

“Deixa a gente adivinhar”: o que a escola faz com o pensamento?

Cátia Silene Morera ¹

Resumo:

Este ensaio parte de uma cena vivida em sala de aula, quando um estudante do 5º ano pediu para “adivinhar” a resposta antes que fosse explicada. A partir desse episódio, discute-se o lugar que o pensamento ocupa na escola, problematizando uma cultura escolar moldada pela lógica da resposta certa, pela performatividade e pela racionalidade neoliberal. Com base em Freire (2001; 2003; 2011; 2021), Larrosa Bondía (2002), Vygotsky (1998; 2001), Dardot e Laval (2016), defende-se que pensar é prática ética, política e formativa essencial, distinta de adivinhar, e que requer tempo, erro, dúvida e elaboração. A análise mostra que, embora o discurso pedagógico proclame a formação de sujeitos críticos, a organização escolar frequentemente prioriza reprodução e desempenho, silenciando a reflexão. O texto propõe que sustentar o pensamento na Educação Básica implica criar ambientes que acolham inacabamento, perguntas e hipóteses, tensionando currículos prescritivos e avaliações que reforçam o adestramento. Escutar o “deixa a gente adivinhar” como anúncio de desejo e não como exceção é passo para construir uma escola em que pensar não dependa de permissão, mas seja direito cotidiano.

Palavras-chave:

Pensamento Escolar. Cultura da Resposta Certa. Pedagogia Crítica.

"Let us guess": What does school do with thinking?

Abstract: This essay begins with a classroom scene in which a 5th-grade student asked to “guess” the answer before it was explained. From this episode, the discussion turns to the place thinking occupies in school, questioning a school culture shaped by the logic of the correct answer, performativity, and neoliberal rationality. Drawing on Freire (2001; 2003; 2011; 2021), Larrosa Bondía (2002), Vygotsky (1998; 2001), and Dardot and Laval (2016), it argues that thinking is an essential ethical, political, and formative practice, distinct from guessing, that requires time, error, doubt, and elaboration. The analysis shows that, although pedagogical discourse proclaims the formation of critical subjects, school organization often prioritizes reproduction and performance, silencing reflection. The text proposes that sustaining thinking in Basic Education involves creating environments that embrace incompleteness, questions, and hypotheses, while challenging prescriptive curricula and assessments that reinforce training over reflection. Listening to “let us guess” as an expression of desire, rather than as an exception, is a step toward building a school where thinking does not depend on permission, but is a daily right.

Keywords: School Thinking. Correct Answer Culture. Critical Pedagogy.

¹ Mestra em Educação, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS - Campus Vacaria). E-mail: catiamorera@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7464-9051>

“Déjanos adivinar”: ¿qué hace la escuela con el pensamiento?

Resumen: Este ensayo parte de una escena vivida en el aula, cuando un estudiante de 5º grado pidió “adivinar” la respuesta antes de que fuera explicada. A partir de este episodio, se discute el lugar que ocupa el pensamiento en la escuela, problematizando una cultura escolar moldeada por la lógica de la respuesta correcta, la performatividad y la racionalidad neoliberal. Con base en Freire (2001; 2003; 2011; 2021), Larrosa Bondía (2002), Vygotsky (1998; 2001) y Dardot y Laval (2016), se defiende que pensar es una práctica ética, política y formativa esencial, distinta de adivinar, y que requiere tiempo, error, duda y elaboración. El análisis muestra que, aunque el discurso pedagógico proclama la formación de sujetos críticos, la organización escolar con frecuencia prioriza la reproducción y el rendimiento, silenciando la reflexión. El texto propone que sostener el pensamiento en la Educación Básica implica crear entornos que acojan el inacabamiento, las preguntas y las hipótesis, tensionando los currículos prescriptivos y las evaluaciones que refuerzan el adiestramiento. Escuchar el “déjanos adivinar” como anuncio de deseo y no como excepción es un paso para construir una escuela en la que pensar no dependa de un permiso, sino que sea un derecho cotidiano.

Palabras clave: Pensamiento escolar. Cultura de la respuesta correcta. Pedagogía crítica.

1 Introdução

“Sora, não diz a resposta, deixa a gente adivinhar”. A frase foi dita durante uma aula de Língua Portuguesa com minha turma de 5º ano, numa manhã aparentemente comum. O conteúdo previsto era “adjetivos e locuções adjetivas”, mas a escolha metodológica buscava algo para além da memorização: provocar o pensamento, estimular hipóteses, convidar à elaboração. No quadro, organizei duas listas, uma com palavras como “divertido”, “aterrorizante”, “comovente”; outra com expressões como “para crianças”, “de suspense”, “com efeitos especiais”. Pedi que comparassem, conversassem entre si e tentassem identificar o que havia de diferente entre os dois grupos. Entre comentários, tentativas e risos, um estudante se adiantou e, animado, pediu: “Sora, não diz a resposta, deixa a gente adivinhar!”. Sorri. Mas não me contentei em sorrir. A escuta daquela fala abriu um campo de reflexão que ultrapassava os limites da aula: o que estamos ensinando às crianças sobre o próprio ato de pensar?

