



FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Uma possibilidade de ressignificação do modelo de estágio docente crítico/decolonial

Paulo César Nascimento (UEG)¹

Resumo: O presente artigo parte da observação da necessidade de uma reestruturação do modelo de ensino/aprendizagem utilizado nos momentos atuais. Conduzido por uma argumentação teórica este texto propõe apresentar uma possibilidade de reestruturação da aprendizagem na escola, bem como uma reestruturação do estágio docente ofertado pelos cursos de graduações. Tendo em vista a necessidade de produzir uma aprendizagem voltada para os subalternos e propiciar aguçarmos o olhar crítico dos estudantes, é apontado uma possibilidade de reestruturação tanto no processo de ensino/aprendizagem das escolas quanto, no processo de formação de professores críticos/decoloniais, principalmente no momento de estágio docente. Como objetivo geral pretendo apresentar uma possibilidade de reestruturação dos modelos de aulas tradicionais da atualidade. E ainda mais específico, este texto se fundamenta no pensamento crítico e decolonial para uma inserção acentuada desse modelo nas salas de aula. Complementando, principalmente, com a formação de professores nos estágios docentes, e a real necessidade de implementar melhorias no modelo de estágio. Para aprimorarmos a identidade docente dos professores em formação. Utilizando estudiosos da perspectiva crítica e decolonial para fundamentar teoricamente as palavras construídas e harmonizadas neste texto. Este pensamento veio a ser formado a partir das leituras de teóricos e estudiosos críticos e decoloniais contemporâneos. Ao ler o artigo, espero que possamos unir forças em busca de uma aprendizagem libertadora e agregadora para o conhecimento múltiplo entre todas e todos. Com os argumentos apresentados aqui, conclui-se que uma possibilidade de ensino crítico mais abrangente pode ser viável e, também, pode surtir resultados e efeitos com mais velocidade, pois a sociedade brasileira necessita de uma readequação do contexto social de todos/as e para todos/as.

Palavras-chave: Reestruturação. Ensino/aprendizagem. Formação de professores. Perspectiva crítico/decolonial.

¹ Mestrando do programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Língua, Literatura e Interculturalidade (POSLLI) na Universidade Estadual de Goiás - Campus Cora Coralina (UEG). É bolsista pela UEG com o projeto "Estudos descoloniais antirracistas: as vozes dos subalternos em evidência". Licenciado em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Goiás - Unidade Itapuranga (UEG) (ano de conclusão 2019). Foi bolsista pelo CNPQ - IC&T no edital de 2018/2019 com o subprojeto intitulado "Linguística aplicada: o ensino de língua portuguesa problematizando a intolerância religiosa". Foi bolsista do subprojeto PIBID Letras (Português) da Universidade Estadual de Goiás - Unidade Itapuranga (2016-2018).



Introdução

É notório a grande necessidade de problematizar o ensino/aprendizagem no contexto brasileiro². Pensando nesta perspectiva, este artigo se concentra em entender o cabo de guerra³ existente entre a educação tecnicista/bancária (FREIRE, 2006) e a aprendizagem crítica/decolonial, afinal, este cabo de guerra mais prejudica o ensino das escolas do que complementa. Como podemos perceber com os dados disponibilizados pelo Ipea (2006), existem números crescentes no tocante a repetência e evasão escolar.

Durante muito tempo, caracterizamos estes problemas como sendo culpa estritamente do próprio aluno, porém, com estudos mais atuais, professores perceberam a importância de observar a sua própria prática dentro da sala de aula, o que também poderia acarretar nesses números crescentes. Porém, o problema vai ainda além, chegando na esfera política, no qual os políticos eleitos pelo povo, acabam não dando uma real importância para o processo de ensino/aprendizagem dos alunos, e muito menos, tem a intenção de dar autonomia para que os aprendizes desenvolvam um pensamento crítico a respeito de sua vida social. Pensando neste enorme problema que permeia a nossa vida social, é de extrema importância problematizarmos possibilidades inovadoras para aperfeiçoar⁴ o nível de aprendizagem de nossos alunos das redes públicas e privadas, para isso, precisamos melhorar a infraestrutura das escolas e universidades e, também, precisamos melhorar ainda mais a formação de professores capazes de assumir aulas

² Utilizo o termo “Brasileiro” neste artigo como forma de me posicionar criticamente a respeito do sufixo “ero” no final das palavras, como nos descreve a Dr^a. Nilsa Areán García (2010), este sufixo é utilizado com constância em termos que caracterizam trabalhadores de uma determinada área, porém, acredito que viver no Brasil não é uma espécie de trabalho, mas sim, uma forma de nos posicionar em uma nação rica e heterogênea.

