

## Laboratório de aprendizagem no ensino fundamental: contribuições da pedagogia descolonial

### Learning laboratory in elementary school: contributions of decolonial pedagogy

### Laboratorio de aprendizaje en la enseñanza fundamental: contribuciones de la pedagogía decolonial

Márcia Helena Dutra Schmidt<sup>1</sup> , Gilberto Ferreira da Silva<sup>1</sup> 

<sup>1</sup> Universidade La Salle, Canoas, Rio Grande do Sul, Brasil.

#### Autor correspondente:

Gilberto Ferreira da Silva

Email: gilberto.ferreira65@gmail.com

**Como citar:** Schmidt, M. H. D., & Silva, G. F. (2023). Laboratório de aprendizagem no ensino fundamental: contribuições da pedagogia descolonial. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 16(35), e17936. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v16i35.e17936>

#### RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre o lugar ocupado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente do Laboratório de Aprendizagem, pelo professor responsável de uma escola pública, em uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre. O estudo toma como apoio os pressupostos da pedagogia descolonial e as contribuições advindas das chamadas metodologias horizontais, situando-se na perspectiva dos estudos que valorizam a narrativa reflexiva como processo formativo e auto formativo para se pensar o que se faz, o que se vive e o que se projeta em educação básica. As reflexões realizadas revelam que a busca por uma pedagogia descolonial, requer flexibilidade para aprender, desaprender e reaprender para então gerar as mudanças desejadas.

**Palavras-chave:** Laboratório de Aprendizagem; Pedagogia Descolonial. Ensino Fundamental.

#### ABSTRACT

The purpose of this paper is to reflect on the place occupied by pedagogical practices developed in the Learning Laboratory environment by the teacher in charge of a public school in a municipal education system in the metropolitan region of Porto Alegre. The study is supported by the assumptions of decolonial pedagogy and the contributions arising from the so-called horizontal methodologies. Methodologically, it is situated in the perspective of studies that value reflective narrative as a formative and self-formative process to think about what is done, what is lived, and

what is projected in basic education. The reflections made reveal that the search for a decolonial pedagogy requires flexibility to learn, unlearn, and relearn in order to generate the desired changes. **Keywords:** Learning Laboratory; Decolonial Pedagogy. Elementary Education.

## RESUMEN

El objetivo de este trabajo es reflexionar sobre el lugar que ocupan las prácticas pedagógicas desarrolladas en el entorno del Laboratorio de Aprendizaje por el profesor responsable de una escuela pública de una red municipal de educación de la región metropolitana de Porto Alegre. El estudio se apoya en los supuestos de la pedagogía decolonial y en las aportaciones que surgen de las llamadas metodologías horizontales. Metodológicamente, se sitúa en la perspectiva de los estudios que valoran la narrativa reflexiva como proceso formativo y autoformativo para pensar lo que se hace, lo que se vive y lo que se proyecta en la educación básica. Las reflexiones revelan que la búsqueda de una pedagogía decolonial requiere flexibilidad para aprender, desaprender y reaprender a fin de generar los cambios deseados.

**Palabras clave:** Laboratorio de aprendizaje; Pedagogía decolonial. Escuela primaria.

## INTRODUÇÃO

As dificuldades na aprendizagem de alunos típicos ou atípicos é discussão corrente nos corredores e salas de professores da escola pública. Estar no chão da escola possibilita ou pode possibilitar um olhar mais próximo e autorreflexivo sobre a atuação docente, podendo dizer que é como se pegássemos uma lupa e com ela pudéssemos ler as “letras miúdas” que relatam os desafios e angústias diárias do fazer pedagógico da profissão docente.

Em uma perspectiva ampla de atendimento escolar a todas as crianças, o acesso à educação é garantido por nossa Constituição Federal (1988) que determina a Educação como um direito de todos e um dever do Estado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), sob um olhar inclusivo, garante atendimento especializado aos alunos que dele necessitarem, o que faz com que a escola pública, que já é por natureza uma escola inclusiva pelo simples fato de receber alunos sem questionar posição social, raça, credo ou sexualidade, se torne ainda mais inclusiva, ao menos na visão legislativa. Este é um fato gerador da diversidade, heterogeneidade e muitas vezes também de desigualdade de aprendizagens de alunos nas salas de aula, o que requer dos docentes uma prática cada vez mais capacitada, aguçada e sensível. Santiago e Santos (2017) são enfáticos ao afirmar que: “Em uma perspectiva de inclusão em educação, compreendemos a educação como direito humano e por isso, defendemos que esse direito seja oferecido para todos e que todos possam compartilhar de situações que envolvam e promovam aprendizagem” (p.118). De um lado observa-se a ênfase em garantir o acesso à educação, tal como garante a constituição, e de outro, conforme estes mesmos autores destacam: “Não basta garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola, mas oferecer situações que permitam aquisição de aprendizagens” (p.118).

É sob este enfoque inclusivo que surgem, em algumas escolas públicas no nosso país, os Laboratórios de Aprendizagem (LA), tendo por objetivo geral minimizar a defasagem que os estudantes apresentam, o que os levaria ao fracasso escolar. A escola é um espaço para o desenvolvimento de habilidades e competências dos sujeitos e tem como objetivo desenvolver a capacidade intelectual e reflexiva dos alunos. Entretanto nem sempre este desenvolvimento acontece de forma equânime. No momento em que o aluno apresenta um desequilíbrio ou uma dificuldade em sua aprendizagem ele é encaminhado ao LA, para junto com a professora/professor do setor entender suas dificuldades e explorar caminhos para desenvolver sua aprendizagem. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre o lugar ocupado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente do LA pelo professor responsável de uma escola pública de uma rede municipal de ensino da região metropolitana de Porto Alegre. O estudo toma como referencial de apoio os pressupostos da pedagogia decolonial e das metodologias horizontais.

Metodologicamente situa-se na perspectiva dos estudos que valorizam a narrativa reflexiva como processo formativo e auto formativo para se pensar o que se faz, o que se vive e o que se projeta em educação básica.

A arquitetura deste estudo parte uma apresentação sobre que lugar é este ocupado pelo LA no ambiente da escola pública, parte-se para uma segunda discussão que procura criar as condições para a compreensão de como se pode entender a aprendizagem e os transtornos desta aprendizagem. Em seguida se toma a experiência de um dos autores do texto como referência prática para se pensar a atuação pedagógica em um LA, procurando estabelecer relações entre os pressupostos da pedagogia descolonial e das metodologias horizontais. Por fim, apresenta-se, em formato de síntese algumas considerações que o processo de reflexão permitiu construir.