Minha resposta imediata: “Vocês não vão adivinhar, vocês vão pensar e concluir”, buscava nomear o que já estava em curso, mesmo que de forma tímida: o desejo de elaborar hipóteses, de errar, de tentar, de fazer parte do processo. Mas o uso da palavra “adivinhar” me atravessou. Por que o estudante não disse “deixa a gente pensar”? Por que, para nomear esse desejo, ele recorreu ao vocabulário da adivinhação? A fala, tão espontânea, se revelou como sintoma de algo maior: um modo de estar na escola em que o pensamento não é reconhecido como parte do processo de aprender, mas como exceção, desvio, algo que precisa ser autorizado.

Este ensaio parte justamente desse episódio para refletir sobre as condições que a escola oferece, ou não oferece, para que o pensamento aconteça como prática consciente. Ao invés de tratar a fala do estudante como uma curiosidade pontual, proponho escutá-la como pista: ela denuncia uma cultura escolar marcada pela lógica da resposta certa e anuncia, ao mesmo tempo, a potência de um gesto de pensamento que resiste, mesmo quando não encontra

linguagem para se afirmar.

Ainda que muitos projetos políticos-pedagógicos defendam a formação de sujeitos autônomos e críticos, a realidade escolar costuma estar ancorada em práticas que priorizam a reprodução, o acerto imediato, a resposta que cabe no gabarito. O planejamento rígido, as metas de aprendizagem, os cronogramas apertados e as avaliações de larga escala contribuem para uma experiência escolar em que o erro é punido, a dúvida é desencorajada e a elaboração é tratada como perda de tempo. Pensar, nesse contexto, vira quase um luxo, ou pior: um obstáculo ao rendimento esperado.

Paulo Freire (2011; 2001) nos ajuda a compreender a gravidade disso. Para ele, ensinar é criar possibilidades para a produção ou construção do conhecimento, e essa produção exige tempo, diálogo, curiosidade e escuta. Em “Pedagogia da Autonomia”, ele defende que o pensamento nasce da problematização do mundo. Em “Educação como prática da liberdade”, afirma que ensinar a pensar é um ato político, pois forma sujeitos capazes de interpretar e transformar a realidade. Pensar, para Freire (2001; 2021), é condição de liberdade, e não pode ser delegado, terceirizado, domesticado.

O episódio vivido em sala explicita uma tensão entre o que a escola poderia ser, espaço de elaboração de sentidos, e o que muitas vezes se espera dela, lugar de reprodução de conteúdos. A escola que forma sujeitos pensantes é a que sustenta o tempo da dúvida, que acolhe a hesitação, que transforma o erro em material de análise. Mas essa não é, ainda, a experiência da maioria dos estudantes. Ao contrário, muitos aprendem desde cedo que pensar é arriscado, que errar é fracassar, que perguntar é sinônimo de não saber. A frase “deixa a gente adivinhar” revela esse estranhamento: o estudante não está acostumado a ser convidado a pensar. Precisa pedir permissão. E, ao pedir, traduz o pensamento como adivinhação: uma tentativa, uma aposta, um gesto provisório.

É justamente por isso que essa experiência merece ser pensada e debatida academicamente. Porque ela revela o modo como o pensamento tem sido silenciado na escola, mas também aponta para as frestas em que ele insiste em emergir. O ensaio parte dessa cena para defender que pensar é prática essencial da educação, não uma habilidade entre outras, mas a própria base do ato de aprender. Sustento, ao longo do texto, que valorizar o pensamento como prática escolar exige romper com a lógica da performatividade, tão presente no discurso e na estrutura da escola contemporânea, e que tem suas raízes na racionalidade neoliberal que transforma tudo em capital humano e todos em empreendedores de si.

A tese defendida é que o pensamento, para ser reconhecido como prática legítima na escola, precisa ser sustentado como escolha ética e política. Isso implica criar ambientes que acolham o inacabamento, que valorizem a dúvida, que legitimem o tempo da elaboração. Pensar não é adivinhar. Pensar é se implicar com o que se vive, é buscar sentido, é construir hipóteses, mesmo quando elas ainda não se encaixam nas definições escolares. A frase do estudante é sintoma de uma escola que ensina a responder, mas também é anúncio de outra possibilidade: a de uma escola que pergunta junto, que escuta, que aposta no pensamento como prática de emancipação. Como afirmam Letícia Ribeiro dos Santos Moré e Viviane Castro Camozzato (2023), negar a participação efetiva das crianças nos processos escolares enfraquece a possibilidade de uma formação democrática e a construção da autonomia. Escutar e considerar suas vozes é reconhecer nelas sujeitos de direitos e de saberes.

Ao longo deste ensaio, parto da cena vivida para discutir, em quatro seções, os múltiplos sentidos dessa questão. Na primeira, reflito sobre o lugar que o pensamento ocupa (ou não ocupa) na escola contemporânea, ancorada em práticas de reprodução. Em seguida, aprofundo a análise da fala do estudante, compreendendo-a como expressão de uma cultura

escolar que ainda não oferece linguagem para a elaboração. Na terceira seção, argumento em defesa do pensamento como prática escolar consciente, apoiando-me em Paulo Freire (2001; 2003; 2011; 2021) e em Lev Semionovitch Vygotsky (1998; 2001) para afirmar a centralidade da elaboração de sentidos na aprendizagem. Por fim, analiso como a racionalidade neoliberal, discutida por Pierre Dardot e Christian Laval (2016), estrutura uma cultura da performatividade que dificulta, quando não inviabiliza, o pensamento como prática.

