

Construção da oficina pedagógica como apoio para a educação inclusiva

Claudia Regina Mosca Giroto
Rossana Maria Seabra Sade

Como citar: GIROTO, Claudia Regina Mosca; SADE, Rossana Maria Seabra. Construção da oficina pedagógica como apoio para a educação inclusiva. *In:* OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; OMOTE, Sadao; GIROTO, Claudia Regina Mosca (org.). **Inclusão escolar:** as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Fundepe, 2008. p. 267-277. DOI: <https://doi.org/10.36311/2008.978-85-98605-57-9.p267-277>



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin derivados 4.0 (CC BY-NC-ND 4.0).

CONSTRUÇÃO DA OFICINA PEDAGÓGICA COMO APOIO PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

*Claudia Regina Mosca Giroto
Rossana Maria Seabra Sade*

Introdução

Este capítulo compreende a discussão relativa às possibilidades de participação do educador em atividades coletivas, em grupo, voltadas à reflexão de suas práticas pedagógicas cotidianas e à proposição de ações transformadoras dessas práticas, resgatando o trabalho na diversidade da sala de aula, no processo educacional inclusivo¹.

Tal processo, no que diz respeito ao campo da Educação, tem subsidiado reflexões e ações voltadas à construção de uma escola mais acolhedora, possibilitando o acesso a uma escola que se caracterize, de fato, como inclusiva. Essa construção tem sido empreendida com base na adoção e implementação de inúmeras medidas direcionadas à garantia de acesso de todos os alunos às condições de aprendizagem que atendam às particularidades de cada um, durante o processo de escolarização. Entre tais medidas, podem ser destacadas aquelas relativas: à maior ênfase à discussão a respeito da implementação de políticas públicas educacionais e sociais voltadas à inclusão; à articulação entre gestores e educadores na elaboração e desenvolvimento de projetos pedagógicos condizentes com os princípios inclusivos; à aquisição de recursos destinados a favorecer melhor qualidade de vida a todos, a exemplo dos cuidados com as barreiras arquitetônicas e com a acessibilidade digital; maior investimento na formação do professor, por meio de educação continuada, entre outras.

Somadas a tantas outras igualmente importantes, tais medidas também têm contribuído para a reinterpretação do papel da escola e do professor na caracterização de novos atores sociais. Essa releitura requer a reestruturação da escola, de forma que esta

1 Caracterizado como a proposta educacional que busca favorecer e garantir condições de aprendizagem, em um mesmo contexto, tanto aos indivíduos tidos como deficientes quanto aos considerados normais, ao proporcionar respostas educativas que atendam às peculiaridades de cada aluno, durante o processo de escolarização (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

se modifique para garantir os direitos de cidadania, a despeito de suas singularidades, no que se refere à promoção de modificações não apenas teórico-metodológicas, mas também àquelas voltadas às suas atitudes frente aos desafios implícitos no processo de ensino-aprendizagem daqueles considerados diferentes, sejam os indivíduos historicamente denominados de deficientes, sejam os indivíduos considerados normais, que por diversas razões apresentam necessidades educacionais especiais - NEEs².

Neste capítulo, ocupamo-nos em discutir brevemente a formação do professor e a possibilidade de reinterpretção de seu papel, no contexto educacional inclusivo, com base na reflexão sobre a interação professor-aluno e o trabalho em grupo, por meio de vivências grupais, a exemplo da construção da oficina pedagógica, que pode favorecer os seus atores na reflexão acerca das ações, as quais, efetivamente, podem ser transpostas para o universo da sala de aula e que, uma vez implementadas, suscitem a ressignificação de suas práticas cotidianamente utilizadas em um direcionamento crescente, orientado pelos princípios da inclusão.

A interação entre o professor e o aluno

Entendemos a interação entre o professor e o aluno como um dos alicerces do processo educacional e um importante aspecto para a promoção da inclusão escolar, visto que a atitude do professor, ao receber um aluno considerado como sendo aquele que apresenta NEEs, seja deficiente ou não, implicará, decisivamente, seu acolhimento e permanência em sala de aula, de maneira que sua permanência na classe inclusiva vá além do simples fato de compartilhar o mesmo espaço físico e resulte não apenas no acesso ao currículo, mas na participação efetiva nos conteúdos curriculares propostos e utilizados com todos os alunos. Nos limites da sala de aula, professor e aluno se defrontam, se comunicam, se influenciam mutuamente. Conforme o rumo com que essa interação se desenvolve, a aprendizagem do aluno pode ser mais ou menos facilitada e sua inclusão escolar efetivada.