## O LABORATÓRIO DE APRENDIZAGEM

A Educação é uma questão discutida permanentemente, que se apresenta em um contexto histórico, relacionada a uma ordem social e geopolítica. Entre as décadas de 80 e 90, o Brasil passa por um processo de democratização e neste mesmo contexto surgem propostas inovadoras para a educação pública. Os Ciclos de Formação desenvolvida por Paulo Freire no Estado de São Paulo e que acabou influenciando outros estados brasileiros. Em Minas Gerais a proposta ficou conhecida pelo nome de Educação Plural e em Porto Alegre recebeu o nome de Escola Cidadã (ANDRADE, 2013). Nesta perspectiva de democratização algumas escolas públicas brasileiras, buscam estratégias para minimizar a defasagem de aprendizagem observada entre alunos, assim surgem os Laboratórios de Aprendizagem (LA). É importante lembrar que os LAs carecem de legislação específica, ficando a cargo das redes públicas de ensino, implementá-los ou não, podendo inclusive promover o desenvolvimento das aprendizagens em um espaço também paralelo ao da sala de aula, sob outra denominação.

De acordo com o Caderno Pedagógico nº 9, da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, a Proposta Político-Pedagógica da Escola Cidadã, o Laboratório de Aprendizagem é concebido 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 (2003, p. 43).

No Município de Sapucaia do Sul, RS, por exemplo, o LA teve início por volta dos anos 2008/2009 nas escolas da rede municipal e sua implantação ficou a cargo de cada unidade escolar. A Secretaria Municipal de Educação mantém o Laboratório de Aprendizagem como um projeto que deve ser desenvolvido em cada escola da rede. Na escola desde onde se pretende tomar referências da prática educativa, para este estudo, o espaço do LA foi instaurado em 2009, com registros de sua implantação em ata específica, posteriormente constando no Regimento Geral e no PPP (Projeto Político Pedagógico) da Escola (2012/2013). No regimento escolar encontramos a seguinte referência para o LA da escola: “O Laboratório de Aprendizagem tem o objetivo de desenvolver atividades para o aprendizado do aluno de maneira lúdica, reflexiva e orientada, sendo destinado aos alunos com dificuldades de aprendizagem [...] (Regimento Escolar, 2012, p.13), já no Projeto Político Pedagógico observa-se o seguinte objetivo: “Desenvolver atividades para desenvolvimento do aprendizado do aluno de maneira lúdica, reflexiva e orientada” (PPP, 2013, p. 22).

Hoje o Laboratório de Aprendizagem é um setor da escola para o qual é designado um professor, capaz de auxiliar alunos que por algum motivo apresentam dificuldades em seus

processos de aprendizagem, ficando aquém de seus pares. O professor de LA é escolhido pela equipe diretiva de cada unidade escolar, independentemente de sua formação, mas que a equipe julgue ser capaz de atender às necessidades educativas apresentadas por alunos encaminhados ao LA. Sabe-se que cada sujeito, por sua individualidade e especificidade apresenta um jeito próprio de aprender que nem sempre acompanha o ritmo de seus colegas de turma ou a metodologia utilizada pelo professor e quando esta diferença coloca o aluno em um lugar de aprendizagem muito distante de seus colegas de sala de aula, então o aluno é encaminhado ao LA para que, junto com o professor responsável, possa resgatar suas aprendizagens, tendo seu tempo de desenvolvimento respeitado e com estratégias metodológicas diferenciadas. Em muitos contextos escolares, a relação entre a professora do LA e os demais professores da escola, equipe diretiva e pedagógica se dá de forma colaborativa e cooperativa.

Os encaminhamentos são realizados pelo professor regente da turma através de formulário específico para este fim fornecido pelo LA. Ao preencher o formulário o professor, baseado em sua percepção, relata as dificuldades que o aluno apresenta. De posse dos encaminhamentos a professora do LA juntamente com a equipe pedagógica, orientação e supervisão, organizam a ordem dos atendimentos, que neste momento de pandemia onde a defasagem de aprendizagem atinge muitos alunos e em todos os níveis, priorizou o atendimento de alunos de 3º, 4º e 5º ano do fundamental I que ainda apresentam dificuldades no processo de alfabetização e alunos de 6º e 7º ano do fundamental II com dificuldades em acompanhar seus pares. Devido ao elevado número de alunos encaminhados, a triagem se faz necessária, pois há apenas um professor neste setor, assim, alunos que apresentam dificuldades em mais de uma área de conhecimento tem prioridade de atendimento. Após essa triagem, as famílias dos alunos selecionados são chamadas até a escola para em uma conversa, onde se esclarece como se dará o trabalho do educador e qual o lugar que a família pode ocupar no sentido de colaborar para uma maior eficácia da proposta do trabalho. A família assina um termo de responsabilidade comprometendo-se a enviar o aluno aos encontros no dia e hora agendados previamente. Considerando a situação de pandemia, por orientação da mantenedora, os atendimentos acontecem uma vez por semana para cada aluno em períodos de 50 minutos. Acompanhar os alunos em situação de LA em períodos semanais de 50 minutos e experimentar estratégias metodológicas tem sido um grande desafio e, neste sentido, tanto a pedagogia descolonial, ancorada no *sentipensar* quanto às metodologias horizontais têm sido mobilizadoras de um repensar as ações desde outros referenciais. Nessa direção a apresentação a seguir, traz alguns elementos que ajudam a compreender como se entende a ideia de dificuldades de aprendizagem.

## **DIFICULDADES E TRANSTORNOS DE APRENDIZAGEM: SEMELHANÇAS E DIFERENÇAS**

Aprender é um processo natural de desenvolvimento do ser humano que envolve o sujeito em sua totalidade, seu corpo, sua capacidade cognitiva, suas emoções e sua relação vincular com outros seres, assim através das trocas com o outro é que acontece a aprendizagem. Transmito ao outro o que conheço e o outro me transmite o que conhece e nesta relação circular acontece o desenvolvimento das aprendizagens. O processo inicial de aprendizagem acontece na relação vincular mãe/bebê e vai se estendendo no seio familiar, entre falas e gestos logo iniciam as primeiras aprendizagens da criança e a partir destas aprendizagens, a criança vai constituindo-se como sujeito. Na definição de Fernández o ato de aprender: “transcorre no seio de um vínculo humano cuja matriz toma forma nos primeiros vínculos mãe-pai-filho-irmão, pois a prematuridade humana impõe a outro semelhante adulto para que a criança, aprendendo e crescendo, possa viver”. Na compreensão da autora, a aprendizagem pode ser entendida como “um processo cuja matriz é vincular e lúdica e sua raiz corporal; seu desdobramento criativo põe-se em jogo através

da articulação inteligência-desejo e do equilíbrio assimilação-acomodação” (Fernández, 1991, p. 48).