³ Utilizo este termo partindo da ideia do esporte conhecido pelo senso comum como “cabo de guerra, jogos da corda ou tração à corda”, este esporte exige dois grupos distintos em cada extremo de uma corda, utilizando a força para puxar seus adversários para o seu lado.

⁴ Aperfeiçoar neste artigo, não é a ideia de aprender o que é imposto pela classe dominante, neste trabalho aperfeiçoar entende-se como algo que constrói uma aprendizagem social, ou seja, completar os conhecimentos que os aprendizes já possuem em seus contextos culturais, partindo do conhecido para conhecer o desconhecido.



em uma sociedade pós colonial. Neste artigo será tratado uma possibilidade viável para que possamos adaptar a aprendizagem crítico/decolonial dentro das escolas, desta forma, tentando aperfeiçoar a cada dia o processo de ensino/aprendizagem de todos.

A grande problemática apresentada neste artigo é, instigar-nos a observarmos as dificuldades de inserção de uma nova prática de ensino dentro das instituições de ensino público e privadas espalhadas por todo o país. Tendo em vista que o/a sujeito/a está em constante mudança (HALL, 2006), deve-se compreender que os modelos de ensino precisam se adaptar a esses/as sujeitos/as. Caso contrário, a aprendizagem terá números de repetência e de evasão escolar ainda mais alarmantes que o apresentado pelo estudo do Ipea (2006). Pensando nesta problemática, é viável trazer uma possibilidade de reestruturação da aprendizagem.

É comum professores/as contemporâneos/as problematizarem as relações das escolas e universidades e, ainda mais comum, problematizarem e criticarem o modelo de aula tecnicista/bancário (FREIRE, 2006). Pensando nisso, surgem-nos questionamentos de como conseguir maior eficácia nas aulas ministradas. Contestar o processo de ensino/aprendizagem das instituições é algo cada vez mais urgente, afinal, a sociedade está se modificando cada vez mais rápido, por isso, precisamos nos unir em uma grande força para haver possibilidades de reestruturação do ensino no contexto brasileiro. Para que isso aconteça, é preciso nos indagarmos: Para que precisamos de novas metodologias de aprendizagem nas instituições? É possível utilizarmos a aprendizagem crítico/decolonial de uma forma que possa realmente surtir efeito dentro e fora das instituições? Precisamos realmente alimentar o cabo de guerra existente entre a formação tecnicista/bancária e a aprendizagem crítico/decolonial? Esses questionamentos me deram fôlego para produzir este artigo, tentando de forma crítica e sintética alavancar uma discussão a respeito do contexto educacional de nosso país.

Partindo da hipótese de que existe uma grande relutância em introduzir novas formas de aprendizagem nas instituições e, de que o problema da repetência e evasão escolar vai além do/a estudante e professor/a, trago uma breve possibilidade da inserção



de novas práticas de ensino, sem comprometer os/as professores/as que já atuam nas escolas e colégios.

Com a leitura do texto de Lovato e Franzin (2017) e uma pesquisa feita no site INEPDATA⁵ (2020), foi possível observar o pequeno número de escolas que possuem projetos para inserção de novas práticas de aprendizagem, práticas essas que são importantes para o aperfeiçoamento individual críticos dos aprendizes inseridos nos mais diversos contextos, assunto este que será melhor discutido no tópico 4 deste texto. Com isto, foi possível observar uma enorme necessidade de readequação no processo de formação de professores/as e, também, nas formas que são utilizadas dentro das instituições de aprendizagem do país.

Utilizando autores e autoras da perspectiva crítica e decolonial, como Biesta (2013), Freire (2006), Finardi *et al.* (2019), Monte Mór (2013), Pardo (2019), Walsh (2007) dentre outros, para ajudarem na fundamentação das palavras escritas aqui. Também, utilizo algumas pesquisas realizadas para tentarmos entender o quão é grande o problema do contexto educacional da sociedade brasileira, pesquisas apontadas pelo IPEA (2006), Revista Nova Escola (2018), INEPDATA (2020), dentre outras. Essa fundamentação teórica foi necessária para a iniciação de uma discussão a respeito do processo ensino/aprendizagem das escolas e universidades desse território. Acredito que, essa problematização iniciada neste artigo, dê frutos para outras discussões pertinentes para uma atualização da aprendizagem nos processos de formação de professores. Desta forma, a discussão se inicia aqui, porém, não se finda com este artigo.

