

Laboratórios de Aprendizagem e justiça curricular: desafios e perspectivas de revitalização na Rede Municipal de Porto Alegre

Learning Laboratories and Curriculum Justice: Challenges and Perspectives for Revitalization in the Municipal Education Network of Porto Alegre

Laboratorios de Aprendizaje y justicia curricular: desafíos y perspectivas de revitalización en la Red Municipal de Porto Alegre

Mara Idelcina Rodrigues Soares¹

 <https://orcid.org/0009-0007-2346-4472>

Maria Carmen Silveira Barbosa²

 <https://orcid.org/0000-0002-3416-4914>

Resumo: Este artigo analisa as perspectivas futuras para os Laboratórios de Aprendizagem (LA) na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), com base em estudo de caso qualitativo realizado em uma escola da rede. Foram aplicados questionários semiestruturados, com questões abertas e fechadas, a quinze docentes do Ensino Fundamental, e os dados foram interpretados à luz de Leonço (2002) e Schmidt e Silva (2023), que concebem os Laboratórios de Aprendizagem como espaços de ressignificação das práticas pedagógicas e enfrentamento das desigualdades educacionais. Os resultados apontam desafios estruturais e funcionais, como a seleção pouco criteriosa de profissionais, a carência de recursos humanos e a frágil articulação com o coletivo escolar. O estudo propõe ações para revitalizar esses espaços, com foco na formação docente, gestão democrática e integração dos LAs às práticas pedagógicas da escola.

Palavras-chave: Laboratório de Aprendizagem. Dificuldade de Aprendizagem. Prática Pedagógica.

Abstract: This article analyzes future perspectives for Learning Laboratories (LLs) in the Municipal Education Network of Porto Alegre (RMEPOA), considering their contributions to curriculum justice, based on a qualitative case study conducted in a public school. Semi-structured questionnaires, comprising both open-ended and closed-ended questions, were administered to fifteen primary school teachers, and the data were interpreted in light of Leonço (2002) and Schmidt and Silva (2023), who conceptualize LLs as spaces for the transformation of pedagogical practices and for addressing educational inequalities. The findings highlight structural and functional challenges, including the absence of clear criteria for the selection of professionals, insufficient human resources,

¹ Mestranda na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora na Rede Pública de Ensino de Porto Alegre/RS. E-mail: marairsoares@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade de Campinas (2000), Professora no PPGEDU na UFRGS. Pesquisadora no Grupo de Estudos em Educação Infantil- GEIN. Participa do Movimento Interfóruns de Educação Infantil (MIEIB). E-mail: licabarbosa@ufrgs.br

and weak articulation with the school community. The study proposes actions for the revitalization of these spaces, focusing on teacher education, democratic management, and the integration of LLs into school pedagogical practices.

Keywords: Learning Laboratories. Learning Difficulties. Pedagogical Practices.

Resumen: Este artículo analiza las perspectivas futuras de los Laboratorios de Aprendizaje (LA) en la Red Municipal de Educación de Porto Alegre (RMEPOA), considerando sus contribuciones a la justicia curricular, a partir de un estudio de caso cualitativo realizado en una escuela de la red. Se aplicaron cuestionarios semiestructurados, compuestos por preguntas abiertas y cerradas, a quince docentes de la Educación Primaria, y los datos fueron interpretados a la luz de Leonço (2002) y Schmidt y Silva (2023), quienes conciben los LA como espacios de resignificación de las prácticas pedagógicas y de enfrentamiento de las desigualdades educativas. Los resultados señalan desafíos estructurales y funcionales, tales como la selección poco criteriosa de profesionales, la carencia de recursos humanos y la débil articulación con el colectivo escolar. El estudio propone acciones para la revitalización de estos espacios, con énfasis en la formación docente, la gestión democrática y la integración de los LA a las prácticas pedagógicas de la escuela.

Palabras clave: Laboratorio de Aprendizaje. Dificultades de Aprendizaje. Práctica Pedagógica.

Introdução

O Brasil passou por um processo de democratização nas décadas de 80 e 90, contexto em que começaram a surgir propostas inovadoras para a educação pública no país. Os Ciclos de Formação, de Paulo Freire, iniciados em São Paulo, se difundiram pelo Brasil e, em Porto Alegre, o projeto recebeu o nome de Escola Cidadã (Andrade, 2013). Como afirma Freire (1996), ensinar exige respeito à autonomia e à dignidade dos educandos, princípios que também orientam a proposta da Escola Cidadã. Foi nesse cenário que as escolas públicas de Porto Alegre, todas situadas na periferia da cidade, começaram a buscar estratégias para minimizar as defasagens de aprendizagem.

Os Laboratórios de Aprendizagem (LA) têm sido espaços fundamentais no atendimento a estudantes com dificuldades no processo de aprendizagem, desempenhando papel essencial no apoio aos estudantes. Sua proposta ultrapassa a lógica do reforço escolar tradicional, situando-se como uma prática pedagógica alternativa, investigativa e integradora, capaz de dialogar com os diversos ritmos e modos de aprender presentes na escola. Nessa perspectiva, Leonço (2002) compreende o LA como um espaço de investigação pedagógica, no qual o foco não está na repetição de conteúdos, mas na compreensão dos obstáculos que interferem no aprender. Conforme a autora: “o trabalho no laboratório não reforça aprendizagens, não treina conceitos, não faz cópias. É, sim, um fazer onde o educador responsável busca conhecer as interferências na aprendizagem.” (Leonço, 2002, p. 185). Implementados na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA) no contexto da Escola Cidadã, os LAs emergem como um dispositivo voltado à equidade, à escuta pedagógica e à construção de percursos de aprendizagem mais sensíveis à diversidade dos sujeitos, capazes de dialogar com os diversos ritmos e modos de aprender presentes na escola (Leonço, 2002; Brasil, 1994b).

Historicamente, a atuação dos LAs tem oscilado conforme as orientações político-pedagógicas da gestão municipal, o que evidencia a ausência de uma política educacional estável para esses espaços. Como os LAs não dispõem de legislação específica, as redes de ensino podem implementá-los ou não, inclusive com outras denominações. Em determinados períodos, esses espaços foram fortalecidos como lugar de experimentação pedagógica; em outros, foram reduzidos à função de reforço escolar, esvaziando seu potencial crítico-transformador. Tal instabilidade revela o quanto a existência e a potência dos LAs estão atreladas à concepção de educação adotada pelas políticas públicas locais e à compreensão institucional sobre o que é ensinar e aprender. Assim, os documentos na RMEPOA indicam que, em determinados períodos, os LAs foram fortalecidos como espaços de experimentação pedagógica, enquanto em outros foram reduzidos à função de reforço escolar, esvaziando seu potencial formativo (Porto Alegre, 1998; Leal, 2021).