A autora situa a aprendizagem como um processo vincular entre um ensinante e um aprendente de maneira circular envolvendo inteligência, desejo e corpo. Além disto, os primeiros vínculos da criança acontecem no seio familiar, sendo esta matriz vincular fundamental nos processos de aprendizagem das crianças.

Ainda sobre o desenvolvimento da aprendizagem, referimos (Piaget, 1999) que em seus estudos conclui que a criança apresenta estruturas mentais que estão em desenvolvimento e, portanto, a percepção que a criança tem da realidade é diferente da percepção que o adulto tem. O autor entende que o processo de desenvolvimento infantil decorre de quatro fatores interconectados: a maturação; a experiência; a interação social e a equilibração que evoluem através de estágios predefinidos em faixa etária aproximada para cada estágio. A partir destes estudos o autor refere que a aprendizagem se dá mediante atos cognitivos que resultam da interação do sujeito com o meio, por processos simultâneos de organização interna e adaptação em trocas entre organismo e meio, que demandam do indivíduo funções de assimilação e acomodação, para então promover o equilíbrio das aprendizagens.

A incorporação de tudo aquilo que o meio pode oferecer corresponde à função assimilativa, enquanto tudo aquilo que o sujeito modifica adequadamente, internamente, modificando-se, corresponde à função acomodativa. Acomodar-se é, pois, modificar-se a fim de permitir a assimilação. Logo, o desenvolvimento cognitivo, na concepção Piagetiana, é um processo de *equilibrações* sucessivas que conduzem a formas de agir e de pensar, cada vez mais complexas e elaboradas (Spiker, 2001, p. 41).

Piaget diz ainda que “a adaptação intelectual, como qualquer outra, é uma equilibração progressiva entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar” (1971, p. 19). Nesse sentido, entende-se que os processos de aprendizagem das crianças possuem características individuais, próprias que se iniciam logo após o nascimento e vão se construindo ao longo da vida com suas peculiaridades individuais. Pautada nos conceitos de Assimilação e Acomodação de Piaget, Fernández refere que “a aprendizagem é um processo em que intervêm a inteligência, o corpo, o desejo, o organismo, articulados em um determinado equilíbrio” (1991, p. 107-108), e a este processo individual de aprender de cada um a autora denomina de Modalidade de Aprendizagem.

A partir destes conceitos compreende-se que cada sujeito possui um jeito particular para aprender, portanto quando a criança chega ao ambiente escolar, traz consigo uma bagagem de conhecimentos e uma modalidade de aprender particulares. Neste sentido, é importante que o professor tenha em mente estes aspectos em relação às crianças para então elaborar seu planejamento de modo a proporcionar aos estudantes maiores possibilidades de aprendizagem.

Aliado a estes conceitos compreende-se os processos do aprender, mas pergunta-se: o que será que ocorre nestes processos que faz com que uma criança não atinja as aprendizagens esperadas para sua faixa etária? Neste momento então é importante investigar que impedimentos estão ocorrendo nesse processo tão individual de aprender. Tais dificuldades podem se apresentar logo, na mais tenra idade, porém outras só são percebidas quando a criança chega ao ambiente escolar e apresenta dificuldade em acompanhar seus pares. A estas situações de desarmonia no aprender das crianças a escola tem denominado de Dificuldades de Aprendizagem.

Ocorre que, é preciso que se esteja atento a estas denominações, principalmente no âmbito escolar, uma vez que há diferenças entre Dificuldades de Aprendizagem que ocorrem por interferências externas ao sujeito e que são momentâneas podendo com metodologias e profissionais adequados serem sanadas, e as Dificuldades que são de ordem neurológica, internas ao sujeito, que demandam atendimento especializado, denominadas Transtornos de Aprendizagem.

Estudos apontam que uma Dificuldade de Aprendizagem surge quando a criança não consegue atender as expectativas que lhe são impostas, seja no ambiente familiar, no ambiente escolar ou social, em geral tornam-se mais evidentes quando a criança inicia a aprendizagem formal no ambiente escolar. Sendo a dificuldade de aprendizagem um processo que ocorre por uma demanda externa ao sujeito, a afetividade, a empatia o olhar cuidadoso da família e da escola e metodologias adequadas são fundamentais para superação de dificuldades que se apresentem. Portanto, quando o aluno apresenta uma defasagem em suas aprendizagens é preciso que o professor dedique maior atenção a esta criança no intuito de ajudá-la a superar suas dificuldades.

Já o *Transtorno de Aprendizagem* ocorre por uma interferência interna, neurobiológica e requer um atendimento com profissionais especializados, tanto na escola como fora dela. De uma maneira simples e resumida, para Relvas (2011, p.53) o “transtorno de aprendizagem compreende uma inabilidade específica, como leitura, escrita, matemática, em indivíduos que apresentam resultados abaixo do esperado no desenvolvimento escolar”. Porém, para fins diagnósticos é imprescindível consultar um médico neurologista ou psiquiatra que emitirá laudo baseado na descrição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais – DSMV, publicado pela Associação Psiquiátrica Americana. A existência de uma nomenclatura padrão para definir os transtornos e fornecer instruções codificadas precisas para diagnósticos a nível mundial e da Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10, permite ao profissional da educação uma visão mais abrangente e um maior entendimento sobre o transtorno que a criança apresenta.

Os transtornos do neurodesenvolvimento são um grupo de condições com início no período do desenvolvimento. Os transtornos tipicamente se manifestam cedo no desenvolvimento, em geral antes de a criança ingressar na escola, sendo caracterizados por déficits no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional (DSMV, Seção II, p.31).