A experiência de escutar aquele estudante se desdobra, aqui, como exercício de análise. Porque transformar o vivido em objeto de reflexão é, também, afirmar o valor da experiência docente como lugar de produção de conhecimento. E é disso que se trata este texto: de escutar uma fala aparentemente simples como um enunciado potente. De reconhecer que o pensamento, mesmo quando traduzido como adivinhação, já está em curso. E de sustentar, com palavras e práticas, o direito de cada estudante a pensar, mesmo quando ainda não sabe nomear o que está fazendo.

2 A escola como espaço de pensamento ou de reprodução?

A pergunta que dá título a esta seção não é retórica. Ela escancara um impasse cotidiano: afinal, a escola em que trabalhamos, pesquisamos e acreditamos tem sido lugar de pensamento ou de reprodução? Pensamento como elaboração, criação de hipóteses, investigação. Não pensamento como sinônimo de raciocínio lógico ou acerto em prova. Pensamento como movimento de desconfiar, duvidar, comparar, experimentar, errar, refazer. Pensamento como gesto de produzir sentido.

Paulo Freire (2011), em “Pedagogia da Autonomia”, insiste que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 52). A palavra “possibilidades” não está ali por acaso. É ela que abre o espaço do pensamento. Ensinar, para ele, exige pesquisa, ética, rigorosidade metódica, mas exige também curiosidade, humildade, disposição para a escuta e para o inacabamento. Freire desloca o foco do ensino como transmissão para o ensino como provocação: provocar o espanto, a dúvida, o estranhamento. Não para gerar insegurança, mas para que o educando possa reconhecer que está pensando, e não apenas tentando acertar.

Na prática cotidiana, no entanto, é comum que o pensamento seja domesticado. A cultura escolar nos ensina a responder, não a elaborar. A lógica da escola bancária, denunciada por Freire (2021) em “Pedagogia do Oprimido”, ainda persiste com força: o professor ou professora que fala, o estudante que escuta; o conteúdo que deve ser decorado, a resposta que deve coincidir com o gabarito. Essa lógica afasta a escola de sua função libertadora e transforma a aprendizagem em um ritual de reprodução. Pensar é, nesse modelo, visto como perda de tempo, ou como privilégio de poucos.

Freire (2021; 2001) contrapõe essa lógica com a ideia de educação problematizadora. Uma educação em que os sujeitos são chamados a ler criticamente o mundo, a formular perguntas, a investigar o cotidiano. Uma educação em que o conhecimento não nasce do acúmulo, mas da experiência que se torna objeto de reflexão. É por isso que, em “Educação como prática da liberdade”, ele afirma que ensinar a pensar é um ato político, profundamente comprometido com a autonomia dos sujeitos. Não há neutralidade no ato de ensinar: ou se ensina para a liberdade, ou para a domesticação.

E ensinar para a liberdade exige sustentar o erro como parte do processo. Esse é um ponto que me atravessa profundamente. Porque cresci numa escola em que errar era sinônimo

de fracasso. E, como professora, precisei me reeducar para acolher o erro como espaço de elaboração. Freire (2001; 2003; 2011; 2021) me ensinou que o erro é constitutivo do pensamento, que é preciso criar contextos em que o erro não seja punido, mas investigado. Que pensar não é repetir o certo, mas percorrer os caminhos do incerto. É ter coragem de tentar, de refazer, de duvidar.

A dúvida, inclusive, deveria ser mais celebrada na escola. Ela inaugura o pensamento. Mas, ao invés disso, seguimos valorizando certezas. Como se a boa resposta fosse sempre aquela que chega rápido. Como se pensar não exigisse tempo, silêncio, hesitação. Jorge Larrosa Bondía (2002) no texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, escreve que pensar é atravessar uma experiência, deixar-se afetar por ela e, a partir disso, elaborar sentidos. Isso não cabe numa escola que mede a aprendizagem pelo número de acertos ou pela rapidez na resposta.

Larrosa Bondía (2002) é contundente ao afirmar que há uma diferença entre ensinar a pensar e ensinar a responder. A escola, em geral, tem ensinado a responder. A pensar, nem sempre. E isso tem um custo. Porque quando ensinamos apenas a responder, formamos sujeitos obedientes, treinados, eficientes. Mas não sujeitos pensantes. E formar sujeitos pensantes é um gesto ético, político, pedagógico. Requer tempo, escuta, espaço para a suspensão da resposta pronta. Requer a coragem de sustentar a experiência até que ela produza pensamento.

O pensamento não nasce da pressa: ele precisa de travessia, de contato com o mundo de tempo para elaborar o que nos atravessa. E isso nem sempre é compatível com o ritmo da escola, com seus cronogramas apertados, suas metas de rendimento, suas avaliações de larga escala. Por isso é que pensar na escola ainda é um gesto subversivo. Porque exige desviar dos atalhos. Exige resistir à lógica do treinamento. Exige afirmar que o centro do ato educativo não é o desempenho, mas a elaboração de sentidos.