Essa ausência de uma legislação nacional específica sobre os Laboratórios de Aprendizagem contribui para sua fragilidade institucional e para a oscilação de sentidos atribuídos a esses espaços nas diferentes redes municipais. Com frequência, os LAs são mantidos como políticas residuais, de baixa visibilidade, e dependem mais da iniciativa de gestores e profissionais locais do que de diretrizes claras e estruturantes, o que os torna vulneráveis a mudanças políticas e administrativas.

A pandemia de Covid-19 tensionou ainda mais essa realidade. A suspensão das aulas presenciais, as dificuldades de acesso às tecnologias digitais e a sobrecarga dos profissionais da educação impactaram drasticamente a estrutura e o funcionamento dos LAs. Além de interromper os atendimentos individualizados, a ausência de diretrizes claras para atuação dos LAs durante o ensino remoto evidenciou lacunas estruturais que já existiam: carência de recursos humanos, formação inicial e continuada insuficiente, falta de planejamento articulado com o coletivo docente e ausência de reconhecimento institucional. Essa realidade revela o que Nóvoa e Alvim (2021) chamam de crise da cultura profissional docente, em que o esvaziamento simbólico de espaços pedagógicos alternativos como os LAs é um sintoma da ausência de políticas sustentadas no diálogo, na formação e no reconhecimento do professor como sujeito ativo na construção da escola pública.

Essa crise da cultura docente pode ser analisada à luz do conceito de justiça curricular, que propõe a construção de práticas pedagógicas comprometidas com a superação das desigualdades educacionais. Para Ponce e Neri (2015), a justiça curricular se concretiza quando o currículo escolar se organiza a partir de três dimensões fundamentais: o conhecimento, o cuidado e a convivência democrática. Segundo as autoras, trata-se de pensar o currículo como instrumento de “afirmação da superação das desigualdades”, articulando saberes, relações e condições dignas de aprendizagem (Ponce; Neri, 2015, p. 333).

O estudo apresentado neste artigo parte da constatação de que, embora os LAs continuem previstos nas diretrizes da RMEPOA, sua efetividade está comprometida. A fragilidade de suas condições de funcionamento tem levado à descontinuidade do atendimento e à desvalorização simbólica do espaço, mesmo diante da crescente demanda por intervenções pedagógicas voltadas à recomposição das aprendizagens no pós-pandemia. Considerando o contexto atual, torna-se necessário repensar o papel dos LAs, não como medida reparadora, mas como parte indissociável do projeto político-pedagógico da escola.

A pesquisa qualitativa que fundamenta este trabalho foi realizada em uma escola pública da RMEPOA, situada no bairro Lomba do Pinheiro, e envolveu a aplicação de um questionário a quinze docentes do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. A análise dos dados permitiu mapear percepções, práticas e desafios relacionados aos LAs, além de apontar caminhos para sua revitalização. A fundamentação teórica ampara-se especialmente nas contribuições de Leonço (2002), que concebe os LAs como espaços de pesquisa e escuta pedagógica, e de Schmidt e Silva (2023), que interpretam esses espaços a partir da pedagogia descolonial,³ compreendendo-os como instâncias de resistência e reinvenção frente à lógica da homogeneização escolar.

Esses autores reforçam a ideia de que o Laboratório de Aprendizagem pode ser um território de construção de outras possibilidades de ensinar e aprender, que reconheçam as subjetividades dos estudantes e tensionem as práticas escolares cristalizadas. Nesse sentido, este artigo propõe não apenas analisar os limites atuais enfrentados pelos LAs, mas também discutir sua potencialidade como dispositivo político-pedagógico, a partir de um olhar comprometido com a justiça educacional.

A pesquisa se ancora na concepção de que os processos educativos são marcadamente contextuais, como alerta Martins (2011, p. 387):

A simples mensuração de resultados não responde à complexidade dos processos educativos, cujas características são singulares: as unidades escolares e as práticas que ali se desenrolam são permeadas por incertezas, inseguranças e visões de mundo constituídas ao longo das trajetórias profissionais que se defrontam, ainda, com as variáveis das famílias e das comunidades que convivem nesse espaço. Suprimir ou não considerar esse contexto na análise de redes de ensino e unidades escolares – espaço onde convivem diferentes valores sociais manifestos singularmente – é recuperar a noção da política na base do top-down.

Com base nessa perspectiva, entende-se que os Laboratórios de Aprendizagem não podem ser analisados apenas por sua funcionalidade, mas precisam ser compreendidos em sua historicidade,

³ A opção pelo uso da grafia “*descolonial*” segue a terminologia empregada pelas autoras citadas (Schmidt e Silva, 2023). Embora autores do campo, como Mignolo (2003), Walsh (2009) e Quijano (2000) usem a forma “*decolonial*”, ambas as formas coexistem em publicações acadêmicas.

em seus vínculos com os sujeitos e nas disputas políticas que atravessam seu sentido dentro da escola pública.

Assim, este artigo se propõe a discutir as perspectivas futuras para os Laboratórios de Aprendizagem, a partir do entrecruzamento entre a análise empírica realizada e o referencial teórico adotado, com o objetivo de subsidiar propostas de revitalização que reconheçam a centralidade desses espaços na construção de uma escola mais democrática, inclusiva e sensível às singularidades dos estudantes.

Percurso Metodológico

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa e natureza exploratória, desenvolvida com o intuito de compreender o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem (LA) em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), considerando os impactos da pandemia e as demandas por recomposição das aprendizagens. Fundamenta-se na concepção de que o conhecimento é socialmente construído pelos sujeitos em suas interações cotidianas, sendo, portanto, atravessado por experiências, valores e contextos socioculturais (Flick, 2009).

A investigação assumiu como estratégia metodológica o estudo de caso, conforme proposto por André (2013), o que permitiu descrever e analisar, com profundidade, uma realidade específica: o LA de uma escola municipal situada no bairro Lomba do Pinheiro, em Porto Alegre/RS. A escolha por essa abordagem justifica-se pela complexidade do fenômeno investigado e pela necessidade de situar a análise no contexto concreto em que os processos escolares ocorrem, respeitando suas múltiplas dimensões e contradições.

A escola pesquisada está inserida em um território com marcante organização comunitária, o bairro Lomba do Pinheiro, que apresenta grande diversidade sociocultural e desafios históricos relacionados à infraestrutura urbana e educacional (PORTO ALEGRE, 2023b). O campo empírico contou com autorização da direção da escola, e a identidade da instituição foi preservada conforme orientações éticas da pesquisa em educação (Vidal; Silva, 2019).