Alguns transtornos só são percebidos após o ingresso da criança na escola, durante nos anos iniciais quando a criança apresenta dificuldades em se apropriar dos conhecimentos a ela apresentados durante o processo de alfabetização. Neste momento a avaliação médica para determinar ou descartar um transtorno de aprendizagem é fundamental para auxiliar a professora em seu planejamento, pois este poderá utilizar metodologias que possibilitem o desenvolvimento do aluno.

No ambiente escolar os transtornos mais comuns estão relacionados ao déficit intelectual e aos transtornos de desenvolvimento que envolve a linguagem, o pensamento lógico, habilidades viso-espaciais e coordenação motora ampla e fina, descritos na CID-10 entre os códigos F70-79 e F80-F89 que se referem à deficiência intelectual e aos transtornos do desenvolvimento.

Os transtornos classificados em F80-F89 têm em comum: a) início situado obrigatoriamente na primeira ou segunda infância; b) comprometimento ou retardo do desenvolvimento das funções estreitamente ligadas à maturação biológica do sistema nervoso central; e c) evolução contínua sem remissões nem recaídas.

De modo geral é durante os anos iniciais que são diagnosticados a Dislexia, a Discalculia, alguns transtornos da fala, transtornos motores e a deficiência intelectual. No ambiente escolar o transtorno que se apresenta mais comumente é o TDAH (Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade), que merece atenção, pois as características deste transtorno podem facilmente ser confundidas com uma agitação comum que ocorre no processo de desenvolvimento de crianças muito ativas, com oferta de muitos estímulos. É importante lembrar que o diagnóstico de qualquer transtorno deve ser emitido por um médico, neurologista ou psiquiatra. Ressaltamos que

Pedagogos ou Psicopedagogos ou ainda Neuropsicopedagogos, salvo tenham formação médica ou em psicologia, jamais emitem laudos, apenas levantam hipóteses e indicam o encaminhamento ao profissional adequado, este é um cuidado que a classe docente deve se ater. Mas é claro que ambas as situações estão interconectadas e não podem ser compreendidas de forma isolada. Nesse sentido, a distinção das duas denominações ajuda a criar uma aproximação ao problema, mas que em hipótese alguma devam ser limitadas a um caso ou outro.

Com relação ao trabalho desenvolvido pelos professores de sala de aula, do laboratório de aprendizagem ou pelo atendimento educacional especializado os estudos neurocientíficos apontam como grande aliado do desenvolvimento neurobiológico a *plasticidade cerebral*, compreendida como “a capacidade que o cérebro tem de se modificar não apenas durante o desenvolvimento do indivíduo a partir das experiências vividas que constituem o aprendizado, mas também a partir da recuperação do cérebro após uma lesão” (Rotta, Bridi Folho & Bridi, 2018, p. 167).

Entendendo que o cérebro é capaz de encontrar novos caminhos para desenvolver aprendizagens acredita-se que é possível criar estratégias metodológicas junto com o estudante para que este possa minimizar suas defasagens escolares. Tanto nas dificuldades quanto nos transtornos de aprendizagem a participação da família nos processos de desenvolvimento das aprendizagens é de fundamental importância.

Independentemente de apresentar uma dificuldade ou um transtorno e, até que haja uma avaliação médica e um diagnóstico que indique ou não a existência de uma patologia, entendemos que, no momento, o aluno está com dificuldades em alguma área de seu desenvolvimento que o impede de atingir os objetivos propostos. Independentemente do diagnóstico acredita-se que todos possuem possibilidades de evolução em seus processos de aprendizagem e enquanto docente, nos cabe encontrar a metodologia mais adequada para atendê-lo. Justamente desde esta constatação na ação pedagógica no espaço do LA que esta questão ganha maiores proporções e interesse por produzir um trabalho de forma mais aprofundada.

## **PEDAGOGIA DESCOLONIAL E AS RELAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA NO LA**

Tem sido bem comum nas rodas de conversa sobre Educação, um discurso sobre a função da escola, como o professor deve desempenhar sua tarefa e o que “deve” ser ensinado às crianças, conversas que vão do trivial ao complexo, mas na maioria das vezes sequer ouve os atores envolvidos, alunos e professores em um primeiro estágio e família/comunidade em um segundo. Pensando no fazer pedagógico presente na escola, nas relações pedagógicas entre professor, aluno, família/escola e os reflexos nos processos de ensino e aprendizagem, trazemos para esta reflexão a pedagogia descolonial que encontra apoio na perspectiva descolonial de produção do conhecimento. Em grandes linhas se parte da ideia de poder pensar desde um fora dos paradigmas dominantes eurocentrados. É nesta direção que se pauta o descolonial, ao se propor a pensar desde a exterioridade da hegemonia epistêmica colonizadora. Este pensamento possibilita um olhar para dentro de si, e compreender o quanto somos forjados por uma cultura colonial, imposta como única via a ser seguida ao mesmo tempo em que mostra as diversas trilhas que estão postas a nossa frente para um fazer descolonial. E neste olhar para dentro, nesta magia de conhecer e reconhecer a si mesmo é que poderá então ver o outro e estar com o outro, ampliando para contextos maiores. Assim está-se a procurar por reconhecer epistemologias “outras”, entendendo-se a descolonialidade como um modo outro de viver/sentir/pensar, assim a “descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como o verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção” (Mignolo, 2017, p. 15). E, como opção, permite o exercício de abrir-se para novas possibilidades de compreensão que não se pautam exclusivamente por “cronologias construídas pelas novas epistemes ou paradigmas (moderno, pós-

moderno, altermoderno, ciência newtoniana, teoria quântica, teoria da relatividade etc.)”, conforme bem pontua Mignolo (2017, p. 15).

Dessa forma a perspectiva descolonial aponta para uma outra pedagogia e um outro modo de pensar as metodologias. Uma pedagogia capaz de produzir diálogos onde a diferença e a solidariedade possam gerar modos outros de conhecer, portanto, projetos epistêmicos, projetos de saber, projetos ontológicos, pois estamos aqui a falar de opções de existência, e como bem diz Luiz Rufino, “uma educação que se faz como descolonização, passa pela emergência de desaprender do cânone. Essa desaprendizagem não perpassa pela negação de determinadas presenças e saberes, mas pelo destronamento” (2021, p. 23). A afirmação de Connell (2012) intensifica e torna urgente a necessidade de ciritca diante dos reais motivos que nos levam a buscar apoio em referenciais teóricos para contribuir em nossos estudos:

Na Austrália ou no Brasil, nós não citamos Foucault, Bourdieu, Giddens, Beck, Habermas etc. porque eles conhecem algo mais profundo e poderoso sobre nossas sociedades. Eles não sabem nada sobre nossas sociedades. Nós os citamos repetidas vezes porque suas ideias e abordagens tornaram-se os paradigmas mais importantes nas instituições de conhecimento da metrópole – e porque nossas instituições de conhecimento são estruturadas para receber instruções da metrópole (2012, p. 10).