Em Libâneo (1985), encontramos menção direta ao tema relação professor-aluno, condensada em um quadro das principais tendências pedagógicas: *liberais* e *progressistas*. Ao categorizar as diversas possibilidades da prática docente, esse autor traz

2 Consideramos indivíduo com necessidades educacionais especiais aquele que apresenta dificuldades maiores do que o resto dos alunos para atingir as aprendizagens determinadas no currículo correspondente à sua idade e que necessita de adequações curriculares em uma ou várias áreas desse currículo, na utilização de recursos específicos, mudanças de estratégias de ensino, alterações arquitetônicas, garantindo, dessa maneira, o seu acesso à escola (OLIVEIRA; LEITE, 2000).

um enfoque político-filosófico. Dentre as tendências liberais, a *conservadora* pauta-se basicamente na autoridade do professor. Por sua vez, a *renovada não-diretiva* privilegia uma educação centrada no aluno. A *tecnicista* aponta que as relações são definidas pelo grau de estruturação e objetividade, em que a comunicação professor-aluno tem um sentido exclusivamente técnico, que é o de garantir a eficácia da transmissão do conhecimento. O aluno “recebe, aprende e fixa” informações. O professor é apenas um elo entre a verdade científica e o aluno. No conjunto das tendências progressistas, a *libertadora* é aquela que busca um tipo de conscientização sem qualquer relação de autoridade, pois se caracteriza como uma relação horizontal, em que o educador e o aluno se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento. A *libertária* se incumbem da transformação da relação professor-aluno. O professor é um orientador e um catalisador. A tendência crítico-social dos conteúdos visa às trocas entre o sujeito e o meio. O professor orienta e abre perspectivas com base nos conteúdos, o que implica um envolvimento com o estilo de vida dos alunos.

Mizukami (1986, p. 77) também classificou as diversas possibilidades da atuação docente decorrentes do tipo de interação estabelecida com o aluno. Para essa autora, na abordagem tradicional, a relação professor-aluno é marcada pela verticalidade, ou seja, o professor é quem tem o poder decisório quanto à metodologia de interação em sala de aula. Na *abordagem comportamental*, a relação volta-se para a eficácia do desempenho e a subsequente contingência do reforço, sendo o professor um planejador. Na *abordagem humanista*, o professor tem o papel de facilitador da aprendizagem. Na *cognitivista*, o papel do professor se define como orientador-coordenador e investigador. Para essa mesma pesquisadora, na *abordagem sociocultural*, “o professor procurará criar condições para que, juntamente com os alunos, a consciência ingênua seja superada e que estes possam perceber as contradições da sociedade e grupos em que vivem”.

Um dos aspectos que chama a atenção nessas diferentes abordagens é a natureza contratual, portanto imaginária, da relação professor-aluno. Essa natureza imaginária freqüentemente remete às percepções do professor na relação com o aluno, interferindo no processo ensino-aprendizagem.

Smolka (2000), ao discorrer sobre os efeitos que a percepção do professor acerca de seu papel na relação professor-aluno exerce em tal relação, adverte para o fato de que esse profissional se vê, muitas vezes, aprisionado à representação convencional do modelo de atuação em que atribui a si próprio o papel de quem ensina e, ao aluno, o papel de quem apenas aprende. Tal forma de representação não permite, portanto, que professor e aluno se desloquem de seus respectivos lugares para ocupar, em alguns momentos, o lugar um do outro, ou seja, para um aprender com o outro, enquanto se constituem no outro de cada um. A autora ressalta, porém, que essa alienação do professor se deve, principalmente, à sua formação profissional acrítica, resultado de um sistema de repre-

sentações sociais historicamente determinado e inflexível. Em decorrência, o professor desconsidera a importância das relações de ensino para a instauração, na sala de aula, de situações interativas e dialógicas significativas que favoreçam a apropriação do conhecimento por parte do aluno.

Com base nessas idéias de Smolka (1995, 2000), consideramos que a interação professor-aluno, constituída pelas e nas relações interpessoais estabelecidas em sala de aula, também é mediada pelas práticas educativas que constroem e determinam tal interação. Essas práticas contribuem para a inserção do ser humano no mundo simbólico ou cultural, ao mediar o processo individual de apropriação do conhecimento coletivo.