O cabo de guerra entre a educação tecnicista e a aprendizagem crítica

⁵ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira possui, dentro de seus trabalhos, o Inep Data, um conjunto de “painéis de BI (*Business Intelligence*) do Inep, que facilitam o acesso da sociedade às informações produzidas pelo instituto. Seu objetivo é auxiliar gestores educacionais, educadores, pesquisadores e estudantes na pesquisa pelos dados produzidos pelo instituto” (BRASIL, 2021). Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/inep-data>. Acesso em 20 de ago. 2021.



Como início do debate, quero apresentar ao leitor, uma diferença entre educação e aprendizagem, desta forma, Biesta (2013) descreve:

Uma das mudanças mais notáveis que ocorrem na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito 'aprendizagem' e o subsequente declínio do conceito 'educação'. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem (BIESTA, 2013, p. 32).

A “educação” tecnicista⁶ que é trato neste artigo é aquele que prioriza o “ensino” da gramática, regras gramaticais e afins. Muitas vezes, a escolha dessa “educação” não é das próprias escolas, mas sim, uma influência de um “ensino” tradicional, o qual (talvez inconscientemente) se perpetua até hoje. A “educação” tecnicista a qual me refiro neste trabalho é aquele “ensino memorizador e mecânico” (FINARDI, *et al.* 2019, p. 240), este modelo centra-se em uma visão binária, isto é, língua padrão e não padrão, regra gramatical ou leitura, ensinar para a vida ou ensinar para entrar no mercado de trabalho. É a “educação bancária” descrita por Freire (2006), que centra especialmente em cinco tópicos, sendo eles:

O educador é o que educa; os educandos, os que são educados; (...) O educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; (...) O educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; (...) O educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição; (...) O educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais, ouvidos nesta escolha, se acomodam; (...) O educador finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos " (FREIRE, 1996. p. 34).

⁶ Conhecido também como educação liberal, a qual coloca a aprendizagem na mesma “caixinha” do modelo capitalista da sociedade, para melhor entender este modelo, indico a leitura do texto escrito por Marlene Ribeiro (1997): Disponível em file:///D:/Paulo/Downloads/6586-21171-1-PB.pdf, acesso em 30 de janeiro de 2021.



Desta forma, a educação tecnicista volta-se em transformar os aprendizes a meros reprodutores de conhecimento, os/as professores/as/pesquisadores/as preocupados/as com tais modelos, iniciaram várias pesquisas para reestruturar esse modelo de “ensino”, que iremos tratar mais adiante, voltemos para pensar o cabo de guerra existente entre a educação tecnicista e as outras possibilidades de aprendizagem neste primeiro momento.

Fazendo alusão ao antigo esporte chamado de cabo de guerra, vejo a educação tecnicista/bancária de um lado e a aprendizagem crítica e decolonial do outro lado da corda, utilizando suas forças para demonstrar qual é a “melhor” para a sociedade. Porém, com os modelos adotados pelo governo, esse cabo de guerra se perpetuará por longos e cansativos anos, até conseguirmos aderir a aprendizagem crítica e decolonial na sala de aula de todas as escolas brasileiras. Antes, precisamos pensar e entender o que é a educação tecnicista.

Mesmo com os/as professores/as atentos/as para a evidente precisão de levar uma aprendizagem crítica para dentro da sala de aula, se deparam com a despreocupação dos governos públicos, Federal, Estadual e Municipal, com a aprendizagem. Ressalto que os métodos de avaliação desenvolvidos, com a falsa premissa de padronização do ensino no Brasil, são voltados para medir a “competência” dos estudantes, como, por exemplo, o ENADE (Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Tais exames, possuem o propósito de categorizar, padronizar e homogeneizar os aprendizes, até mesmo as instituições escolares que optam em utilizar uma aprendizagem libertadora, se veem presas a esses modelos de avaliações, pois, o governo, oferece uma gratificação para as instituições que possuem um melhor desempenho nos exames propostos por eles, dessa forma, as instituições que optam em ressignificar essa visão binária, sofrem duras retaliações, por exemplo, com o corte de verbas que são destinadas para manutenção dos espaços físicos.