Os instrumentos utilizados para a produção dos dados foram: a pesquisa documental, a revisão bibliográfica e a aplicação de questionário semiestruturado, composto por questões abertas e fechadas, elaborado na plataforma *Google Forms* online. O questionário teve como objetivo compreender as percepções das docentes sobre o funcionamento do Laboratório de Aprendizagem, os desafios enfrentados no contexto pós-pandemia e as possibilidades de revitalização desse espaço pedagógico. A escolha por esse instrumento permitiu combinar a coleta de dados objetivos com a expressão das

experiências e interpretações das participantes, favorecendo uma análise qualitativa mais aprofundada. A pesquisa documental envolveu o levantamento e análise de normas, pareceres, leis e documentos institucionais, com o objetivo de compreender a trajetória dos LAs e suas reconfigurações no contexto da pandemia. Esse processo, conforme Gil (2008), permite acessar materiais ainda não sistematicamente analisados, oferecendo subsídios para a reconstrução crítica da realidade escolar.

O questionário foi elaborado via *Google Forms* e enviado a 22 professoras atuantes na escola pesquisada, das quais 15 participaram da pesquisa. Entre as respondentes, 60% já atuaram em Laboratórios de Aprendizagem, e todas trabalham nos anos iniciais do Ensino Fundamental. As questões foram elaboradas em formato aberto e fechado, incluindo múltipla escolha e alternativas dicotômicas, buscando explorar as experiências docentes com o LA, suas percepções sobre o funcionamento do espaço e propostas para sua revitalização. Para preservar a identidade das participantes, as respostas foram organizadas com códigos alfanuméricos, utilizando a letra “P” seguida de um número (por exemplo, P1, P2...), de modo a manter o anonimato e garantir o respeito aos princípios éticos da pesquisa.

A análise dos dados obtidos seguiu os princípios da análise de conteúdo, conforme Bardin (2011), organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados com inferência e interpretação. A categorização foi orientada pelo cruzamento entre os dados empíricos e o referencial teórico, em especial autores como Leonço (2002), que compreende o LA como espaço de escuta e investigação pedagógica; Schmidt e Silva (2023), que articulam os LAs à pedagogia descolonial; e Martins (2011), que problematiza a relação entre política educacional e prática escolar.

Com o objetivo de ampliar a compreensão do objeto, foi desenvolvido também um estado da questão sobre os Laboratórios de Aprendizagem, construído a partir da revisão de dissertações, teses e artigos científicos sobre o tema. Essa etapa teve como base metodológica as orientações de Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) e Morosini (2014), permitindo mapear lacunas, recorrências e abordagens predominantes na produção acadêmica brasileira. Os dados foram interpretados a partir da compreensão de que pesquisar a escola pública e seus sujeitos exige sensibilidade, respeito e responsabilidade com a complexidade e singularidade de cada contexto.

Assim, o percurso metodológico trilhado nesta investigação evidencia o compromisso com a produção de conhecimento crítico, situado e ético, capaz de contribuir para a reflexão sobre os desafios e possibilidades dos Laboratórios de Aprendizagem como dispositivos de promoção da equidade educacional no contexto pós-pandemia.

Laboratórios de Aprendizagem

A partir das reformas educacionais voltadas à universalização do acesso e à permanência na escola, as redes públicas de ensino passaram a desenvolver estratégias para enfrentar a complexidade das trajetórias escolares e as desigualdades que perpassam os processos de aprendizagem. Nesse contexto, os Laboratórios de Aprendizagem (LA) surgem como dispositivos pedagógicos destinados ao atendimento de estudantes com dificuldades de aprendizagem que não se enquadram nos critérios da educação especial. Trata-se, portanto, de uma proposta intermediária, que reconhece a diversidade dos sujeitos escolares e busca garantir o direito à aprendizagem em tempos e ritmos diferenciados.

A referência normativa mais antiga sobre esse tipo de atendimento encontra-se no documento Linhas Programáticas para o Funcionamento das Salas de Apoio Pedagógico Específico, publicado pelo Ministério da Educação em 1994. Nele, os estudantes atendidos são aqueles que, embora não possuam deficiências, apresentam dificuldades persistentes de aprendizagem, acumulam repetências ou não se alfabetizam no tempo previsto. O documento destaca que as salas de apoio não devem ser confundidas com reforço escolar, tampouco com orientação educacional, sendo um espaço pedagógico diferenciado que requer formação específica e atuação articulada com a equipe escolar (Brasil, 1994b).

Na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA), essa proposta assumiu o nome de Laboratório de Aprendizagem, sendo implementada gradualmente a partir da criação dos ciclos de formação e da Escola Cidadã, política educacional estruturada durante os governos da Frente Popular, entre 1989 e 2004. Os LAs passaram a integrar o conjunto dos serviços que compõem a equipe auxiliar da ação educativa nas escolas, juntamente com biblioteca, sala de integração e recursos, secretaria, nutrição, entre outros (Porto Alegre, 1998). No entanto, sua função sempre esteve em disputa, oscilando entre propostas de natureza investigativa e intervenções voltadas à adaptação ou correção do estudante aos padrões escolares vigentes.

De acordo com o Caderno Pedagógico nº 9 da Secretaria Municipal de Educação (Porto Alegre, 1998, s/p), o Laboratório de Aprendizagem é definido como:

Um espaço pedagógico da escola que investiga e contribui no processo de superação das dificuldades de aprendizagem dos/as alunos/as, na sua interação com os conhecimentos escolares, com os outros (adultos ou não) e com os instrumentos culturais de mediação (já existentes ou novos, de origem filogenética ou sócio-histórico-cultural) no desenvolvimento do pensamento, do conhecimento, da socialização e dos processos comunicativos construídos historicamente.

A concepção dos LAs está, portanto, intimamente relacionada à noção de escola democrática, que reconhece a singularidade dos sujeitos e valoriza a escuta pedagógica como fundamento das práticas educativas. Nesse sentido, Leonço (2002) compreende os LAs como espaços de pesquisa e ressignificação, onde não se reforçam conteúdos nem se treinam habilidades, mas se investigam os obstáculos à aprendizagem e se constroem outras possibilidades de mediação. Para Leonço (2002, p. 185):

Os laboratórios são espaços de pesquisa e ressignificações que detêm um ritmo e um tempo diferenciados da sala de aula. Não se pode pensar em exercer sobre seus responsáveis a ideia de 'curar', 'adequar' alunos ao processo ou ao ciclo. [...] É um fazer onde o educador responsável busca conhecer as interferências na aprendizagem.