Nesse sentido, também é função da educação prover as condições e os recursos necessários para que essa apropriação cultural aconteça historicamente, condicionada a um determinado tempo e lugar. Tal compreensão é determinada pelo fato de que compartilhamos a interpretação acerca da Educação proposta por Saviani (2003), o qual a define como o processo cultural e histórico destinado a produzir direta e intencionalmente, em cada ser humano, o que é coletivamente produzido pela humanidade, na história, o que supõe a identificação dos elementos da cultura a serem assimilados, apropriados e encarnados pelos seres humanos, a fim de que se hominizem. De acordo com esse mesmo autor, hominizar-se significa, portanto, tornar-se humano, forjado nas relações concretas de vida social, mediadas pela linguagem, o que só se concretiza por meio da interação com outros seres humanos, em processo de desenvolvimento cultural cuja essência reside na apropriação e domínio do social.

Em decorrência do que foi exposto, podemos acrescentar que tanto o professor, quanto o aluno vivem imersos numa realidade concreta e imediata, que se apresenta confusa e contraditória, por implicar a necessidade de compreensão de que a relação professor-aluno é bidirecional, determinada pela possibilidade de cada um se constituir em sujeito-outro do processo de aprendizagem. Nesse sentido, a escola passa a ser percebida, pelo professor, não apenas como local em que se ensina, mas também onde se aprende (DAMASCENO; SANTOS, 2004; RAPOSO; MACIEL, 2005).

De acordo com Elliott (2000), é fundamental a reflexão acerca dos problemas reconstituídos e estabelecidos a partir de fenômenos cotidianamente presentes na sala de aula. Portanto, a modificação da relação estabelecida entre o professor e seu aluno pode ser determinada por transformações dentro do contexto, freqüentemente conservador, instaurado pela escola. Essas transformações podem repercutir na prática cotidiana do professor como mediador do processo de inclusão, não só do deficiente, mas de toda a diversidade de alunos com a qual compartilha conhecimentos.

O processo grupal como possibilidade de se redescobrir educador-aprendiz

Uma possibilidade para a transformação da prática cotidiana do professor pode ser proporcionada, como citamos anteriormente, pelo trabalho em grupo.

A literatura referente à formação de grupos é ampla e diversificada, sendo muitos os enfoques teóricos, a exemplo das abordagens humanista, fenomenológica e psicanalítica. No entanto, não nos deteremos aqui numa revisão de literatura sobre formação de grupos delineada por tais abordagens e seus autores mais representativos³, visto que optamos por expor nossas considerações sob uma perspectiva histórico-cultural. Mais recentemente, têm sido veiculadas publicações que discutem o processo grupal sob tal perspectiva, como os estudos que apresentam a revisão conceitual e epistemológica sobre esse tema, considerando o desenvolvimento de atividades grupais concretas (MARTINS, 2002, 2003) e que abordam a análise do desenvolvimento de atividades grupais (ZANELLA; PEREIRA, 2001; ZANELLA; LESSA; DA ROS, 2002). Ao destacarmos essa perspectiva, concordamos com Lane (2001), que a compreende como uma teoria que destaca como tarefa do grupo sua caracterização como agente mediador indivíduos e sociedade, ao enfatizar o processo grupal propriamente dito.

A formação de um grupo pressupõe, portanto, a necessidade de serem consideradas igualmente relevantes as características individuais de cada um de seus componentes, sua história particular e seus sentimentos, bem como as características de funcionamento desse grupo, inserido em um contexto sócio-histórico que determina o movimento interativo, desvelado a partir das particularidades determinantes e resultantes de tal movimento.

Embora sob tal perspectiva também tenhamos em vista a preocupação com o reducionismo com que o processo grupal tem sido interpretado e a crítica referente ao caráter tecnicista presente no trabalho com a formação de grupos (ANDALÓ, 2006), compreendemos que a constituição de um grupo, com base em vivências que priorizam as práticas coletivas e transformadoras (entenda-se a reflexão sobre as idéias e/ou modelos nos quais o professor se encontra enclausurado e a proposição de ações direcionadas tanto à reinterpretção dessas idéias e modelos, quanto à adoção de novos estatutos teórico-metodológicos), pode auxiliar o educador a construir seu perfil mais coerente com

3 Para maiores informações, pode-se recorrer à leitura da obra de autores como: Lapassade (1977) que confronta, em suas discussões, as relações de poder com as de igualdade e as articulações que determinam as relações no grupo; Moreno (1983, 1997), que desenvolveu a teoria do psicodrama; e Pichón-Riviére (1988), que apresenta considerações sobre as condições que emergem no grupo.

os princípios da inclusão e, conseqüentemente, promover a reinterpretação de questões relativas à inclusão social, de modo geral, e, em particular, à inclusão educacional.