Com isto, elas acabam utilizando o modelo de “ensino memorizador e mecânico” (FINARDI, *et al.* 2019, p. 240), para que possam aperfeiçoar pelo menos seu espaço



físico, e assim, acolher com mais dignidade os/as profissionais e aprendizes que ocupam tais espaços. Ao pensar a quantidade de verbas destinadas às instituições de ensino, sofremos outro duro golpe, o congelamento dos investimentos na aprendizagem por vinte anos, determinado pela PEC 55/2016 (BRASIL, 2016). Desta forma, temos alavancado “com certa angústia, a evidência de tempos desafiadores quando pensamos nas relações sociais, políticas e econômicas não somente em nosso país, mas em escala global” ((FINARDI, *et al.* 2019, p. 235). Não podemos esquecer que a aprendizagem teve fortes avanços e, que na atualidade ela abrange a maior parte do território nacional, porém, precisamos atentar para o número de evasão escolar que, de acordo com o Ipea (2006, p. 218-219): “Não se pode ignorar que o salto dado pela [aprendizagem] fundamental vem acompanhado de manutenção de níveis preocupantes de qualidade, que a evasão escolar continua alta e que a defasagem idade-série é elevada”, a tendência do governo dever ser, buscar entender o motivo desse nível de evasão escolar e também entender os motivos que fazem, por exemplo, com que “a taxa de reprovação do 3^a ano do Ensino Fundamental é de 11% no Brasil. O índice se repete no 9^a ano, quando o aluno deveria encarar sua próxima fase” (REVISTA NOVA ESCOLA, 2018, [s.p.]).

Após minha experiência como aluno da rede pública, no ensino fundamental e médio, tive que trabalhar para complementar a renda de minha família e, até mesmo buscar a minha independência financeira⁷, etc. Assim, percebi uma enorme dificuldade em manter os estudos e trabalhar, essa dupla jornada acabava me deixando cansado, e, aos poucos, diminuindo o fôlego para os estudos. Quando tive a possibilidade de ser estagiário, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio, foi notável a quantidade

⁷ Muitas das vezes, nem precisando exatamente para ajudar dentro de casa, afinal, comida, minha mãe, sozinha, sempre deu duro para nunca deixar faltar. O problema, no meu caso, era justamente a visão do acumulo capital e a compra de automóveis, roupas (consideradas aos olhos capitalistas “melhores”), etc. ou seja, o consumismo e, até mesmo, o incentivo por parte de minha mãe para adquirir alguma profissão ainda na adolescência. Uma visão que manipula a classe baixa a não focar na aprendizagem, afinal, os frutos de uma aprendizagem só começam a ser coletados após um curso superior, isto é, após muito tempo, e a visão colonial nos incentiva a querer comprar e adquirir as “coisas” o mais rápido possível, uma ideia do tipo “tudo pra já”.



de alunos e alunas que estudavam em meio turno e trabalhavam no outro. Percebemos também que, boa parte dos pais trabalham, com isto, quando o aluno e aluna não está na escola, está sozinho/a em casa, o que pode propiciar que ele/a tenha contatos sociais com pessoas que possuem atitudes delinquentes, e com pessoas que fazem uso de drogas e afins, o qual é um dos problemas mais evidentes na atualidade. De acordo com Sutherland (1983 [tradução nossa]), o/a indivíduo/a não nasce propício para a relação criminosa, mas aprende este comportamento criminoso por intermédio das relações sociais que possui no decorrer de sua vida.

A aprendizagem crítica e a perspectiva decolonial, surgiram com a finalidade de ressignificar o modelo de aula adotado nas instituições de ensino, que demonstram a cada dia mais incapaz de abarcar as exigências dos/as aprendizes da atualidade. A aprendizagem crítica a qual me refiro aqui é a que “remete à capacidade de percepção crítica que cidadãos têm sobre a sociedade em que vivem, capacidade esta que não se atrela necessariamente aos altos níveis de escolarização” (MONTE MÓR, 2013, p. 3 [tradução nossa]), unido com a perspectiva decolonial, a qual surgiu com o propósito de problematizar as relações da escola com a sociedade. Já o modelo tecnicista, se fundamenta em padronizar o ser social diverso, que pensa e age igual aos demais, importando os “padrões socioculturais considerados de maior prestígio, num primeiro momento, o europeu e, mais recentemente, o estadunidense” (PARDO, 2019, p. 203).