Assim, quando me pergunto qual é o lugar que o pensamento ocupa na escola, não consigo responder com generalizações. Porque o pensamento ocupa os espaços que conseguimos sustentar. Ele aparece quando suspendemos a urgência da resposta, quando acolhemos a dúvida de uma criança, quando valorizamos o erro como parte do percurso, quando escutamos a pergunta que ainda não sabemos responder. O pensamento encontra lugar onde há espaço para a experiência. E isso depende mais da postura do professor ou da professora do que da estrutura da escola.

Não se trata de romantizar a escola, mas de defendê-la como espaço possível de pensamento. Pensamento que elabora, que experimenta, que investiga. Pensamento que se move entre o erro e a reconstrução. Pensamento que nasce do espanto e do desejo de compreender. Pensamento que não se esgota na resposta. Se a escola ainda reproduz mais do que pensa, talvez seja porque pensar incomoda. Pensar é perigoso. Mas, como diria Freire (2001; 2003; 2011; 2021), é também o que nos torna humanos.

3 A experiência vivida: quando o estudante diz “deixa a gente adivinhar”

Aconteceu numa manhã comum, em uma aula de Língua Portuguesa com a minha turma de 5º ano. O conteúdo previsto era “adjetivos e locuções adjetivas”. Em vez de começar com uma explicação conceitual, optei por provocar o pensamento. Construí no quadro duas listas com características atribuídas a filmes: uma com palavras como contagiante, aterrorizante, divertido; outra com expressões como para crianças, de suspense, com efeitos

especiais. Propus que observassem, comparassem, conversassem entre si e tentassem dizer o que diferenciava um grupo do outro. A ideia era deslocar o foco do conteúdo para o processo: não se tratava de acertar, mas de elaborar hipóteses.

Logo surgiram tentativas: “Os de cá são palavras que rimam”, “Acho que os de lá têm de no meio”, “Parece que é tipo o mesmo sentido, mas dito diferente”. Entre palpites, silêncios e comentários animados, um guri, empolgado, interrompeu: “Sora, não diz a resposta, deixa a gente adivinhar!”. Sorri. Mas, mais do que isso, escutei. Porque ali, naquele pedido tão espontâneo, havia algo que ultrapassava a aula: havia um gesto de desejo. Desejo de tentar, de arriscar, de fazer parte do processo. Minha resposta foi: “Vocês não vão adivinhar, vocês vão pensar e concluir”. A aula seguiu, chegamos juntos à definição, mas a frase dita pelo estudante seguiu comigo. Ela não era apenas um comentário engraçado, era um sintoma.

Segundo Freire (2021), em “Pedagogia do Oprimido”, a escola tradicional está estruturada na lógica da “educação bancária”: o professor ou a professora depositam, o estudante recebe. Nesse modelo, o acerto vira sinal de mérito; o erro, de fracasso. A dúvida é vista como perda de tempo. Pensar, como desvio. A fala “deixa a gente adivinhar” carrega essa ambiguidade: ao mesmo tempo em que expressa vontade de participar, de experimentar, também revela como o estudante aprendeu a pedir permissão para pensar, como se pensar fosse uma exceção, não um direito.

No gesto do guri, havia potência. Mas havia também estranhamento. Ele não disse “deixa a gente pensar”, disse “adivinhar”. Porque a escola, na maior parte das vezes, não lhe ofereceu um vocabulário que nomeie o pensamento como prática legítima. Adivinhar, ali, funcionou como tradução possível para o desejo de elaborar, de formular hipóteses, de errar e refazer. Essa escolha linguística não é aleatória, é efeito de um modo de ensinar que premia respostas rápidas, desvaloriza o processo e desencoraja a hesitação.

Em “Pedagogia da Autonomia”, Freire (2011) afirma que ensinar exige respeito à curiosidade do educando, e isso implica tempo, escuta, disponibilidade. A escola, no entanto, raramente sustenta esse tempo. O planejamento é apertado, o conteúdo é extenso, e a ideia de “estar atrasado” ronda o cotidiano docente. Nessa engrenagem, até professoras e professores comprometidos com práticas reflexivas correm o risco de reproduzir a lógica do adestramento, mesmo sem querer.

O pedido do estudante me levou a revisitar minha própria prática. Quantas vezes seguimos em frente mesmo quando a pergunta lançada pela criança merecia ser o centro? Quantas vezes corrigimos rápido demais, sem dar chance à elaboração? A frase “deixa a gente adivinhar” virou espelho: não só do que a escola tem feito com os estudantes, mas também do que, muitas vezes, fazemos com nosso próprio tempo de professoras e professores.

Freire (2001; 2021) insiste: pensar é um direito. Mais do que isso, é condição de liberdade. E não se trata apenas de permitir que os estudantes pensem, trata-se de criar espaços em que o pensamento possa florescer sem ser interrompido por pressões, metas ou julgamentos. Quando o estudante pede para “adivinhar”, o que ele está dizendo, em outras palavras, é: “deixa eu participar do processo, mesmo que eu ainda não saiba o nome do que estou fazendo”.

