessons for today and tomorrow? **Educational Studies in Mathematics**, 104, p. 1-4., 2020.

BALDINO, R. R.; CABRAL, T. C. B. The profitability of qualified labor power production. **Journal for Critical Education Policy Studies**, 13(1), pp.67–82, 2015.

BALDINO, R. R.; CABRAL, T. C. B. The productivity of students' schoolwork: an exercise on Marxist rigor. **Journal for Critical Educational Policy Studies**, 11(4), pp.70–84, 2013.

BALDINO, R. R.; CABRAL, T. C. B. Inclusion and diversity from Hegel-Lacan point of view: Do we desire our desire for change? **International Journal of Science and Mathematics Education**, 4(1), 19–43, 2005.

BATARCE, M. S. Não basta a vacina, não haverá retorno: Zizek e o ensino remoto. **GPA-Remoto**, 2021. Disponível em: < <https://gpa-remoto.com/home/blog/2021/07/08/nao-basta-a-vacina-nao-havera-retorno-zizek-e-o-ensino-remoto/>>. Acesso em: 10 de jul. de 2021.

CABRAL, T. C. B.; BALDINO, R. R. The Social Turn and its Big Enemy: a leap forward. In: International Mathematics Education and Society Conference, 2019, Hyderabad. **Proceedings** of the Tenth International Mathematics Education and Society Conference Hyderabad, 2019. (Online). Disponível em:

<<https://www.mescommunity.info/proceedings/MES10.pdf>>.

CABRAL, T. C. B.; PAIS, A.; BALDINO, R. R. Mathematics education's solidarity assimilation methodology. **Proceedings** of Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Utrecht University, Feb 2019, Utrecht, Netherlands. Disponível em: < <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02421239>>

CABRAL, T. C. B.; BALDINO, R. R. Educação Matemática conversando com a psicanálise. **ZETETIKÉ**, v. 18, Número Temático, 2010.

FREUD, S. **Inibição, sintoma e angústia, o futuro de uma ilusão e outros textos** (1926-1929). Obras Completas, volume 17. Companhia das Letras, 2014. (Edição do Kindle)

LACAN, J. **O Seminário, livro 10: A angústia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

LACAN, J. **Escritos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LACAN, J. 1901-1981 **O Seminário, livro 11: Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

MARX, K. 1818-1883 **O capital: Livro I**. Boitempo Editorial, 2013. Edição do Kindle.

MARX, K. **Grundrisse: Foundations of the critique of political economy**. New York: Vintage Books, Random House, 1973.

WHO Director-General's opening remarks at the media briefing on COVID-19 - 11 March 2020. **Who.int.**, 2020. Disponível em <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em 10 de jul. de 2021.

ŽIŽEK, S. **Um mapa da ideologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

Tânia C. B. Cabral: Doutorado em Educação, professora da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, cabral.taniacb@gmail.com.