A aprendizagem crítica então, se expande para além desse binarismo existente na educação tecnicista e bancária (FREIRE, 2006), demonstrando que a verdade é subjetiva. Ao ler um determinado texto, a pessoa está em um determinado contexto, lendo sobre outro contexto, observando uma realidade partindo de uma outra realidade, dessa forma, interagindo entre contextos, revelando por essa interação o que Freire (2001) chamou de “consciência crítica”. Para que este modelo seja adotado efetivamente nas salas de aula, precisamos ressignificar nossos conhecimentos, demonstrando a subjetividade dos pensares, os quais são heterogêneos. Como bem descreve Monte Mór (2013, p. 6) “os sentidos são construídos em seus contextos sociais, culturais e históricos”.



Se na sala de aula adoto um modelo e, os aprendizes não se demonstram interessados, qual o sentido de continuar insistindo nesse modelo de aula? Nós queremos emancipar os conhecimentos de nossos/as aprendizes ou, que eles/as apenas reproduzem os conhecimentos já existentes? São perguntas que devemos fazer diariamente em nossa prática docente.

A perspectiva decolonial surge com o propósito de ressignificar a hegemonia colonial ainda existente em nosso meio social, enaltecendo a interculturalidade que, para Walsh (2007, p. 31 [tradução nossa]) “a interculturalidade constrói um imaginário distinto de sociedade, permitindo pensar e criar condições para um poder social distinto, como também uma condição diferente, tanto do conhecimento como de existência”, dessa maneira, a perspectiva decolonial na escola pode surtir o efeito de instigar os/as aprendizes a pensar os padrões impregnados na sociedade contemporânea, enaltecendo e desemudecendo o conhecimento originado no contexto social e histórico do/a aprendiz.

Quando paramos para analisar os diversos estudos sobre a perspectiva crítica e decolonial na sala de aula, é possível perceber que existe um cabo de guerra entre a educação tecnicista/bancária e a aprendizagem crítica e decolonial. Por isso, acredito na extrema necessidade de pensarmos modelos outros de interação entre universidades e faculdades formadoras de professores e professoras e as instituições de ensino espalhadas pelo país.

Possível proposta de inserção da aprendizagem crítica e decolonial nas escolas

Como já dito anteriormente, vivemos em uma sociedade caracterizada com binarismos, criando uma noção de que é preciso competir e provar que o outro método/pensamento está equivocado, tenta-se demonstrar tal fato com diferenças gritantes. Por exemplo, a inserção da aprendizagem crítica e a perspectiva decolonial de ensino vem demonstrando sua enorme potencialidade por intermédio de inúmeras pesquisas que estão sendo desenvolvidas por professores/as e pesquisadores/as contemporâneos, mesmo demonstrando as eficácias desses modelos, vemos que existe



uma enorme desigualdade, afinal, tais pesquisas são desenvolvidas e apregoadas em contextos específicos, ou seja, em apenas uma pequena porcentagem das instituições de ensino espalhadas por todo o país.

O projeto caracterizado como “Escolas Transformadoras” é um exemplo que demonstra e deixa catalogado o pequeno número de escolas que possuem acesso a um modelo de aprendizagem diversa, crítica e decolonial. Este programa “é uma iniciativa da Ashoka, organização global que reúne empreendedores sociais de diversas partes do mundo” (LOVATO; FRANZIN, 2017, p. 6), ao visitar o site do programa, encontra-se apenas 21 escolas que participam do referido programa no Brasil, tendo em vista que de acordo com o INEPDATA (2020) possuímos um total de 182.468 escolas ativas em todo o território brasileiro e, no estado de Goiás, possuímos 4.677 escolas, das quais apenas duas fazem parte do programa citado, sendo elas, a “Escola Pluricultural Odé Kayodê” e a “Escola Vila Verde”, essas informações servem para percebermos o pequeno número de instituições que adotam um modelo de aula inovador, crítico e decolonial.

Tendo em vista estes números assustadores, trago uma possibilidade (das inúmeras possíveis”, para ressignificar a aprendizagem em nosso contexto brasileiro. Sabe-se que sanar todos os problemas existentes nesse cabo de guerra entre educação e aprendizagem e professores recém formados e professores tradicionais não é uma tarefa fácil e rápida, mas precisamos tentar.