Essa perspectiva é corroborada por Schmidt e Silva (2023), que associam os LAs à pedagogia descolonial, entendendo-os como espaços de resistência às práticas escolares normativas e homogeneizantes. Ao acolher as singularidades dos estudantes e promover a escuta ativa, os LAs desafiam a lógica da padronização e da responsabilização individual pelos fracassos escolares, tão presentes em contextos de gestão baseada em resultados.

Ao longo das décadas, entretanto, os LAs passaram por transformações significativas. A partir de 2017, com a implementação da gestão por resultados na educação municipal, observou-se um redirecionamento de suas funções. O discurso oficial passou a associar os LAs ao reforço escolar e ao alcance de metas de desempenho, desconsiderando sua função investigativa e a dimensão formativa do trabalho ali desenvolvido (Segatto; Abrucio, 2017). Essa mudança teve impactos diretos na qualidade do atendimento, nos vínculos pedagógicos estabelecidos e na valorização do papel docente.

Leal (2021) destaca que as reformas educacionais adotadas no período priorizaram a eficiência administrativa, mas ignoraram os processos de mobilização, escuta e valorização dos profissionais da educação. Os LAs, nesse contexto, deixaram de ser espaços de experimentação pedagógica e passaram a ser instrumentalizados para alcançar resultados avaliativos, em um movimento que comprometeu sua identidade pedagógica e política. Como afirma a autora (Leal, 2021, p. 1249):

A intervenção efetuada na realidade escolar [...] ao não atingir os resultados estipulados nos objetivos do próprio programa de governo 2017-2020, não se traduziu em efetividade e criação de valor público, como sugere o modelo administrativo em questão.

A pandemia de Covid-19 agravou esse cenário. Com a suspensão das aulas presenciais e a ausência de diretrizes claras para reorganizar os LAs, muitas escolas interromperam o atendimento, e as professoras que atuavam nesses espaços foram realocadas em outras funções. No retorno presencial, os desafios se intensificaram: aumento das demandas, fragilidade das estruturas institucionais

e a permanência da visão técnica e conteudista sobre o papel dos LAs. A falta de políticas de recomposição articuladas com os dispositivos já existentes nas escolas contribuiu para a invisibilização desses espaços no processo de reconstrução das práticas escolares.

Portanto, compreender os Laboratórios de Aprendizagem implica situá-los historicamente nas disputas por projetos de educação pública. Essa perspectiva está alinhada à concepção de justiça escolar proposta por Dubet (2004), segundo a qual uma escola justa é aquela capaz de reconhecer as desigualdades de origem e construir formas de compensação pedagógica que respeitem as trajetórias dos sujeitos. Complementando esse olhar, a justiça curricular, como possível resposta contra-hegemônica, defende um currículo que prioriza a participação democrática, a valorização das pluralidades e a construção de um espaço educativo inclusivo e comprometido com as demandas dos territórios em que as escolas se inserem, buscando um modelo alternativo que desafie os mecanismos de exclusão, alinhando-se a valores de justiça e equidade educacional. De acordo com Ponce e Neri (2015, p. 333),

A justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de afirmação da superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida pela escola e vivenciada nela e fora dela.

Essa ampliação do conceito de justiça, agora ancorado na convivência democrática e na garantia da dignidade dos sujeitos escolares, contribui para pensar os Laboratórios de Aprendizagem não como espaços de reforço pontual, mas como territórios de cuidado pedagógico, reconfiguração curricular e escuta qualificada.

A incorporação dessa perspectiva amplia a compreensão da função dos LAs, reposicionando-os não como soluções paralelas ou compensatórias isoladas, mas como instrumentos concretos de justiça curricular. Trata-se de reconhecer que promover a equidade implica também transformar o currículo e suas práticas para que respondam efetivamente às necessidades e realidades dos sujeitos que compõem a escola pública.

A potência dos LAs como espaços de escuta, acolhimento e reinvenção das práticas pedagógicas depende da compreensão de que os desafios da aprendizagem não se resolvem com modelos de intervenção pontual ou reforço de conteúdos, mas com políticas educacionais que respeitem os tempos, os sujeitos e os territórios.

Estado do Conhecimento sobre os Laboratórios de Aprendizagem

A construção do estado da questão nesta pesquisa teve como objetivo mapear a produção acadêmica sobre os Laboratórios de Aprendizagem (LAs) no Brasil, identificando tendências, abordagens predominantes e lacunas ainda existentes. O levantamento foi realizado por meio da análise de dissertações, teses e artigos científicos indexados em bases de dados como o Catálogo de Teses e Dissertações da Capes e o Portal de Periódicos da CAPES, a partir de descritores “Laboratório de Aprendizagem”, “Dificuldades de Aprendizagem” e “Atendimento Pedagógico Especializado”.

A pesquisa bibliográfica partiu dos pressupostos metodológicos do estado do conhecimento, compreendido como uma estratégia de investigação que permite sistematizar e interpretar criticamente a produção científica sobre um determinado objeto. Segundo Morosini (2014, p. 102), trata-se da “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo”. Essa metodologia possibilita compreender como o campo vem sendo constituído, quais são seus principais enfoques e quais lacunas ainda demandam investigação.

No levantamento realizado para esta pesquisa, identificou-se um número significativo de trabalhos que tratam das dificuldades de aprendizagem em sentido amplo, mas um número ainda reduzido que se debruce especificamente sobre os Laboratórios de Aprendizagem como política pública estruturada. Entre os estudos encontrados, prevalecem pesquisas que analisam práticas pedagógicas em LA no contexto da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, com ênfase nas estratégias de intervenção e nos relatos de experiência docente.

Destacam-se, nesse cenário, pesquisas como a de Hayashi (2021), que analisa o uso de tecnologias digitais no LA como forma de promover multiletramentos; Santos (2023), que investiga o uso de softwares como mediadores da aprendizagem matemática; e Silva (2022), que propõe o uso do diagnóstico como estratégia para a organização do trabalho pedagógico no LA. Embora relevantes, essas pesquisas ainda apresentam certa fragilidade teórica quanto à articulação entre o LA e o projeto político-pedagógico da escola.

Como afirmam Kohls-Santos e Morosini (2021, p. 125), o estado do conhecimento não apenas categoriza os estudos existentes, mas também “[...] amplia o escopo sobre determinado tema de estudo, sendo esta uma maneira de também encontrar perspectivas que ainda não foram abordadas, pontos de vista que ainda não foram pensados e que podem ser inovadores para a realização de uma nova pesquisa”. Essa função estratégica do estado da questão contribui, portanto, não apenas para o diagnóstico do campo, mas para a proposição de novos caminhos investigativos e políticos.