Assim, ao se propor uma pedagogia pautada por princípios descoloniais se convoca a lançar mão dos conhecimentos e saberes que foram subjugados pela colonização. Neste aspecto entra em cena uma dinâmica que é preciso exercitar: desaprender do cânone para poder aprender desde outras bases, fontes, desde outras matrizes. O que remete a cruzar fronteiras que excluem dos processos de aprendizagem estes saberes subjugados em favor de outros oriundos da metrópole, como bem lembra Connell (2012). Este desaprender como exercício, implica em “um ato político e poético diante daquilo que se veste como único saber possível ou como saber maior em relação a outros modos” (RUFINO, 2021, p. 19). Nessa direção a própria palavra pedagogia pode ser objeto de discussão, pode-se perguntar pelo sentido que ela carrega e o quanto ainda é tradutora de um modo de fazer de outras epistemes e conhecimentos. Pensar a opção, inclusive por palavras que carreguem outras assinaturas de significados pode ser uma boa alternativa para a reconstrução e desconstrução de conhecimentos, que se pretende, sejam descolonizados.

Por este ponto de vista, Patricio Guerrero Arias (2010), faz uma análise sobre a colonialidade do saber, do ser e do poder, de um padrão de conhecimentos coloniais a que estamos submetidos, levando a construir imaginários distorcidos da realidade e condenando-nos a ter e transmitir um conhecimento monofônico e ventríloquo, que apenas reproduz conhecimentos. Arias propõe a descolonização do saber, do ser e o do poder pautado em um sentido polifônico em que se escutem as diversas vozes e, ao mesmo tempo, se compreenda não só o que é dito, mas também o que fica no silêncio, tornando visível o invisível. O autor demonstra a possibilidade de *corazonar* metodologias a partir das sabedorias insurgentes, pois não só oferecem informações e dados epistemológicos e metodológicos, mas sobretudo se referem a um outro sentido de tecer a vida, convertendo o “sentido positivista, fragmentador, instrumental, homogeneizante y colonizador que há tenido la investigación social, en la perspectiva de ir construyendo una metodología más comprometida com la vida” (2010, p. 489).

Seguindo a busca por uma pedagogia descolonial, entende-se como fundamental para este estudo as contribuições de Berkin & Kaltmeier (2012) referente as metodologias horizontais. Pautados nas próprias experiências teórico-práticas, os autores explicam que no processo de metodologias horizontais os sujeitos se constroem permanentemente nas relações dialógicas uns com os outros, ao se dispor conhecer o outro, está implicado entrar em um processo de reconhecer-se a sí mesmo. Neste processo das metodologias horizontais, teoria e prática são parte de um mesmo processo e o conhecimento se dá de forma preventiva e em intercâmbio, gerando uma

produção mútua de conhecimento: “De esta manera, el intercambio horizontal y recíproco es el punto de partida para producir conocimientos, cuyas condiciones deben ser negociadas permanentemente con los otros en el campo” (Berkin & Kaltmeier, 2012, p. 12). Quando se pensa as metodologias horizontais se parte de um princípio de que o pesquisador não é mais o estrangeiro, invasor, colonizador, portanto, o ser estranho que acabou se apresentando, ao longo dos tempos, como o outro superior. a questão aqui é que o “pesquisador” não “vai ao campo”, mas ele é do campo e, portanto, “já está no campo”. É claro que concebemos este estágio ainda a ser consolidado, mas se anuncia aqui como postura, como projeto que já se vêm experimentando ao longo do tempo, evidenciando cada vez que tornamos explícito, cada que projetamos esta assunção que desloca o lugar de uma episteme subjugada para uma episteme reconhecida<sup>1</sup>. Descolonizar implica essa desaprendizagem radical para poder aprender de novo desde outras bases, desde outras fontes.

Com uma atuação de cinco anos no Laboratório de Aprendizagem da escola, em turno integral, na condição de professora do LA, se atende alunos do 2º ao 9º ano do ensino fundamental. O LA, é este espaço escolar alternativo que recebe alunos que apresentam alguma dificuldade no desenvolvimento de suas aprendizagens, podendo ser de ordem cognitiva, ambiental, socioemocional ou, ainda, por estar em desarmonia com os processos de ensinagem ou de normas do sistema escolar vigente. Tem por objetivo propiciar aos alunos momentos de reflexão de suas dificuldades através de atividades ludo pedagógicas que possibilitem o resgate do desejo de aprender e o desenvolvimento de habilidades e competências ainda pouco experienciadas para que possam ser reveladas e incorporadas por cada sujeito e assim possibilitar que ele seja capaz de apropriar-se de si e do lugar a que pertence. Sob um olhar integral e individualizado de cada aluno, considerando seus saberes, sua criatividade, crenças familiares, emoções e seu desenvolvimento orgânico, há um exercício reflexivo constante para que se possa então, definir a metodologia de ensinagem a ser aplicada. Temos observado que esta relação de respeito às individualidades e especificidades de cada criança reflete uma construção positiva nos processos de ensino e aprendizagem dos alunos. Assim lançaremos mão de algumas situações experimentadas ao longo deste período de atuação no LA, daquilo que a memória permitiu acionar. É um trabalho no tempo e com o tempo do vivido, portanto, um tempo passado que agora é acionado no tempo presente e que nos importa produzir outros significados. No dizer de Ecléa Bosi: “A memória aparece como força subjetiva ao mesmo tempo profunda e ativa, latente e penetrante, oculta e invasora” (2003, p. 36).

Em uma matriz circular entre aprender, desaprender e reaprender, compreendemos a capacidade que o ser humano possui para se transformar a partir das suas dificuldades gerando aprendizagens significativas. Arias, faz referência a esta capacidade humana utilizando as sábias palavras de Sábato: “El ser humano sabe hacer de los obstáculos nuevos caminos, porque a la vida le basta el espacio de una grieta para renacer. En esta tarea lo primordial es negarse a asfixiar cuanto de vida podamos alumbrar” (2010, p.44).