Por isso, como primeiro passo para essa possibilidade, acredito que deveríamos aderir a ideia de escola integral, como é comum ouvirmos dos governantes municipais, estaduais e federais, este modelo de escola seria inviável para todas as instituições por demandar um enorme poder financeiro (para alguns, investir na educação é gasto), pois, precisaria de ainda mais espaços físicos das escolas (na ideia de alguns, os espaços físicos já são suficientes) e a contratação de professores e professoras (professore/as atualizados/as, críticos/as é um “problema” para alguns). Como ficou confirmado com a PEC 55 (BRASIL, 2016), conhecida popularmente como PEC do fim do mundo, os governantes acham que aplicar dinheiro na educação é um gasto e não um investimento.



Para solucionar este problema, defendo a possibilidade de criação de um projeto de bolsa para os/as professores/as em formação poderem atuar neste turno extra das escolas. Haja vista que para bolsas, os gastos podem ser minimizados e, não seria preciso em primeiro momento, contratar professores com os seus salários integrais⁸. Fazendo uma união de forças entre universidade e municípios, os “gastos” serão minimizados e, também, existe o fato de que é preciso ônibus para buscar e levar estes aprendizes quatro vezes ao dia, se reduziria a apenas duas vezes, teríamos então outro fator que “economizaria” para a aplicação desse modelo de aula, “economia” que poderia ser destinado a essas bolsas para professores/as em formação por intermédio de contrapartida do município. A universidade seria responsável pelo meio turno, e a secretaria da educação seria responsável pela outra metade do turno, podendo separá-los de acordo a cada contexto municipal e/ou estadual.

Para o município/estado este modelo poder rendável por estarem agindo em algo que beneficia o povo e, conseqüentemente, beneficia a sua própria governança, haja vista que as escolas em tempo integral podem possibilitar o aprendiz a perceber um modelo de aprendizagem significativa para sua vida, diminuindo conseqüentemente o número de evasões escolares, pois assim, o aprendiz terá toda uma alimentação diária na escola e, não precisaria trabalhar para ajudar na complementação da renda família, diminuindo também o tempo ocioso dentro de sua residência no contra turno de suas aulas, solucionando o problema que pais e responsáveis encontram ao precisarem ir trabalhar e não possuem com quem deixarem seus filhos/as, conseqüentemente diminuindo

⁸ Sei que este modelo pode parecer ter um viés neoliberal, porém, acredito que devemos pensar um projeto de poder social, afinal, eles já possuem um projeto de não inserção da aprendizagem crítica nas instituições de ensino. Por isso, adotar uma “máscara” em nossa crítica a este modelo, como se estivéssemos “aceitando” o que eles nos impõem pode acarretar numa aceitação da parte deles e, conseqüentemente, aos poucos vamos inserindo mais aprendizes críticos no tecido social, podendo, talvez, futuramente, termos mais pessoas subalternas ocupando esses espaços de poder e, corroborando para a nossa luta progressista.



drasticamente o envolvimento de crianças e adolescentes com pessoas envolvidas nos mais diversos crimes que a sociedade enfrenta.

Para a aprendizagem este modelo é rendável por estar abrindo caminhos para a inserção de modelos críticos e decoloniais sem ter que enfrentar este cabo de guerra descrito anteriormente. Neste período poderá ser ofertado em cada dia uma “disciplina” distinta, por exemplo: um dia língua portuguesa, outro história, e noutro língua inglesa, etc., todos esses de forma crítica e decolonial, haja vista que muitos/as professores/as criticam o fato de não poderem adentrar com mais profundidade os conteúdos por escassez de tempo no modelo de aula atual.

Para as universidades é rendável principalmente para o estágio docente, dando-as a autonomia de instigar os/as professores em formação a refletirem suas práticas, voltarem novamente para a sala de aula reaplicando a sua aula de forma ressignificada e, possibilitando-os/as a florescerem a sua identidade docente.

Palavras finais

Com as ideias apresentadas nos tópicos anteriores, podemos ter nessa possibilidade um salto gigantesco para a aprendizagem das instituições de todo o país. Vivemos em uma sociedade e, por isso, é preciso agir como tal. Precisamos unir as forças de todos/as indivíduos/as, entre professores/as já experientes e professores/as em formação, afinal, essa união pode ajudar no aperfeiçoamento e ressignificação dos modelos de aula atuais, incluindo o diverso dentro das instituições, para que todos/as se sintam acolhidos/as dentro dos espaços físicos dessas.