Conforme aponta Lane (2001), um ponto de fundamental importância no processo de constituição grupal é a necessidade de auto-análise que o grupo deve considerar para que, de fato, ocorram mudanças qualitativas nas relações entre seus membros.

Nesse sentido, a edificação de um perfil mais reflexivo e coerente com os princípios da inclusão poderá se concretizar quando o professor, ao reavaliar as suas práticas cotidianas e coletivas, tiver a possibilidade de se considerar como autor-aprendiz do processo de ensino-aprendizagem, vivenciado pelos alunos, sendo respeitada a subjetividade de cada um.

Essa possibilidade de reavaliação poderá auxiliá-lo a enfrentar a idéia, cristalizada e comumente disseminada no contexto educacional, de que o educador da sala inclusiva é desqualificado para lidar com as singularidades de seus alunos, como aquelas que determinam NEEs, o que, sem dúvida, o afasta das oportunidades voltadas ao investimento em sua própria formação, uma vez que tende a acreditar e a aceitar que tal tarefa deve ser de responsabilidade de outros profissionais, quando, na verdade, é justamente ele o principal mediador do processo de ensino-aprendizagem, na escola.

Oficina pedagógica: lugar de (re)descobertas

A oficina pedagógica pode ser caracterizada como um espaço em que o professor, em nosso caso, por si só e/ou com auxílio dos demais membros que compõem o grupo, é instigado a questionar e a refletir sobre suas práticas cotidianas, para buscar soluções criativas e autônomas passíveis de ser utilizadas no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, em detrimento da simples reprodução e perpetuação de técnicas, de modo descontextualizado.

De acordo com Mütschele e Gonsales Filho (1997, p. 19), a oficina pedagógica se configura como uma possibilidade de trazer à tona discussões que ultrapassem a preocupação com o simples preparo de uma aula, ao evidenciarem “a maneira como o conhecimento é produzido, operacionalizado e socializado na ação cotidiana formal e informal, na escola e fora da escola, na vida de milhares de alunos e professores”.

São esses mesmos autores que sublinham o potencial transformador que uma atividade dessa natureza, em grupo, pode proporcionar, ao se apresentar como uma forma de trabalho integradora e interdisciplinar que prevê: o confronto entre os conhecimentos científicos e aqueles que decorrem do senso comum; a ênfase ao contexto sócio-histórico em que esses conhecimentos estão fundamentados; a relevância das práticas sociais coletivas e individuais que determinam tais conhecimentos; a reflexão coletiva

como possibilidade para o educador se constituir em um agente criativo, autônomo e transformador da realidade educacional; e a preocupação do educador em constituir práticas voltadas para

[...] um trabalho didático metodológico que: favoreça atividades em que os alunos possam observar fatos e situações, levantar hipóteses, operar e chegar a conclusões; abra e garanta espaço à criatividade, à curiosidade, à capacidade de observação dos alunos, propondo e sistematizando informações e atividades coerentes com as suas experiências de vida e estágios de desenvolvimento mental; problematize questões e vivências diretamente vinculadas aos alunos, fazendo-os pensar, refletir, agir, atuar sobre os fatos analisados; proponha formas específicas e condizentes de observação e registro de várias teorias explicitadas durante as atividades; considere as hipóteses dos alunos para explicar os fatos observados; ponha os alunos em contato com uma diversidade de informações e fontes a respeito dos assuntos que estão estudando; apresente o educador como organizador das “coisas” que os alunos procuram questionar e justifique enquanto tal; faça a integração de conteúdos e atividades; procure aprofundar os conhecimentos cotidianos, sejam eles empíricos, sejam até mesmo científicos; considere a brincadeira dos alunos uma fonte de informação sobre a realidade cotidiana vivida; e sistematize, a partir do conhecimento humano acumulado e cientificamente organizado, todas as manifestações espontâneas emergentes, procurando explicar e desvendando questões não esclarecidas pelos alunos. (MÜTSCHLE; GONSALES FILHO, 1997, p. 20).