A fala do estudante escancara o que Freire (2021) denunciava: que a escola, muitas vezes, é um lugar em que o conhecimento já vem pronto, e o estudante apenas aprende a repetir. Mas também aponta para algo que resiste. Há um gesto de invenção ali, de tentativa, de vida. Mesmo moldado por uma escola que valoriza o acerto imediato, o estudante quis tentar, e pediu espaço para isso. É esse desejo que precisamos escutar.

Minha resposta, “não é adivinhar, é pensar”, foi uma tentativa de nomear o que

estávamos fazendo. De transformar um gesto isolado em prática consciente. De deslocar o olhar: não se tratava de esperar a resposta certa, mas de sustentar o tempo da construção. Freire (2011) nos lembra que a neutralidade não existe. Quando ensinamos, ou afirmamos o pensamento como prática, ou reforçamos a repetição como destino.

Aquela manhã não foi uma exceção. Situações como essa se repetem em salas de aula pelo país, basta que se crie o mínimo de abertura para que as crianças mostrem o que sabem fazer quando não estão sendo apenas treinadas para responder. A fala do estudante não foi só expressão de um momento. Foi denúncia e anúncio: da lógica que oprime, e da vontade que insiste.

Pensar não é adivinhar. Mas, naquele contexto, foi o que ele conseguiu dizer. E a mim coube escutar, não só a palavra, mas o que ela tentava anunciar. Porque educar, como lembra Freire (2011), é também esse exercício de escuta radical: de perceber o que ainda não foi dito, de nomear o que está em processo, de afirmar que o pensamento, mesmo quando tímido, precisa de espaço para crescer.

4 O pensamento como prática escolar consciente

A frase dita pelo estudante, “deixa a gente adivinhar”, não foi apenas um pedido pontual em meio a uma aula de Língua Portuguesa. Foi um sintoma de algo maior: o desejo de pensar, mesmo quando a linguagem ainda não alcança a complexidade daquilo que se quer nomear. Como mostrei na seção anterior, há nas crianças uma disposição para elaborar, para construir sentidos, para experimentar hipóteses, mas essa disposição nem sempre encontra morada na escola. E é justamente a partir dessa constatação que se impõe uma pergunta urgente: como transformar o pensamento em prática escolar consciente, sustentada e cotidiana?

Pensar é arriscar-se a sair do lugar. É dizer “não sei” sem sentir vergonha. É dar um passo mesmo sem saber se tem chão. Na escola, no entanto, esse gesto ainda é pouco cultivado. Muitas vezes, a sala de aula se transforma em um espaço de respostas certas, de verdades absolutas e de silêncio diante do erro. A pergunta que guia esta seção exige, portanto, uma virada: como promover um ensino que valorize o pensamento e a elaboração de sentidos pelos estudantes? Em outras palavras: como construir práticas em que pensar seja, de fato, o centro do ato educativo, e não um efeito colateral tolerado desde que não atrapalhe o cronograma?

Freire (2011), em “Pedagogia da Autonomia”, nos convoca a assumir essa virada como um compromisso ético e político. Ensinar, para ele, não é repetir fórmulas, mas criar condições para que o pensamento se exercite como prática. “Ensinar exige rigorosidade metódica” (p. 28), afirma. Mas esse rigor não tem nada a ver com rigidez ou padronização: é um rigor que se traduz em escuta, em respeito aos saberes dos educandos, em disposição para a dúvida, em coragem para abandonar o caminho mais fácil. Freire (2011) não propõe uma pedagogia do improviso, mas uma pedagogia da implicação: em que o professor ou a professora sustenta o tempo da elaboração e não se apressa em preencher os silêncios com respostas prontas.

Colocar o pensamento no centro do ato educativo exige romper com a lógica da domesticação. Significa recusar a ideia de que o professor ou a professora sabem tudo e o estudante está ali para receber. Significa apostar no inacabamento de todos nós: docente inclusive. Pensar, para Freire (2011), é um exercício de autonomia. E a autonomia só floresce onde há liberdade, onde o erro não é punido, onde a pergunta é bem-vinda, onde o espanto tem

espaço para existir. Isso implica abandonar práticas que apenas treinam para provas, e construir experiências que convoquem os sujeitos a interpretar o mundo, a conectar o conteúdo com sua vida, a elaborar sentidos a partir do que vivem, sentem e pensam.

Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire (2021) aprofunda essa crítica ao modelo tradicional de ensino, que ele chama de “educação bancária” (p. 39). Nesse modelo, o conhecimento é depositado, e os sujeitos são reduzidos a recipientes passivos. Pensar, nesse contexto, vira um risco. Por isso, o autor propõe a pedagogia dialógica: uma educação que nasce do encontro, do diálogo, da problematização do real. O pensamento, aqui, é movimento; não uma meta futura, mas uma prática viva, incorporada ao processo de aprender. Não se pensa para a prova. Pensa-se para viver, para resistir, para transformar.

Lev Semionovitch Vygotsky (2001), por sua vez, nos ajuda a compreender como o pensamento se desenvolve nas interações. Em “Pensamento e Linguagem”, ele mostra que pensar não é um ato isolado da mente, mas um processo construído socialmente, atravessado pela linguagem, pelas relações e pelos conflitos. O estudante não pensa sozinho: ele pensa com o outro, no embate com as ideias, no confronto entre hipóteses. Por isso, formular, errar, comparar, sustentar, duvidar, tudo isso é parte legítima da aprendizagem. E tudo isso precisa ser provocado na escola, por meio de práticas que desafiem o estudante a sair do imediato e a elaborar.