Uma lacuna significativa identificada foi a escassez de estudos que articulam o funcionamento dos LAs a concepções críticas de educação, como a pedagogia freireana ou as abordagens descoloniais. A exceção notável é o trabalho de Schmidt e Silva (2023), que, ao analisar o LA a partir da pedagogia

descolonial, destacam seu potencial contra-hegemônico, como espaço de escuta, acolhimento e valorização das múltiplas vozes e saberes dos estudantes. Nesse sentido, é relevante destacar que os LAs podem ser compreendidos como espaços de formação e transformação, desde que ancorados em concepções pedagógicas emancipatórias e críticas, o que ainda aparece de modo incipiente na literatura nacional.

Além disso, o levantamento apontou uma concentração geográfica das pesquisas na região Sudeste e Sul do país, com escassa produção nas regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste, o que indica também a necessidade de ampliar a diversidade regional na investigação sobre o tema. Essa desigualdade regional reflete os próprios desequilíbrios históricos da produção científica brasileira, muitas vezes concentrada nos grandes centros urbanos e institucionais.

Com base nesse mapeamento, reafirma-se a relevância da presente pesquisa ao investigar os Laboratórios de Aprendizagem em uma escola pública municipal, a partir da escuta de professoras e da análise do cotidiano escolar pós-pandemia. O estudo contribui para preencher lacunas teóricas e empíricas ao relacionar os LAs com debates sobre justiça educacional, políticas públicas e reconstrução das aprendizagens.

Ao adotar uma abordagem crítica e situada, a pesquisa amplia o entendimento dos LAs como espaços tensionados por disputas políticas, conceituais e metodológicas, reafirmando seu potencial como estratégia de equidade na escola pública.

Análise dos dados

Os dados obtidos por meio do questionário aplicado às quinze professoras dos Anos Iniciais da escola investigada permitiram a organização de cinco categorias analíticas: seleção do profissional responsável pelo atendimento no LA; importância e uso do LA; mudanças no período pandêmico; recomposição das aprendizagens e perspectivas para os LAs. A análise dessas categorias revelou aspectos estruturais, funcionais e políticos que impactam diretamente o funcionamento dos Laboratórios de Aprendizagem (LAs) no contexto da RMEPOA.

Em relação a critérios de seleção dos profissionais, observou-se um elevado índice de desconhecimento por parte das professoras sobre os critérios adotados, tanto os anteriores, vinculados ao projeto da Escola Cidadã, quanto os vigentes, que remetem à escolha pela gestão escolar. Esse desconhecimento indica a fragilidade dos processos de comunicação institucional e a possível ausência de uma cultura de leitura e apropriação coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas. O fato de professoras com ampla trajetória na rede declararem desconhecer os critérios de seleção

deste profissional reforça a hipótese de que há falhas de circulação de informação na escola e na rede como um todo.

Quanto à importância e uso do LA, a totalidade das participantes reconhece o valor do espaço no apoio ao desenvolvimento dos estudantes, embora 67% delas defendam a necessidade de mudanças na forma de funcionamento. As sugestões apontadas incluem a permanência do profissional no setor, a ampliação da frequência dos estudantes, a oferta de formação específica para atuar no LA e o fortalecimento da parceria com as famílias. Observa-se que há um sentimento generalizado de desvalorização desses espaços, causado pela ausência de políticas consistentes de valorização profissional, o que é agravado pela rotatividade dos educadores e pela sobreposição de funções no cotidiano escolar.

Conforme destacou uma das professoras: “Muitas vezes, o laboratório é tratado como um espaço secundário. Quando falta alguém, é sempre a professora do LA que vai cobrir.” (P3). Esse relato reforça a crítica de Tardif (2014), que aponta que a precarização das condições de trabalho na escola compromete não apenas a qualidade da prática pedagógica, mas também o reconhecimento simbólico da função do educador como intelectual que atua em contextos complexos e dinâmicos. Além disso, evidencia como o deslocamento recorrente de profissionais rompe com o princípio da continuidade pedagógica, fundamental no trabalho de acompanhamento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem.

As mudanças no período pandêmico também foram destacadas pelas docentes. A principal alteração diz respeito à reorganização dos tempos escolares, com o atendimento no turno regular, substituindo o turno inverso, prática vigente antes da pandemia. Embora tenha havido relatos de desenvolvimento de competências pedagógicas por parte das docentes que atuaram no LA, também foi evidenciada a ausência de orientações claras da mantenedora sobre o papel dos LA durante o ensino remoto, o que gerou incertezas e ações pontuais, muitas vezes improvisadas. Um número expressivo de participantes avaliou como limitada ou inexistente a atuação dos LA no período pandêmico, tanto com os professores quanto com os estudantes.

No que se refere à recomposição das aprendizagens, um ponto crítico foi o desconhecimento do programa RecomPOA por parte da maioria das respondentes. Isso indica a ausência de estratégias eficientes de comunicação, divulgação e formação sobre políticas públicas em andamento. As professoras que atuaram ou atuam no LA apontaram que não houve inclusão direta dos Laboratórios como atores centrais no processo de recomposição, revelando o distanciamento entre a formulação da política e sua implementação no chão da escola. O conceito de recomposição parece pouco compreendido pelas professoras da escola, sendo necessário aprofundar o debate teórico e prático sobre o tema.

O quadro geral revela um modelo de gestão pouco articulado e marcado por uma lógica fragmentada, em que os profissionais que atuam nos LAs não são reconhecidos como agentes protagonistas da aprendizagem. A ausência de formação específica, a carência de recursos materiais, a sobrecarga de trabalho e o deslocamento dos profissionais para outras funções são fatores que fragilizam a função pedagógica dos LAs e contribuem para a sua descontinuidade como política educacional estratégica. Como alerta Tardif (2014, p. 36):

A prática pedagógica é feita de improvisações e de estratégias que nascem, na maior parte das vezes, das condições concretas e restritivas do trabalho docente: número de alunos por turma, número de turmas por professor, diversidade de níveis de conhecimento dos alunos, contextos culturais e sociais. Essas condições impõem desafios e exigem que o professor crie respostas práticas, nem sempre previstas nas políticas educacionais.

Esse trecho é fundamental para compreender por que políticas como a dos LAs, quando descoladas da realidade vivida nas escolas e da escuta ativa dos profissionais que nela atuam, tendem a se esvaziar enquanto práticas pedagógicas transformadoras.

As vozes das professoras

Ao dar centralidade às vozes das docentes da escola pesquisada, é possível compreender não apenas o funcionamento dos Laboratórios de Aprendizagem (LAs), mas também as experiências que constroem sentidos para essa política pública no cotidiano escolar. As falas registradas no questionário revelam percepções, sentimentos e propostas que ampliam o olhar sobre o papel do LA, evidenciando tanto as potências quanto os limites vivenciados pelas educadoras.