Além do empenho em respeitar a individualidade de cada um, é através das falas das crianças, carregadas de emoções, angústias, desconforto, que se observa o quão complexo é adentrar o universo de cada um. Quando o aluno inicia os atendimentos no LA, a prática no primeiro atendimento é uma conversa informal e descontraída, procurando por construir um acordo sobre o que será realizado em cada encontro, reforçando a manutenção ética nas relações e primando pela construção de um espaço de liberdade para a experimentação do diálogo. Esta prática vem auxiliando positivamente na relação professora/alunos. Por sentirem-se à vontade para falar sobre suas emoções, suas qualidades e suas dificuldades, os alunos expressam-se com muita sinceridade. Esta relação vincular entre professor/alunos no LA abre espaço de fala e escuta permitindo, nesta

---

<sup>1</sup> Para um bom exemplo deste movimento a pesquisa *Kaupapa Maori*, descrita por Linda Tuhiway Smith (2018) é elucidativa.

horizontalidade, que as crianças relatem episódios de sala de aula que as angustiam e incomodam, interferindo em seus processos de aprendizagem. Partilhamos alguns destes relatos:

- Sora! É que eu não consigo ouvir o que a nossa sora diz, as colegas não calam a boca um minuto, nossa sora pede para ficar quieta, mas elas não ficam e daí eu não consigo me concentrar. (Estudante menina, 3º ano fundamental I).

- Mas sora, esta letra eu não sei ler (referindo-se a letra cursiva), só sei ler com a outra letra, mas eu copio tudo, só demoro um pouco porque eu não sei que letra é. Mas aquela sora não dá, ela já pegou no meu pé. Eu estou quieto e ela já manda eu calar a boca e nem sou eu que estou falando. Por isso eu entro fico quieto faço as minhas coisas e quando ela manda eu ficar quieto e calar a boca eu mostro tudo feito, tudo copiado e pronto. Ah e agora estou morando com o pai, ele vai ficar com minha guarda, não dá pra morar com a mãe, ela não sabe bater, ela espanca, não sabe dar um tapa, já vem logo espancando. Já me bateu com um tijolo. (Estudante menino, 5º ano fundamental I).

- Não adianta sora, eu nunca vou aprender, minha mãe disse que sou burra mesmo, que nem ela. (Estudante menina, 3º ano fundamental I).

- Sora! Tu me ajuda naquelas continhas de unidade e dezena? A sora não fez mais, e a minha mãe me ajudou um pouco, mas eu ainda não entendi muito bem. (Estudante menina, 3º ano fundamental I).

Percebe-se um discurso inquieto, onde as dificuldades são expostas de maneira simples, chegam carregadas de informações nas entrelinhas, apontam caminhos que nos permitem refletir o quanto estas crianças se sentem em descompasso com o sistema escolar. “- Sora! É verdade que seu eu não aprender a ler eu vou rodar e ficar no 2º ano? A minha sora que disse e a mãe disse que é verdade. É verdade mesmo?” (Estudante menina – 2º ano fundamental I). Ou ainda: “- Sora, eu tento, mas eu não consigo parar sabe? Ficar sentado o tempo todo só ouvindo o *sor* falar não dá, eu preciso levantar ou desenhar, mas eu não incomodo ninguém” (Estudante menino, 6º ano fundamental II). O processo de desaprender dos cânones, já invocado anteriormente, constituir a escola como lugar privilegiado de escutas sensíveis, de profissionais capazes de efetivamente compreender que o sujeito se encontra permanentemente em construção, nunca em estágio acabado, mas sempre de incompletude. Se a escola é um lugar onde o conhecimento deve circular entre os sujeitos, individualmente e em grupo. É portanto possível pensar que os sujeitos que habitam a escola devam também ser vistos como produtores de conhecimento, sujeitos do conhecimento e não meramente sujeitos passivos para receber informações. Partindo deste princípio é possível imaginar uma pedagogia outra, a exemplo da sabedoria do velho Antonio: “un camino para poder llegar debe ser construído por nosotros mismos, [...] empezar a mirar lejos y mirar cerca y sobre todo, a aprender a escuchar y a hablar con los otros cuyos horizontes de existencia nos siguen siendo lejanos” (Arias, 2010, p. 492).

A assunção da criança na escola como sujeito de conhecimento ainda deve ocupar as preocupações dos educadores e possibilitar que neste ato de parir a escuta sensível se possa passar a ver e considerar a criança como sujeito que tem o que dizer e de seu próprio modo (Edwards, 1997; Santos, 2019). Nessa lógica a descolonização “deve emergir não somente como um mero conceito, mas também como uma prática permanente de transformação social da vida comum [...]” (Rufino, 2019, p. 11). A defesa que na escola se agiganta é a defesa da vida pela aquisição de conhecimentos e pela valorização do que se é, assim a descolonização “é também um ato de ternura, amor, e responsabilidade com a vida” (RUFINO, 2019, p. 11). Além dos aspectos que envolvem as relações professor/aluno/escola faz-se necessária uma aproximação com a família tendo em vista a importância das relações familiares na abertura de espaço para o exercício autoral da criança. Em sua prática psicopedagógica Fernandez (2001) constatou que, a falta de abertura no ambiente da escola é um facilitador para gerar nas crianças dificuldades na aprendizagem.

O exercício da docência requer dedicação, acolhimento e respeito consigo mesmo e com o outro. Diante das demandas pedagógicas diárias, as reflexões são cada vez mais constantes e igualmente a busca de aporte teórico. ARIAS entende que a construção de um pensamento crítico descolonial requer a construção de um percurso onde o princípio é o de estar com o outro e no encontro consigo mesmo e para isso é importante: “hacer una evaluación radical de nuestras propias praxis académicas y de vida, pero requiere, sobre todo, de una construcción desde nosotros mismos, desde nuestras propias realidades, desde nuestras propias políticas del nombrar [...]” (Arias, 2012, p.493).