Em “A Formação Social da Mente”, Vygotsky (1998) reafirma essa ideia: o erro não é um desvio a ser corrigido o quanto antes, mas uma pista de que há pensamento em curso. A dúvida não é um obstáculo, mas uma abertura. Sustentar uma hipótese, mesmo que ainda imprecisa, é exercício de abstração. A comparação entre ideias é o que permite estabelecer categorias. E tudo isso só se torna possível se o professor ou a professora criam contextos desafiadores, nos quais o estudante é convidado a operar em sua zona de desenvolvimento proximal: ou seja, em um lugar de potencial, que exige esforço, mas é acessível com apoio.

Freire (2003), em “Professora, Sim; Tia, Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar”, reforça que o papel da professora ou professor é o de provocador de sentidos. Não é ele ou ela quem pensam pelo estudante, mas quem sustenta o ambiente para que o estudante se reconheça pensando. Para isso, é preciso romper com a lógica do acerto como fim. Em muitas escolas, pensar é permitido apenas se resultar em sucesso na prova. O erro vira vergonha. A hesitação é corrigida antes de virar argumento. Nessa cultura, ninguém se reconhece como sujeito pensante. O professor ou a professora que ousam ensinar, como propõe Freire, são aqueles que recusam esse jogo. São aqueles que se comprometem com a formação da autonomia intelectual dos seus estudantes: não como slogan, mas como prática cotidiana.

Promover um ensino que valorize o pensamento é, portanto, mais do que adotar uma metodologia. É escolher um posicionamento. É criar práticas que provoquem, e não apenas instruam. É propor perguntas abertas, escutar de verdade, devolver ao estudante suas próprias ideias para que ele as elabore melhor. É suspender a resposta imediata e deixar o tempo do pensamento acontecer. É aceitar o desconforto do “ainda não sei” como parte legítima do caminho. É apostar que cada estudante carrega perguntas que a escola precisa aprender a escutar.

Não se trata de descartar o conteúdo, mas de tratá-lo como meio, e não como fim. O conteúdo precisa servir ao pensamento, e não o contrário. Um ensino comprometido com a elaboração de sentidos não mede apenas o que o estudante decorou, mas o que ele foi capaz de construir a partir do que vive, sente e aprende. Pensar, aqui, não é luxo: é condição de existência. Nesse sentido, como falava a professora Eliana Marcolin lembrada por Tadeu Rossato Bisognin (2024), “boa aula é a que traz a vida para a sala de aula” (p.6), provocando

curiosidade e estabelecendo pontes entre o conhecimento escolar e o mundo vivido pelos estudantes.

Cultivar práticas em que pensar seja o centro do ato educativo é, enfim, romper com a escola da resposta certa e insistir numa escola que pergunta junto. Uma escola onde o pensamento não é exceção, mas regra. Onde o erro é escutado. Onde a dúvida é respeitada. Onde o professor ou a professora não ensinam para formar reprodutores, mas para formar sujeitos capazes de compreender, resistir, transformar e sonhar.

5 A lógica neoliberal e a escola da resposta certa

Se cultivar o pensamento na escola já é, por si só, um ato de resistência, isso se intensifica quando olhamos para o contexto em que nossas práticas estão inseridas. A seção anterior evidenciou que promover um ensino centrado na elaboração de sentidos exige compromisso ético, tempo, escuta, coragem para sustentar a dúvida e disposição para trabalhar com o inacabamento. Mas o que acontece quando esses gestos, tão necessários, se tornam quase inviáveis no cotidiano escolar?

É aí que entra a tensão que atravessa a escola contemporânea: de um lado, a urgência de formar sujeitos que pensem; de outro, a pressão para que tudo seja mensurável, rápido, eficaz. Pensar dá trabalho. Exige tempo, risco, hesitação. Mas em uma escola atravessada pela lógica neoliberal, tempo é luxo, erro é falha, e hesitar é improdutivo. Não se trata apenas de uma mudança nas políticas educacionais, trata-se da colonização de um modo de existir.

Com base na leitura de “A Nova Razão do Mundo”, de Pierre Dardot e Christian Laval (2016), é possível compreender por que a escola contemporânea tem tanta dificuldade em acolher o pensamento como prática e por que insiste, tantas vezes, em adestrar para a repetição.

Dardot e Laval (2016) nos mostram que o neoliberalismo não é apenas um modelo econômico: ele se constitui como uma racionalidade política que se infiltra nas subjetividades, nos comportamentos, nas instituições. A escola, nesse contexto, é moldada por uma razão empresarial: espera-se que ensine a performar, e não a pensar. Essa lógica atravessa o currículo, as formas de avaliação, as expectativas sobre docentes e estudantes. Tudo deve ser útil, mensurável, competitivo. Tudo deve “dar resultado”.