A contribuição do LA é apontada pelas docentes como significativa no desenvolvimento dos estudantes. Uma das respondentes afirmou: *“O Laboratório propicia melhora no rendimento das crianças, ajudando-as a se organizarem, reverem suas aprendizagens e o que não estão conseguindo aprender para direcionar as ações e prosperarem”*. Outra professora reforça: *“Todos tiveram progresso. Uns mais, outros menos. Mas ninguém passa pelo LA sem avançar”*.

Ainda que reconhecido como espaço essencial, as professoras demonstram inquietações com os obstáculos enfrentados. Um ponto recorrente é o deslocamento de professoras do LA para cobrir ausências em outras funções da escola, interrompendo o vínculo com os alunos e fragilizando a continuidade do trabalho pedagógico. Esse deslocamento constante reforça a sensação de desvalorização: *“Eu ainda não consegui enviar alunos para o laboratório, pois as professoras precisaram ser colocadas em sala de aula e no momento não estão conseguindo atender o laboratório”*.

Outro ponto de destaque é a falta de clareza sobre as diretrizes que norteiam a recomposição das aprendizagens. Ainda que o programa RecomPOA tenha sido implantado pela SMED, 86,7% das professoras afirmaram não ter conhecimento sobre a elaboração de um plano específico de recomposição em sua escola.

A indagação sobre a possibilidade de o LA atuar na recomposição das aprendizagens gerou respostas diversas. Parte das professoras acredita que sim, desde que haja uma reorganização do trabalho: *“Se a escola se organizar pedagogicamente e tiver suporte da mantenedora, é possível”*. Outras afirmam que depende do tempo e da articulação com o professor titular: *“Depende do tempo disponível e da parceria com a prof. titular”*. Ainda há quem manifeste dúvidas conceituais: *“O LA lida com habilidades e a recomposição parece mais um reforço escolar”*, o que indica fragilidades na apropriação do conceito de recomposição, confundido com recuperação ou reforço.

Essa ausência de consenso conceitual também aponta para a negligência com que os profissionais do LA vêm sendo tratados pela mantenedora no que diz respeito à formação contínua. Como explicitado por uma das participantes: *“Não há formação específica, nem reuniões de atualização, o que dificulta nosso trabalho”*. Tal sentimento de invisibilidade institucional repercute diretamente no engajamento e na motivação das docentes. Essas falas reforçam a leitura de Dubet (2004), ao afirmar que a justiça escolar exige não apenas o acesso formal à educação, mas a criação de condições concretas para que todos os sujeitos escolares sejam reconhecidos, ouvidos e apoiados em seus percursos singulares. Nesse sentido, os Laboratórios de Aprendizagem se revelam como instâncias que tensionam as lógicas meritocráticas e padronizantes da escola tradicional, abrindo espaço para práticas mais dialógicas, afetivas e inclusivas. Como observa Arroyo (2012, p.35), ao refletir sobre a condição docente e os sentidos da prática educativa, *“a escola pode se constituir em um espaço de resistência e de reexistência”*, onde educadores, mesmo em meio às contradições, inventam possibilidades de acolhimento, de escuta e de transformação. Essa leitura ilumina o papel desempenhado pelas professoras nos relatos analisados, evidenciando seu compromisso ético com os sujeitos que aprendem.

A respeito da atuação dos LAs durante a pandemia, as respostas também foram variadas, indo desde *“foi essencial”* até *“não aconteceu essa troca”*. A ausência de orientação centralizada por parte da SMED e a adaptação individual das escolas revelam a precariedade das políticas públicas para momentos de crise e a urgência de se pensar estratégias integradas para emergências.

Além dos desafios, as professoras propuseram caminhos possíveis para qualificar o trabalho nos LAs. Entre eles, destacam-se: a permanência do profissional no setor, maior articulação entre professoras regentes e docentes do LA, garantia de recursos pedagógicos e tempo institucionalizado

para planejamento conjunto. Um dos trechos mais enfáticos ilustra esse desejo: “O trabalho colaborativo deveria ser prioridade. É impossível fazer um bom trabalho sem diálogo com quem está na sala de aula”.

As professoras demonstram, por fim, que resistem e constroem práticas apesar dos limites estruturais. Suas falas revelam compromisso ético e afetivo com os estudantes, como evidencia a professora que afirma: “Os alunos se sentem acolhidos no LA. Isso já é um passo importante para aprender”.

Perspectivas para os Laboratórios de Aprendizagem

A análise das respostas e dos documentos normativos da RMEPOA permite traçar caminhos possíveis para a revitalização dos LAs, especialmente no contexto pós-pandemia, em que a recomposição das aprendizagens se tornou um imperativo ético e pedagógico.

As contribuições das docentes evidenciam que, para que os LAs cumpram sua função com efetividade, é urgente rever tanto a gestão institucional da SMED e a gestão escolar, quanto a formação dos profissionais que atuam nesses espaços. Entre as principais sugestões das professoras destacam-se:

1. Valorização e permanência do profissional no LA, evitando deslocamentos para outras funções escolares, o que compromete o vínculo com os estudantes e a continuidade do trabalho pedagógico.
2. Ampliação do tempo de atendimento aos estudantes, com maior frequência e regularidade das atividades no LA, respeitando os tempos e ritmos de aprendizagem das crianças.
3. Adequação dos horários para os atendimentos, garantindo maior participação das crianças e acompanhamento familiar.
4. Integração do LA ao projeto pedagógico da escola, por meio de reuniões regulares com os professores regentes e equipe diretiva, a fim de construir estratégias conjuntas de acompanhamento da aprendizagem.
5. Formação continuada, com foco específico nas dificuldades de aprendizagem e nas metodologias inclusivas, especialmente em contextos marcados pela vulnerabilidade social.
6. Aproximação com as famílias, promovendo encontros e ações de corresponsabilização pelo processo de aprendizagem, reconhecendo o contexto familiar como parte essencial da construção do conhecimento.
7. Diálogo permanente entre mantenedora, direção escolar, professores e comunidade.
8. Reorganização do trabalho pedagógico no LA, com foco na investigação das dificuldades de aprendizagem e não apenas na repetição de conteúdos.
9. Inserção dos LAs como espaços protagonistas na recomposição das aprendizagens, especialmente no pós-pandemia.