Nessa mesma direção, Ramos (1997, p. 17) concebe a oficina pedagógica como uma oportunidade para que o educador questione o que ele denomina de “processo de coisificação”, caracterizado pela submissão a idéias e procedimentos prescritivos que não garantem a sua autonomia como sujeito-autor-aprendiz, mas antes o deslocam para a posição de objeto. É essa posição que aprisiona o educador na ideologia da incapacidade, de sorte que a oficina pedagógica se constitui, portanto, em espaço alternativo para que o educador resgate o ser sujeito-autor-aprendiz, pois “[...] não se trata de obrigar a pessoa a aprender [...], mas “catalisar” esse processo, mostrando que ela é capaz de aprender, ao mesmo tempo em que tem contato com diversas possibilidades de conhecimento”.

Candau e Zenaide (1999, p. 23), por sua vez, ao vislumbrar a oficina pedagógica como uma possibilidade metodológica para o trabalho em grupo, caracteriza-a como a “construção coletiva de um saber, de análise, de confrontação e intercâmbio de experiências”.

Moita (2005), defendendo o uso da oficina pedagógica, entende-a como um dispositivo que tem por finalidade dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, já que lhe atribui como características a praticidade, a flexibilidade e a capacidade de favorecer a participação e criatividade de todos os seus integrantes.

Todos os autores anteriormente mencionados são unânimes quanto a considerar o caráter lúdico que a oficina pedagógica deve ter. Assim como tais estudiosos, compreendemos a ludicidade inerente a uma atividade dessa natureza, não como aquela necessariamente vinculada a uma brincadeira-brinquedo, mas à possibilidade de o professor e também os seus alunos aprenderem pesquisando, sem a preocupação de obedecer a modelos de ensino e técnicas de aprendizagem de conteúdos diversos pouco flexíveis, em que não há espaço para o exercício da criatividade.

A oficina pedagógica se configura como uma via de ação em que o trabalho concreto é voltado igualmente ao desenvolvimento das relações interpessoais. A utilização de exercícios e técnicas auxilia, por conseguinte, na sensibilização e na melhora das dificuldades cotidianas, por meio do crescimento e aprendizado espontâneos e criativos, e favorece a liberação da carga emocional acumulada e reprimida pelo contexto social.

Assim, a oficina pedagógica propõe-se auxiliar o professor na construção da sua prática pedagógica, na compreensão dessa realidade, na visão de homem como ser espontâneo, que cria e transforma o seu saber.

Nessa discussão, mais do que a exposição de técnicas e materiais novos, como maneira de sistematizar soluções aplicáveis ao longo do processo de ensino-aprendizagem deflagrado na sala de aula, nossa preocupação recai na possibilidade de oportunizar ao professor a reinterpretação do modo como lida com as diferenças individuais de seus alunos que emergem nessa mesma sala de aula e que determinam a diversidade com que esse processo ocorre. Por essa razão, enfatizamos a necessidade de que o professor encontre e/ou resgate, por meio de invenções e (re)adaptações, soluções alternativas para lidar com tais diferenças. Acreditamos que é essa conduta, de procurar novos sentidos para a sua prática pedagógica cotidiana ou simplesmente ressignificar aquelas já consolidadas, que ajudará o educador na edificação de seu papel na escola inclusiva.

Oficina pedagógica: um processo prático

A construção de uma oficina pedagógica demanda estratégias que favorecem o trabalho em grupo. Obviamente, cada grupo se constitui em razão de suas particularidades, o que pressupõe que inúmeras abordagens sobre o modo como se pode trabalhar em grupo, na construção de uma oficina pedagógica, podem ser consideradas. Não nos deteremos aqui em esmiuçar técnicas possíveis de uso, mas sugerimos, inicialmente, a realização de debate e discussão, entre os elementos do grupo, a respeito do conteúdo teórico-metodológico que constituirá a oficina. Nesse momento inicial também é importante a apresentação dos elementos que constituem o grupo, incluindo o seu coordenador. Isso, além de favorecer o seu entrosamento, fornece dados para que seja levantado

o perfil de cada um, visto que as singularidades também devem ser levadas em conta. Algumas técnicas para facilitar essa apresentação podem ser empregadas, a exemplo da apresentação em duplas, em que cada dupla conversa separadamente das demais, a respeito das características de cada indivíduo, e, em seguida, cada um as expõe para o outro colega (MIRANDA, 2005).