Ao unir forças entre universidades e municípios o estágio poderá ter um desenvolvimento mais satisfatório para contemplar a sociedade contemporânea, corroborando para desvencilhar das amarras epistemológicas que se encontram em nossa atualidade. Decolonizando saberes/conhecimentos, produzindo e reproduzindo uma aprendizagem crítica e acolhedora e, preparando o/a sujeito/a criticamente para atuar na sociedade a qual ele vive. Assim, dando esperanças para viver em um contexto diverso.



De toda forma, o que construo neste texto, tem a intenção de problematizar entre nós, pesquisadores/as, a importância de pensarmos maneiras outras de inserir a aprendizagem crítica e decolonial dentro das instituições, não como algo “extencional”, isto é, algo que existe um prazo específico de iniciar e terminar, mas, como uma forma de, gradativamente, corroborar para a produção de uma sociedade mais crítica e, que esteja presente em todos os momentos da vida estudantil dos aprendizes.

Vale ressaltar que aqui, apresento uma (das várias possíveis) possibilidade de ressignificar os modelos de aprendizagem que, ainda se encontram vigentes na grande maioria das instituições de ensino brasileiro, esta que, a cada dia que se passa, se mostra menos eficiente para perpetuar em um mundo pós-colonial e diverso. Portanto, reflitamos e problematizamos outras propostas para beneficiar as formas de aprendizagem de nosso país. Ouvir pensamentos e conhecimentos diferentes faz parte da democracia, esta que temos que alimentar e defender em todos os contextos sociais. VIVA A DEMOCRACIA!

Referências

BIESTA, G. *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*. São Paulo: Autentica, 2013.

BRASIL. **PEC 55 de dezembro de 2016**. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 09 de dezembro de 2020

CADILHE, A. J.; LEROY, H. R. Formação de professores de língua e decolonialidade: o estágio supervisionado como espaço de (re)existências. **Calidoscópico**. São Leopoldo, v.18, n.2, p. 250-270, mai./ago. 2020.

Diretoria de Estatísticas Educacionais, Diretoria de Avaliação de Educação Básica: MEC/INEP/DEED/DAEB, 2017.

FERRAZ, D. M.; MATTOS, A. M. A. Formação de professores de línguas estrangeiras: as contribuições dos letramentos. *In*: FINARDI, K.; SCHERRE, M.; VIDON, L. (orgs.). **Língua, discurso e política: desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes, 2019. p. 233-259.



- FERREIRA, A. B. H. **Pequeno dicionário da língua portuguesa**. Ed.11, Rio de Janeiro, São Paulo: Civilização Brasileira, 1967.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro Editora, 2001.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2006.
- GOV.BR. **Catálogo de Escolas**. [S. l.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 09 dez. 2020.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.
- IDEB, **Resumo técnico**. Resultados do índice de desenvolvimento da educação básica. Ministério da Educação, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira,
- IPEA, **Educação no Brasil: atrasos, conquistas e desafios**. Brasil: o estado de uma nação. Brasília, 2006.
- LOVATO, A.; FRANZIM, R. **O ser e o agir transformador: para mudar a conversa sobre educação**. São Paulo: ASHOKA/ALANA, 2017.
- MONTE MÓR, W. Formação docente e educação linguística: uma perspectiva linguístico-cultural-educacional. *IN: MAGNO e SILVA, W.; SILVA, W. R.; CAMPOS, D. M. (orgs.). Desafios da formação de professores na linguística aplicada*. Campinas: Pontes, 2019. p. 187-206.
- MONTE MÓR, W. The development of agency in a new literacies proposal for teacher education in Brazil. *IN: JUNQUERA, E. S.; BUZATO, M. E. K. (orgs). New literacies, new agencies? A brazilian perspective on mindsets, digital practices and tools for social action in and out of school*. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013, p.126-146.
- PARDO, F. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 8, n. 3, p. 200-221, set. 2019.



REVISTA NOVAS ESCOLA. **Repetência:** um erro que se repete a cada ano. [S. l.]. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/1889/repetencia-um-erro-que-se-repete-a-cada-ano>. Acesso em: 09 dez. 2020.

SUTHERLAND, E. H. **White collar crime:** the uncut version. London: Yale University Press, 1983.

WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y education. **Revista Educacion y Pedagogía**, Colombia, v. 19, n.48, p. 25-35, mai./ago. 2007.