Essas propostas estão em consonância com o que Nóvoa e Alvim (2021) denominam de “comunidades profissionais de aprendizagem”, nas quais o professor deixa de ser um executor de prescrições e passa a ser um autor coletivo da mudança escolar. A integração entre os profissionais do LA e da sala de aula regular exige não apenas tempo, mas também uma cultura institucional de responsabilidade compartilhada, diálogo e escuta mútua.

A literatura também aponta que políticas eficazes de apoio à aprendizagem exigem um modelo de gestão participativa, que valorize os saberes docentes e promova o diálogo entre os diferentes setores da escola (Nóvoa; Alvim, 2021). O trabalho colaborativo entre docentes da sala regular e do LA é apontado por diversos estudos como condição indispensável para o sucesso das ações voltadas à superação das dificuldades de aprendizagem (Leonço, 2002). O próprio Caderno 9 da SMED (1998) já defendia que as atividades do LA devem estar articuladas com o trabalho do ciclo e da turma, reforçando a ideia de ação integrada e dialógica.

Ademais, no contexto atual, marcado pela aceleração das desigualdades educacionais, é necessário que o LA atue como um espaço de produção de sentido e de ressignificação do aprender, não sendo reduzido a um local de “reforço escolar”. Isso exige políticas que incentivem processos pedagógicos inovadores, baseados em experiências investigativas, valorização da escuta das crianças e articulação entre diferentes linguagens e áreas do conhecimento.

Como lembram Schmidt e Silva (2023), os LAs podem se constituir em territórios de invenção pedagógica, onde a escuta das infâncias e a valorização das múltiplas linguagens favorecem a construção de projetos de aprendizagem que rompem com a lógica da padronização e da exclusão.

Mais do que uma proposta de atendimento suplementar, os Laboratórios de Aprendizagem devem ser compreendidos como uma política pública estruturante, que se articula ao princípio constitucional do direito à educação com qualidade social para todos (Cury, 2005). O fortalecimento dos LAs exige, portanto, planejamento sistêmico, financiamento adequado, formação continuada e institucionalização de práticas pedagógicas baseadas na escuta, na mediação e na valorização das singularidades dos estudantes.

Como afirma Arroyo (2012, p. 23), “o trabalho com sujeitos que a escola tende a desconsiderar exige outra lógica pedagógica, que não apenas os acolha, mas que se reinvente para dialogar com suas experiências, seus saberes e seus tempos”. Nesse sentido, os LAs não podem ser subordinados à lógica remediativa ou conteudista, mas devem constituir espaços de reinvenção curricular e de justiça curricular e cognitiva.

A perspectiva freireana também contribui para a construção de LAs críticos e libertadores. Para Freire (1996), ensinar exige compromisso com a formação ética dos sujeitos e com a transformação da realidade. O professor do LA, nesse horizonte, atua não como técnico aplicador,

mas como intelectual comprometido com a produção coletiva do conhecimento e com a reconstrução dos vínculos pedagógicos fragilizados.

Outro ponto a ser considerado é a valorização do território como dimensão pedagógica. Os LAs devem dialogar com os contextos em que estão inseridos, reconhecendo a cultura local, as trajetórias das famílias e os saberes produzidos fora da escola. Essa perspectiva territorializada amplia o sentido do ensino e fortalece a escola pública como espaço de pertencimento e emancipação.

A criação de redes colaborativas entre escolas da mesma região, com partilhas de práticas dos LAs, pode ser uma estratégia potente para a formação continuada e para a produção de saberes docentes situados. Essa rede pode favorecer a superação do isolamento das professoras do LA, fortalecer sua identidade profissional e promover inovação pedagógica com base na realidade concreta das escolas.

Por fim, é necessário que as políticas de recomposição da aprendizagem pós-pandemia não desconsiderem os dispositivos já existentes nas escolas. Ao contrário, é justamente a partir da escuta das experiências acumuladas nos LAs que será possível construir caminhos mais sustentáveis e coerentes com os desafios educacionais atuais. O reconhecimento institucional desses espaços como legítimos e estratégicos é um passo essencial para garantir sua permanência, efetividade e potencial transformador.

Considerações finais

A análise realizada neste artigo evidencia que os Laboratórios de Aprendizagem da RMEPOA possuem um potencial significativo para a promoção da equidade educacional, mas que esse potencial está longe de ser plenamente concretizado. As falas das professoras participantes da pesquisa revelam que os LAs são espaços reconhecidos como necessários e fundamentais, mas encontram-se fragilizados por desafios estruturais, funcionais e políticos que comprometem sua efetividade.

O estudo aponta que a pandemia de Covid-19 aprofundou desigualdades já existentes e expôs fragilidades na gestão das políticas públicas voltadas ao apoio à aprendizagem. O desconhecimento das diretrizes do programa RecomPOA, a ausência de planejamento estratégico, a carência de formação específica para os profissionais dos LAs e a descontinuidade das ações revelam a falta de uma política consistente para os Laboratórios de Aprendizagem no município.

A construção de políticas educacionais comprometidas com a justiça social exige mais do que ações pontuais: requer escuta ativa das comunidades escolares, investimento concreto nas condições de trabalho docente e reconhecimento da escola como espaço vivo de construção coletiva do conhecimento e os LAs são espaços privilegiados para esse reconhecimento.

Entretanto, reconhecer os LAs apenas como resposta emergencial às dificuldades de aprendizagem é limitar sua potência transformadora. Quando compreendidos à luz da justiça curricular, os Laboratórios de Aprendizagem deixam de ser apenas espaços compensatórios e assumem o papel de territórios pedagógicos que articulam conhecimento, cuidado e convivência democrática. São espaços que, ao respeitar os tempos e contextos dos estudantes, podem contribuir significativamente para a construção de um currículo emancipador.

Defendemos que os Laboratórios de Aprendizagem passem a compor a espinha dorsal das estratégias pedagógicas da rede, integrando-se ao Projeto Político-Pedagógico das escolas e às formações continuadas dos profissionais da educação. Essa centralidade requer investimento em políticas públicas de longo prazo, que envolvam definição de perfil profissional, programas de formação específicos, recursos humanos adequados e acompanhamento sistemático com foco qualitativo.

Diferentemente de abordagens que tratam os Laboratórios de Aprendizagem como dispositivos de reforço escolar ou respostas emergenciais às dificuldades de aprendizagem, este estudo evidencia que sua potência reside na articulação entre escuta pedagógica, justiça curricular e trabalho docente colaborativo. O diferencial desta pesquisa está em analisar os LAs a partir das vozes das professoras e de sua inserção concreta no cotidiano escolar pós-pandemia, evidenciando como as fragilidades institucionais impactam diretamente a efetividade dessa política pública.

