
INCLUSÃO OU DIÁLOGOS NA ESCOLA: uma experiência de formação de professoras

Marisol Barenco de Mello^(*)

RESUMO

O texto narra uma experiência de formação de professores ocorrida no âmbito de um projeto de iniciação à docência, sendo oportunidade para reflexão sobre os processos formativos dirigidos às professoras, revelando pistas para pensarmos a formação como um processo coletivo, construtivo e interativo onde todos os sujeitos envolvidos ensinam e aprendem. A experiência narrada nos possibilita pensar em alternativas aos modelos autoritários de formação de professores, abrindo caminho para uma perspectiva inclusiva, onde o diálogo entre todos os sujeitos é a base e o fundamento da formação.

Palavras-chave: formação de professores, inclusão, diálogos.

REFLEXÕES SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Numa tarde de verão, uma professora da rede pública de ensino me contava a alegria pela inauguração de uma nova instituição de educação infantil na cidade, cuja gestão lhe fora confiada. Feliz, narrava sobre a construção do prédio, a alegria com a chegada do mobiliário novo, a pintura das salas, a vinda de mães e pais solicitando vagas para que seus filhos pudessem usufruir da nova escola, plena de promessas da vida melhor que há mais de um século associamos ao curso da escolaridade. Perguntei a ela, “e as professoras?”, e o largo sorriso deu lugar à preocupação. Disse-me que a secretaria de educação enviaria as professoras, e a ela caberia o desafio da formação, que naquele momento traduzi “como fazer com que outras pessoas assumam o projeto que encontraram pronto e sonhado por muitos, mas que seria conduzido por algumas poucas pessoas cujas intenções são desconhecidas?” Há anos ouço a mesma narrativa de gestores de escolas públicas e particulares, por gestores de sistemas, por elaboradores de políticas públicas de formação e por professores universitários incumbidos dessa tarefa.

O que penso ser em parte a objetificação do sujeito do magistério já foi discutido em muitos estudos e teorias, mas em alguns momentos sentimos que a produção intelectual sobre o assunto não chega a tocar em alguns pontos essenciais desse desafio que Marx já assinalava como preocupante: “educar o educador”. Em primeiro lugar, o que Bakhtin nos ensinou a prestar atenção:

^(*) Coloco-me, neste diálogo, como autora no sentido que Bakhtin confere ao autor literário: aquele que, se distanciando, toma a liberdade *da* palavra para inaugurar um diálogo entre palavras outras, produzindo uma obra que, na atitude de escuta, conclama: ouça-me! As palavras que aqui circulam foram produzidas por diferentes sujeitos de muitos tempos, entre os quais estive e os quais apresento como narradora. Os participantes do diálogo são: Luzia, Marisol, Lita, Elaine, Letícia, Maura, Luiz Antonio, Igor, Lucas, Ana Paula, Laezia, Thierry, Débora, Letícia, Gabriela, Marcelo, Paulo Henrique, Fernando, Bruno, Jaiane, Matheus, Felipe, Pierre, Alessandra, Michel, Vítor, Carolina, Bakhtin, Ponzio, Wanderley, Beto, o leitor e todos os que vierem dialogar nesse encontro.

o sentido das palavras. Por sentido quero dizer da direção que se afirma, quando falamos de formar professores, e perguntar pelo sujeito dessa expressão. Quem é que forma, e que oculto permanece cada vez que formulamos essas palavras? Se pudermos nos demorar nessa formulação, veremos que alguém forma os professores, e sabemos bem que esses não tão ocultos sujeitos são os especialistas, em diferentes graus e níveis. Podemos dizer, então, que formar professores já encerra, em seu sentido, um autor, uma ação e um destinatário que coloca o protagonismo no especialista, seu ato como dar forma e como objeto dessa ação os professores. Não se pode levar a sério um projeto humanista que parta dessa premissa equivocada.

Não trago palavras novas, gostaria apenas de deslocá-las, para nesse efeito produzir sentidos favoráveis ao projeto de reconhecimento do humano como ao mesmo tempo único, irrepitível e sujeito de sua criação, mas também aberto ao outro, interpenetrado e interdependente da alteridade no grande tempo.¹ Sem o ato responsável da abertura ao outro da tradição, ao outro que me interpela em seu em-si e ao outro para quem seremos a tradição, o humano é engolido pelo costumeiro e em um processo frustrante repete o que não traduziu e não tornou próprio, perdendo-se no universal que, como sabemos, é o particular de determinados grupos tornado natural pelo efeito de sua repetição arrogante, que invisibiliza e faz parecerem ausentes as alternativas.