Outras estratégias podem ser utilizadas para impulsionar o entrosamento entre os indivíduos que formam o grupo. Podem ser usados jogos dramáticos, teatro/educação, vivências. O que é importante salientar é que a escolha de algumas estratégias em detrimento de outras será determinada pelas singularidades e interesses comuns que caracterizam e mobilizam esse grupo. Também é relevante ter em mente a necessidade de assegurar espaço para que as contradições possam emergir e serem amplamente discutidas, a fim de favorecer o relacionamento intra e interpessoal, estimulando a criatividade e mobilizando o grupo para vivenciar e transformar positivamente a sua realidade.

Não pretendemos, com esta discussão, sistematizar um modelo de criação e implementação de oficina pedagógica, pois os aspectos aqui mencionados foram explicitados apenas com o intuito de exemplificarmos algumas possibilidades para a constituição do grupo de trabalho. Outras estratégias poderiam ter sido apontadas, mas reiteramos novamente nossa compreensão de que a dinâmica própria do processo grupal é que determina o funcionamento de um grupo, no que se refere aos aspectos teórico-metodológicos que o influenciam. Desse modo, entendemos que cada grupo, com base nos mecanismos que determinam sua formação e funcionamento, se ajustará no sentido de decidir pelo modo sob o qual ressignificará sua prática, por meio da reflexão acerca de suas ações cotidianas e do resgate de sua história.

Referências bibliográficas

ANDALÓ, C. S. A. *Mediação grupal: uma leitura histórico-cultural*. São Paulo: Agora, 2006.

CANAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. *Oficinas aprendendo ensinando direitos humanos*. João Pessoa: Secretaria de Segurança Pública da Paraíba, 1999.

DAMASCENO, A. R.; SANTOS, L. L. P. Da formação no corredor ao corredor da formação. In: *Presença Pedagógica*, v. 10, n. 55, p. 19-29, 2004.

ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). *Cartografias do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000, p. 137-152.

LANE, S. T. M.; CODO, W. (Org.). *Psicologia social: o homem em movimento*. 13. ed. São Paulo: Brasiliense, 2001.

LAPASSADE, G. *Grupo, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.

MARTINS, S. T. F. Educação científica e atividade grupal na perspectiva sócio-histórica. In: *Ciência & Educação*, v. 8, n. 2, 227-235, 2002.

_____. Processo grupal e a questão do poder em Martín-Baró. In: *Psicologia & Sociedade*, v.15, n. 1, 201-21, 2003.

MIRANDA, S. *Oficina de dinâmica de grupos para empresas, escolas e grupos comunitários*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

MOITA, F. M. G. S. C. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: REUNIÃO DA ANPED, 29, Caxambu, MG. Anais...Caxambu, MG: ANPED. GT06. 1671, 2005.

MORENO, J. L. *Fundamentos do psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983.

_____, *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1997.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MÜTSCHLE, M. S.; GONSALES FILHO, J. *Oficinas Pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola*. São Paulo: Loyola: 1997.

OLIVEIRA, A. A. S.; LEITE, L. P. Escola inclusiva e as necessidades educacionais inclusivas. In: MANZINI, E. J. (org.). *Educação Especial: temas atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações, 2000, p. 11-9.

PICHON-RIVIÈRE, H. *O processo grupal*. 39.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RAMOS, E. M. F. Prefácio. In: MÜTSCHLE, M. S.; GONSALES FILHO, J. *Oficinas Pedagógicas: a arte e a magia do fazer na escola*. São Paulo: Loyola: 1997, p. 17.

RAPOSO, M. B. T.; MACIEL, D. A. As interações professor-professor na co-construção dos projetos pedagógicos na escola. In: *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 21, n. 3, p. 309-17, 2005.

SAVIANI, D. *Pedagogia Histórico-Crítica*. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.

SMOLKA, A. L. B. O conhecimento e a produção de sentidos na escola: a linguagem em foco. *Cadernos Cedes*, n. 35, p. 41-9, 1995.

_____. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9.ed. Campinas/SP: Cortez, 2000.

ZANELLA, A. V.; PEREIRA, R. S. Constituir-se enquanto grupo: a ação de sujeitos na produção o coletivo. In: *Estudos de Psicologia*, v. 6, n. 1, p. 105-14, 2001.

ZANELLA, A. V.; LESSA, C. T.; DA ROS, S. Z. Contextos grupais e sujeitos em relação: contribuições e reflexões sobre grupos sociais. In: *Psicologia: Reflexões e Crítica*, v. 15, n. 1, p. 211-18, 2002.