Essa racionalidade se expressa, por exemplo, no currículo prescritivo (detalhado, normativo, inflexível) que diz o que deve ser ensinado, em que ordem, com que linguagem, com quais objetivos. Não há espaço para errância, para escuta, para experimentação. O que não cabe no currículo, não entra na aula. A professora ou o professor, muitas vezes, se tornam executores de um roteiro que não escreveram. E os estudantes, operários de uma aprendizagem cujo produto final são pontos, provas, boletins.

Ao lado desse currículo, temos as avaliações de larga escala, instrumentos que, sob o pretexto de medir qualidade, terminam por regular o que se ensina e como se ensina. A professora ou o professor sentem-se pressionados a “preparar para a prova”, e o estudante aprende a estudar para “acertar”. Essa é a escola da resposta certa: aquela em que importa dizer o que se espera ouvir, e não pensar o que se quer dizer. Nesse modelo, o pensamento crítico é ruído, desvio, atraso.

O impacto disso não é apenas técnico: é existencial. Dardot e Laval (2016) alertam que o neoliberalismo produz sujeitos que devam agir como empresários de si mesmos: sempre otimizando resultados, buscando eficiência, avaliando sua performance. Essa lógica penetra

na linguagem cotidiana dos estudantes. Quantas vezes ouvimos, em sala de aula, frases como “professora, é pra copiar?”, “tem que decorar?”, “vale nota?”. E, talvez a mais reveladora: “acertei?”. Não se pergunta mais “por quê?”, nem “faz sentido?”, mas “tá certo?”. Pensar foi substituído por adivinhar.

Essa cultura da performatividade corrói as bases da formação. Ao invés de provocar a dúvida, a escola termina por cultivá-la como ameaça. Duvidar torna-se perigoso, porque desestabiliza. Errar vira motivo de vergonha, e não de elaboração. Sustentar uma hipótese passa a ser visto como insolência. O resultado é uma aprendizagem vazia de sentido, em que o estudante “acumula conhecimentos” que não consegue conectar com sua vida, sua história, seu mundo.

Dardot e Laval (2016) chamam atenção para a contradição entre o discurso da autonomia (tão presente nas políticas educacionais) e as práticas reais de controle, padronização e vigilância. Fala-se em “formar empreendedores de si”, em “estimular a criatividade”, em “desenvolver competências para o século XXI”, mas, na prática, o que se vê é uma pedagogia centrada em tarefas, testes e checklists. O estudante é cobrado a ser autônomo, mas não tem tempo nem espaço para construir um pensamento próprio. A autonomia vira desempenho. O protagonismo vira carga. A liberdade vira auto exploração.

E o professor ou a professora? Também estão dentro desse jogo. Avaliados por resultados, pressionados por metas, convocados a “inovar”, mas sem tempo para pensar o que ensinam ou como ensinam. O docente, nesse cenário, é treinado a ser gestor de si, gestor da sala, gestor do conteúdo. A sala de aula vira um espaço de produção e entrega. Pensar junto com os estudantes? Só se sobrar tempo. E tempo, a gente sabe, nunca sobra.

É nesse ponto que a crítica de Dardot e Laval (2016) ganha densidade: ao mostrar que a razão neoliberal é uma forma de governo das condutas, eles evidenciam que a escola passa a operar como uma máquina de governar sujeitos. Mas não qualquer sujeito, o sujeito performático, adaptado, eficiente. Pensar não é eficiente. Questionar atrasa. Criar desorganiza. E é exatamente por isso que o pensamento, embora tão necessário, é empurrado para as margens da experiência escolar.

A escola, portanto, se vê tensionada entre dois horizontes. Aquele que poderia ser: um espaço de formação crítica, de elaboração, de autonomia real. E aquele que, muitas vezes, é: um lugar de preparação para testes, para rankings, para a obediência mascarada de protagonismo. Essa tensão não é nova, mas se intensifica na medida em que a razão neoliberal redefine o que significa “ensinar bem” ou “aprender com qualidade”.

Se a lógica vigente exige respostas certas, cabe a nós defendermos o valor das perguntas. Se o sistema premia a performance, precisamos sustentar o tempo da elaboração. Se a cultura escolar colonizada pelo neoliberalismo dificulta o pensamento, então fazer pensar é, antes de tudo, um gesto de resistência.

6 Considerações finais: entre o que temos e o que queremos

“Sora, não diz a resposta, deixa a gente adivinhar.” A frase ecoa. Não só por sua espontaneidade, mas por condensar o que tantas vezes passa despercebido na escola: o desejo de participar, de pensar, de construir. Um desejo que resiste, mesmo quando o vocabulário ainda não alcança o gesto. Um desejo que escapa, mesmo em meio a um cotidiano atravessado por metas, cronogramas e conteúdos. Ao pedir para “adivinhar”, aquele estudante nos oferece

uma chave de leitura potente: a de que ainda há vida na escola, mesmo quando ela tenta silenciar.

O episódio vivido não foi exceção. Ele é parte de um cotidiano marcado por contradições, mas também por possibilidades. Mostra que, apesar da lógica que insiste em domesticar, há frestas. Mostra que o pensamento ainda pulsa, ainda tenta acontecer, mesmo quando a escola o empurra para as margens. Escutar essa frase como um sintoma e não apenas como curiosidade é o que nos permite transformar a experiência em análise. E é disso que se trata este ensaio: de transformar o vivido em objeto de pensamento, de sustentar a escuta como prática docente, de afirmar que ensinar exige, antes de tudo, disponibilidade para ser afetado.