É perceber que somos produto deste processo colonizador. O quanto reproduzimos desta lógica e o quanto temos que desgarrarmo-nos, criando outros referenciais e assim poder colocar-se em diálogo. Coloca-se como meta o revisitar de nossas práticas, criando o estranhamento, e com isso poder desaprender, para então aprender de novo. Este reaprender é marcado por outras fontes, desde outras formas de construir as aprendizagens. O dia a dia no chão da escola convoca para um olhar atento sobre a prática docente e o impacto na aprendizagem dos alunos que frequentam o LA. É neste cotidiano que o que se vai dando conta, tomando ciência, ganham materialidade, são gestos, posturas e práticas que passam por processos de transformação. Ao mesmo tempo em que, nas reuniões pedagógicas, defendem uma escola democrática, que respeite a individualidade do aluno, descrevem uma prática metodológica ainda bastante alicerçada no tradicional, colonial, com pouca flexibilidade, que por vezes, impedem o desenvolvimento das habilidades e competências individuais nos processos de aprendizagem, desconsiderando as individualidades de cada sujeito.

Além das falas dos alunos a serem observadas cuidadosamente pela professora do LA, no momento de encaminhamento dos alunos é preciso observar também a fala dos professores:

- Aqui estão os indicados do LA. Metade tu já conheces. São os de sempre, estes outros tu vais ver, a situação é bem difícil, eles não têm noção de nada. (Prof. alfabetização do Ensino Fundamental).
- Ah, esta aqui só precisa de um empurrãozinho, logo tu consegues dispensar do LA. (Prof. Anos Iniciais do ensino fundamental).
- Me preocupa muito esta criança, ela não tem limites, não para quieta, quer atenção só para ela, temos que chamar a mãe, se está assim agora imagina quando crescer e for para a área. Se tivesse vaga, acho que até poderia ir no LA pra ver se melhora. (Prof.ª anos iniciais do Ensino Fundamental).

As narrativas dos professores sobre o desempenho dos alunos a serem encaminhados ao laboratório de aprendizagem, traduzem interrogações, provocando reflexões sobre o fazer docente diário, levando a refletir sobre as relações entre professores e alunos e o quanto estas relações por vezes estão encontram-se em descompasso. Para Ocaña, López e Conedo (2018) é fundamental pensar estas relações interpessoais entre professores e alunos, seja no espaço da aula, seja no espaço fora dele: “Es preciso que los profesores reconozcamos la pluralidade y diversidad de formas de vivir, estar, ser, pensar de nuestros estudiantes, para no incurrir en estas acciones excluyentes en las que subyace la colonialidad en alguna de sus dimensiones (2018, p.77 e 78).

Uma das educadoras ao solicitar encaminhamento ao LA assim se refere: “- Quero te encaminhar duas alunas, mas não sei bem o que acontece, elas não são ruins, mas também não são boas, ainda não consigo ter uma avaliação clara, será que consegues fazer um diagnóstico?” (Prof.ª anos iniciais do Ensino Fundamental). É interessante observar que por parte das educadoras parece indicar uma certa aposta no trabalho que se possa vir a realizar com os estudantes no LA. Uma outra educadora assim traduz seu modo de ver o estudante: “- Esse aí é um preguiçoso, não faz nada! Ele até é inteligente, mas tem preguiça, não copia nada, não realiza tarefas, é complicado, nem tem como avaliar, vê se tu consegues fazer alguma coisa com ele no LA” (Professora anos finais do Ensino

Fundamental). A ideia de poder retomar o lugar da educação na escola, das aprendizagens e seus significados colocando o sujeito no centro da atenção não é nova, entretanto parece que este exercício ainda temos muita dificuldade em realizar. Seria importante retomar aqui, tanto com os educadores quanto com os estudantes quem de fato somos, como nos constituímos como sujeitos ativos dos processos de aprendizagens e como vamos descortinando nossos modos de aprender desde onde estamos e com quem estamos. Nessa direção distancia-se, em um primeiro momento, de conhecimentos que se apresentam sem sentido e fora de contexto, como por exemplo, as experiências históricas de outros povos que recheiam nossos currículos, em grande medida, de povos e nações colonizadoras.

Aqui os estudos descoloniais apontam trilhas possíveis para uma pedagogia outra. Arias (2010) mostra o quanto os princípios das sabedorias andinas podem dialogar com o pensamento acadêmico e oferece perspectivas para um *sentipensar* metodológico a partir dos princípios de: totalidade – espacialidade, temporalidade e sentido; complementaridade e reciprocidade e do enfoque comparativo. Estes princípios fazem referência a um viver que envolve uma dimensão de totalidade cósmica espaço temporal da existência, tudo está entrelaçado no cosmos considerando as dimensões de dentro e fora, internas e externas, tudo tem um sentido e uma ordem que contempla a espacialidade e implica olhar não só as dimensões materiais, mas também as simbólicas e representativas, onde o passado se faz presente como um tempo vivido e contribuir para preparar o futuro. Assim as aprendizagens são construídas com um enfoque colaborativo “[...] que requiere aprender a escuchar el sentir, el pensar, el decir, el hacer de los otros y de nosotros, a fin de enriquecernos y transformarnos mutuamente” (Arias, 2010, p.503).

Krenak (2021), intelectual indígena brasileiro, descendente dos Botocudos da antiga aldeia de Pocrane, nos brinda com a sabedoria de seus ancestrais indígenas, fazendo ecoar entre nós uma metodologia outra, não individual, e sim uma metodologia coletiva, ou ainda como ele diz muitas metodologias, porque existem várias maneiras de se ver a realidade. O autor descreve que, no pensamento indígena, metodologia é a forma como se produz, transfere e compartilha conhecimentos e, existem muitas formas de se compartilhar conhecimentos. Clarifica que há três conceitos que envolvem uma metodologia, que são: Antologia, Epistemologia e Axiologia. Antologia é o modo de se ver e entender a realidade e prevê um cuidar do outro e não um autocuidado. A Epistemologia é a forma como se pensa e elabora o conhecimento a respeito da realidade. E, Axiologia é a responsabilidade que se tem com o conhecimento produzido. Krenak (2021) ressalta ainda os 3R’s do Paradigma Indígena: Respeito – respeito não para falar educadamente com o outro, mas dialogar com o outro, com as plantas, com os animais, com outros povos. São vários os saberes e todos precisam ser respeitados e é através do diálogo que se mantém a relação de confiança e respeito. A Reciprocidade - é a busca por conhecer e compreender o outro, o que ele tem a me dizer, que necessidades ele tem e qual a minha responsabilidade a partir do que conheço e do que recebo do outro. E a Relacionalidade – para lembrar que temos um relacionamento com o outro, que não há prevalência de ninguém sobre ninguém e sim uma relação dialógica gerando outros conhecimentos e conseqüentemente novas epistemologias.