Ao subsidiar propostas de revitalização, o artigo não se limita a reafirmar práticas já conhecidas, mas aponta a necessidade de reposicionar os Laboratórios de Aprendizagem como parte estruturante do projeto político-pedagógico da escola, articulando formação docente, gestão democrática e planejamento coletivo. Nesse sentido, propõe-se que os LAs deixem de ocupar um lugar periférico e passem a atuar como espaços estratégicos na recomposição das aprendizagens, na reconstrução dos vínculos com o aprender e na promoção da equidade educacional.

Assim, a contribuição do estudo consiste em oferecer uma leitura crítica e situada sobre os Laboratórios de Aprendizagem, destacando que sua revitalização depende menos de ações pontuais e mais de políticas públicas sustentadas no reconhecimento do trabalho docente, na valorização das singularidades dos estudantes e na construção de práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social e curricular.

É preciso reconhecer os Laboratórios de Aprendizagem como territórios pedagógicos potentes, nos quais é possível cultivar o desejo de aprender, a confiança nos processos educativos e o compromisso com uma escola democrática, inclusiva e significativa. Fortalecer os LAs é fortalecer a ideia de que todo estudante tem direito à aprendizagem, não como um favor, mas como um direito inegociável garantido por políticas que se sustentam na equidade, na escuta e na justiça. Nessa direção, Freire (1996) destaca que ensinar exige compromisso ético com a dignidade dos sujeitos e com a

transformação da realidade, o que coloca o trabalho desenvolvido nos LAs como parte constitutiva de uma educação democrática e emancipadora.

Referências

ANDRADE, A. B. A. S. **Laboratório de Aprendizagem**: a redução de desigualdades educacionais e o papel do gestor. 2013. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. DOI: <https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2013.v22.n40.p95-103>. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7441>. Acesso em: 27 dez. 2025.

ARROYO, M. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

CURY, C. R. J. **Educação, direito e cidadania**. São Paulo: Cortez, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico**. Brasília: MEC/SEESP, 1994b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 27 dez. 2025.

COSTA, T. A.; ARAÚJO, W. B.; PONCE, B. J. Justiça social e justiça curricular: enlaces teóricos para análise e proposição de políticas e práticas curriculares. **Revista Cocar**, v. 18, n. 36, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6452>. Acesso em: 27 dez. 2025.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2004.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Eduardo Duarte; DAVID, Lawrence Nectoux; GOMES, Rodrigo de Aguiar. **Lomba do Pinheiro**. Porto Alegre: Unidade Editorial da Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre, 2000. 239 p. (Série Memória dos Bairros, 11).

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HAYASHI, M. H. N. **Sala de apoio à aprendizagem na cultura digital**: um olhar para o uso de tecnologias digitais e o desenvolvimento de multiletramentos. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufmt.br>. Acesso em: 29 dez. 2025.

KOHL-SANTOS, P.; MOROSINI, M. C. **Estado do conhecimento**: método e ferramenta para análise da produção científica em educação superior. In: MOROSINI, M. C. (org.). Estado do conhecimento em educação superior: método e análise. Brasília: Liber Livro, 2021.

LEAL, C. P. Gestão por resultados e a nova rotina escolar na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RMEPOA). **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 37, n. 3, p. 1235–1254, set./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n32021.110249>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/110249>. Acesso em: 29 dez. 2025.

LEONÇO, V. C. Laboratório de Aprendizagem: espaços de superação. **Ciências e Letras: Revista da Faculdade Porto-Alegrense de Educação, Ciências e Letras**, v. 32, p. 183–189, jul./dez. 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

MARTINS, A. M. A pesquisa na área de política e gestão da educação básica: aspectos teóricos e metodológicos. **Educação e Realidade**, v. 36, n. 2, p. 379-393, maio/ago. 2011.

MOROSINI, M. C. **Produção do conhecimento em educação superior: o que revelam os estudos de teses e dissertações**. Cadernos de Pesquisa, v. 44, n. 153, p. 102-119, 2014.

NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria; THERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2148>. Acesso em: 28 dez. 2025.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, e249236, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Acesso em: 20 dez. 2026.

PONCE, B. J.; NERI, J. F. de O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação: proposta político-pedagógica da escola cidadã**. 3. ed. Porto Alegre, 1998. (Cadernos pedagógicos, 9). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/10183/249748/1/001151175.pdf>. Acesso em: 27 dez. 2025.

PORTO ALEGRE. Secretaria Municipal de Educação. **Documento orientador nº 24/2023: organização dos Laboratórios de Aprendizagem**. Porto Alegre, 2023a.

PORTO ALEGRE. Observa POA. **Bairro Lomba do Pinheiro**. Porto Alegre: Observa POA, 2023b. Disponível em: <https://observatorio.atempa.org.br/> (consulta ao bairro Lomba do Pinheiro). Acesso em: 27 dez. 2025.

QUIJANO, Aníbal. Coloniality of power, Eurocentrism, and Latin America. **Nepantla: Views from South**, Durham, v. 1, n. 3, p. 533-580, 2000.

SANTOS, M. C. **Uma abordagem sobre o uso do software Gcompris como ferramenta pedagógica no ensino de matemática no laboratório de aprendizagem**. 2023. Dissertação

(Mestrado Profissional em Ensino de Ciências) – Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2023. Disponível em: <https://repositorio.unemat.br>. Acesso em: 29 dez. 2025.

SEGATTO, Catarina; ABRUCIO, Fernando Luiz. A gestão por resultados na educação em quatro estados brasileiros. **Revista do Serviço Público**, v. 68, n. 1, p. 85–106, 2017.

SILVA, Renata Aparecida da. **Alunos em situação de dificuldades de aprendizagem matemática**: diagnóstico e encaminhamento para o laboratório de aprendizagem. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) – Instituto de Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2022.

SCHMIDT, Márcia Helena Dutra; SILVA, Gilberto Ferreira da. Laboratório de aprendizagem no ensino fundamental: contribuições da pedagogia descolonial. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 16, n. 35, e17936, jan./dez. 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v16i35.17936>. Acesso em: 20 dez. 2025.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VIDAL, D. G.; SILVA, J. C. Questões éticas na pesquisa sobre a própria prática ou no ambiente de trabalho. In: ANPED. **Ética e pesquisa em Educação**: subsídios. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. v. 1. cap. 6, p. 41–49.

WALSH, C. **Interculturalidad, Estado, sociedade: luchas (des)coloniales en nuestra época**. Quito, Universidad Andina Simon Bolívar e Abya-Yala, 2009.

Recebido: 19/08/2025

Aceito: 02/03/2026

Received: 08/19/2025

Accepted: 03/02/2026

Recibido: 19/08/2025

Aceptado: 02/03/2026