A cultura escolar vigente, como discutido ao longo do texto, insiste na lógica da resposta certa. Ela nos acostuma a medir aprendizagem por acertos, a associar erro ao fracasso, a tratar a dúvida como desvio. E essa lógica, embora muitas vezes naturalizada, carrega implicações profundas: silencia os estudantes, restringe sua autonomia, e reduz o pensamento a uma etapa secundária, tolerada apenas se não atrapalhar o rendimento. A escola da resposta certa ensina a obedecer, não a compreender. Ensina a repetir, não a elaborar. E é por isso que sustentar o pensamento como parte da formação humana e cidadã exige romper com esse modelo, não apenas em discurso, mas nas práticas cotidianas.

Para Paulo Freire (2011) ensinar não é transferir conhecimento, mas criar condições para que ele seja produzido. Essa produção não acontece de forma automática. Ela exige tempo, escuta, coragem para errar. Exige professores e professoras dispostos a sustentarem o inacabamento, a provocarem perguntas, a acolherem os silêncios que antecedem a elaboração. Quando o estudante pede para “adivinhar”, ele está, na verdade, pedindo para existir como sujeito do processo. E o trabalho docente começa quando somos capazes de escutar esse pedido para além da palavra.

A escola que temos, como vimos, é atravessada por uma racionalidade que valoriza o desempenho, a produtividade, a eficácia. Dardot e Laval (2016) nos ajudam a compreender como a lógica neoliberal molda o espaço escolar, transformando-o em ambiente de controle, onde tudo precisa ser mensurado e justificado por resultados. Nesse cenário, pensar vira um luxo. O tempo da dúvida é um incômodo. A hesitação é tratada como falha. E a resposta certa se torna a moeda de valor. Essa escola forma sujeitos treinados, mas não pensantes. E pensar, como afirmei ao longo do texto, é o que nos humaniza.

Se queremos uma escola que forme sujeitos autônomos, críticos, criativos, precisamos abrir espaço para que o pensamento aconteça como prática, não como exceção. Isso implica revalorizar o erro como parte do processo, sustentar o tempo da elaboração, escutar as perguntas que ainda não têm nome. Implica também tensionar os modos como ensinamos, como avaliamos, como planejamos. Porque o planejamento que não abre margem para o imprevisto corre o risco de sufocar a experiência.

A escola que queremos construir é uma escola onde o pensamento encontra morada. Onde a resposta não é o ponto de partida, mas uma das possibilidades de chegada. Onde o conteúdo é meio, e não fim. Onde a pergunta da criança tem peso. Onde a dúvida é respeitada. Onde o professor ou professora não são os donos da verdade, mas os provocadores de sentidos. Onde o erro é escutado com curiosidade, e não com pressa para corrigir. Onde o estudante é reconhecido como sujeito que pensa, mesmo quando ainda não sabe nomear o que está fazendo.

Essa escola não se constrói apenas com métodos. Ela se constrói com postura. Com disposição para escutar o que a criança tenta dizer, mesmo quando diz “adivinhar” em vez de “pensar”. Com coragem para desacelerar, para fazer da aula um espaço de travessia e não de

entrega. Com compromisso com uma pedagogia que não reproduz, mas transforma. Que não adentra, mas emancipa.

A frase daquele estudante não foi só um comentário isolado. Foi denúncia e anúncio. Denúncia da escola que oprime, que silencia, que mede. E anúncio de outra possibilidade: a de uma escola que escuta, que sustenta, que reconhece no pensamento uma prática essencial da vida. A escola que queremos é aquela em que a criança não precisa pedir permissão para pensar. É aquela que afirma: “pensar é seu direito”. E o nosso trabalho, como professoras e professores, é garantir que esse direito se torne prática.

Pensar não é adivinhar. Mas, naquele dia, foi o que ele conseguiu dizer. E o que nos cabe, diante disso, é escutar com atenção, com implicação, com compromisso. Porque é escutando essas brechas que se pode começar a construir uma escola em que o pensamento não seja exceção, mas regra, rotina, chão.

Referências

BISOGNIN, Tadeu Rossato. Aprender e construir conhecimento: 32 anos no CAP da UFRGS. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 1-15, jan./dez. 2024. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.140332>. Acesso em: 31 jul. 2025.

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

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 2003.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002. Tradução de João Wanderley Geraldi. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 14 jul. 2025.

MÓRE, Letícia Ribeiro dos Santos; CAMOZZATO, Viviane Castro. “Professora, por que estamos sem recreio?”: o direito à participação das crianças na escola de ensino fundamental. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 1-18, jan./jun. 2023. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.130624>. Acesso em: 26 jul. 2025

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Contribuições da autoria

Deixa a gente adivinhar
<https://doi.org/10.22456/2595-4377.149261>

Cátia Silene Morera: Conceitualização, Organização, Interpretação e Análise de Dados,
Investigação, Metodologia, Supervisão/Orientação, Redação.

Data de submissão: 05/08/2025

Data de aceite: 22/06/2026