Nesta perspectiva Berkin (2019) traz a produção horizontal de conhecimentos (PHC) como uma alternativa para construir conhecimentos a partir de uma característica que se faz presente através da busca por novas formas de conhecer, em que se abre para ouvir as diferentes vozes, distintas da academia, aquelas que pensam desde outros modos de ver, de viver a vida, de ver o mundo. Neste sentido a linguagem ocupa lugar de destaque uma vez que envolve comunicação e diálogo.

Desponta a possibilidade de uma pedagogia “outra”, que respeite as especificidades de cada sujeito, sua diversidade e pluralidade. O trabalho potencialmente que pode ser realizado nos Laboratórios de Aprendizagem (LA) pode contribuir para a criação de posturas menos rígidas na

relação com a produção do conhecimento e com as diversas e diferentes aprendizagens a que os estudantes são estimulados a desenvolver.

## CONCLUSÃO

O objetivo deste trabalho foi o de refletir sobre o lugar ocupado pelas práticas pedagógicas desenvolvidas no ambiente do Laboratório de Aprendizagem, pelo professor responsável de uma escola pública municipal. Procurou-se pela escuta desde o que a memória permitiu atualizar como registro, analisar as falas produzidas por crianças no cotidiano do trabalho realizado no Laboratório de Aprendizagem. Desde movimento de reflexão o estudo destaca algumas questões que passamos a pontuar.

O desafio de *sentipensar* e horizontalizar as relações de ensino aprendizagem no LA, com crianças que apresentam dificuldades escolares passam por um processo de tradução para uma linguagem própria dos sentimentos e visões de mundo a partir da vivência e experiência de vida familiar e daquilo que vão entrando em contato no ambiente escolar. Observa-se neste sentido a importância do professor, em um primeiro momento, exercitando de forma consciente o ato da escuta, ampliando as possibilidades e vivência na escola, já não mais limitada a um espaço de aprender, mas também um espaço para se constituir como sujeito que produz e é reconhecido como produtor de narrativa e de discurso.

O lugar ocupado pelas práticas pedagógicas é essencial para o desenvolvimento das aprendizagens dos estudantes, já que podem interferir positiva ou negativamente. Uma prática pedagógica que traz em sua essência o respeito e a reciprocidade entre os atores, contribui para produzir um espaço rico para o desenvolvimento das aprendizagens de forma mais qualificada dos estudantes.

As contribuições oriundas desde a pedagogia descolonial realoca e garante um lugar, tanto para o educador quanto para o estudante ao estimular um olhar que se volta para o encontro consigo mesmo e para o encontro em direção ao outro. Olhar para si e refletir criticamente sobre a prática, ainda que pareça estar carregado de simplicidade, requer disponibilidade e implicação no exercício da docência.

**Contribuições dos Autores:** Schmidt, M. H. D.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual; Silva, G. F.: concepção e desenho, aquisição de dados, análise e interpretação dos dados, redação do artigo, revisão crítica relevante do conteúdo intelectual. Todos os autores leram e aprovaram a versão final do manuscrito.

**Aprovação Ética:** Não aplicável.

**Agradecimentos:** Não aplicável.

## REFERÊNCIAS

- Andrade, A. B. A. S. (2013). Laboratório de Aprendizagem: a redução de desigualdades educacionais e o papel do gestor. Dissertação de Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública. Universidade Federal de Juiz de Fora, MG.
- Berkin, S. C., & Kaltmeier, O. (2012). En Dialogo: Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Bosi, E. (2003). O tempo vivo da memória. Ensaios de psicologia social. 2ª. Ed. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Connel, R. (2012). A iminente revolução na teoria social. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 27(80), 9-20. <https://doi.org/10.1590/S0102-69092012000300001>

- Edwards, V. (1997). Os sujeitos no universo da escola. Um estudo etnográfico no ensino primário. Trad. Josely Vianna Baptista. São Paulo: Ática.
- Fernández, A. (1991). A inteligência aprisionada. Tradução Iara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fernández, A. (2001). O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artemed Editora.
- Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5. (2014). Porto Alegre: Artmed.
- Mignolo, W. (2017). Desafios Decoloniais Hoje. *Epistemologias Do Sul*, 1(1), 12-32.
- Ocaña, A. O., López, m. I. A., & Conedo, Z. E. P. (2018). Decolonialidad de la educación: Emergencia/urgencia de uma pedagogia decolonial. Colombia. Colección: Ciencias Sociales – Serie Educación y Pedagogía. Editorial UNIMAGDALENA.
- Organização Mundial da Saúde. Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde: CID-10 Décima revisão. Trad. do Centro Colaborador da OMS para a Classificação de Doenças em Português.
- Piaget, J. (1999). Seis estudos de psicologia. Trad. Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sérgio Lima e Sila. 24ª ed., Rio de Janeiro: forense Universitária.
- Porto Alegre. (2003). Secretaria Municipal de Educação. **Ciclos de formação**: proposta político-pedagógica da escola cidadã. Porto Alegre.
- Relvas, M. P. (2011). Neurociências e transtorno de aprendizagem: as múltiplas eficiências para uma educação inclusiva. 5. ed. Rio de Janeiro: Wak.
- Rotta, N. T., Bridi Filho, C. A., & Bridi, F. R. S. (2018). Plasticidade Cerebral e Aprendizagem: Abordagem Multidisciplinar. Porto Alegre: ARTMED.
- Rufino, L. (2019). Pedagogia das encruzilhadas. Rio de Janeiro: Mórula.
- Rufino, L. (2021). Vence-demanda: educação e descolonização. Mórula Editorial.
- Santos, A. R. J. (2019). O que as crianças dizem sobre a escola? *Revista Educação* 44, 1-18.  
<https://doi.org/10.5902/1984644429624>
- Smith, L. T. (2018). Descolonizando metodologias: pesquisa e povos indígenas. Trad. Roberto G. Barbosa. Curitiba: Ed. UFPR.
- Spieker, V. (2001). Epistemologia Genética de Jean Piaget. A formação em psicopedagogia nas abordagens clínica e Institucional: uma construção teórico-prática. Novo Hamburgo: FEEVALE.

**Recebido:** 22 de outubro de 2022 | **Aceito:** 22 de julho de 2023 | **Publicado:** 17 de novembro de 2023



This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.