Na escola, no mesmo processo e com a mesma lógica que proclama como válidos os saberes que emanam da academia e da ciência, os professores são definidos em seu não saber, e dessa forma tornam-se objetos da ação de quem pretensamente sabe: gestores, coordenadores pedagógicos, técnicos das secretarias, supervisores, sujeitos mais graduados, toda sorte de especialistas que tem como distinção os títulos universitários e os postos especializados nos sistemas de ensino, nem todos conquistados por reconhecida excelência do saber. Estes últimos, também, sofrem com a frustração de não conseguirem sucesso com os meios de formação tradicionais, baseados na transmissão de conhecimentos e sensibilização. Assim como nos desesperamos por não conseguirmos alfabetizar algumas crianças, assistimos atônitos aos resultados ínfimos e em alguma medida pontuais da formação continuada de professores, sabendo que isso repercutirá nos péssimos resultados de ensino-aprendizagem escolares. São centenas de crianças que serão mal atendidas, incompreendidas, tendo seus saberes e poderes desperdiçados. Essa angústia impele secretarias e escolas à busca pela formação, quase sempre no modelo “vamos chamar um especialista”. Mas, na maioria das vezes, quem se beneficia com as palestras e minicursos são, além dos palestrantes, os professores que já eram compromissados com a melhoria

¹ Grande tempo é a noção bakhtiniana que envolve, para além do tempo imediato do aqui-agora, a tradição e o devir histórico.

das condições do magistério. Há anos ouço o mesmo discurso: “quem vem e participa, quem se beneficia, é quem menos precisa”.

Da mesma forma que a escola não beneficia as crianças “que mais precisam”, tampouco beneficia as professoras que mantêm condutas diferentes do esperado. É preciso chegar a essa professora, para além do discurso da demissão, que não ultrapassa a lógica extirpativa da modernidade.

Estamos, portanto, falando de um processo de exclusão multifacetado. Exclusão do sujeito do magistério do seu próprio fazer, que é condenado ao lugar do não saber, tendo impostas formas de fazer que ele não incorpora. Exclusão do sujeito do magistério do lugar da produção do saber, que ele participa como usuário desqualificado. Exclusão dos saberes dos sujeitos que, tendo como única verdade aquela dos especialistas, têm invisibilizados seus inúmeros saberes produzidos no cotidiano das práticas pedagógicas. Exclusão da possibilidade da tomada histórica da tarefa educativa, que é ação política, pelos sujeitos dessa ação. Portanto, alienação, ação estrangeira da qual os sujeitos praticantes só participam como trabalhadores alienados. Não é estranho nesse contexto, portanto, que se identifique um mal-estar na escola, especialmente na escola pública.

Início esta reflexão desdobrando e talvez complicando ainda mais essa proposição. Formar professores significa, na grade convencional da compreensão, preparar esses sujeitos para levar a cabo, com sucesso, a tarefa escolar de educar a todos, nas escolas que são públicas por princípio. A tarefa educativa escolar não é um objeto simples que se possa definir, nem muito menos programar como um objeto ou conteúdo de ensino/formação. Daí que o formador já se vê em um segundo problema: como formar esses sujeitos, com que currículo, com que práticas e com que métodos.

Apesar de parecerem dois problemas, é o mesmo: a arrogância do saber de quem pensa poder formar e a complexidade do objeto da formação, muitas das vezes resolvido superficialmente. Assumindo-se algumas premissas como verdadeiras, na análise do fracasso escolar, pensam-se métodos e conteúdos, e os aplicam. Os campeões de frequência dos cursos de formação são os métodos e técnicas de ensino – presumindo-se que a tarefa educativa seja o ato de ensinar, e de que esse ato seja redutível a um método – e os próprios conteúdos de ensino – assumindo-se que a professora seja alguém que sequer sabe o que tem que ensinar.

Ainda que todas essas questões não estejam nem perto de serem resolvidas, e nos colocando aqui como um sujeito que vem formando-se professora no decurso de sua vida profissional, vamos propor a reflexão sobre uma experiência, que ainda está em andamento, mas que trouxe algumas realizações que podem nos ajudar a repensar essas relações equivocadas de

formação. Assumindo que não sabemos, assim como a professora que ganhou a tarefa de gerir a escola, como formar professores, e ainda assumindo que as experiências de formação têm, no máximo, levantado princípios não generalizáveis, vamos tentar contribuir com a narrativa de uma experiência e a pontuação de princípios particulares que podem vir a dialogar com outros princípios observados e experienciados em outras tentativas de formação, buscando delinear outro quadro onde se possa compreender a problemática e, quem sabe, esboçar alternativas de formação.

UM CRONOTOPO CHAMADO IEPIC

Em março de 2010, ingressamos em um trabalho no Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (Iepic), escola da rede estadual de ensino do Rio de Janeiro, localizada no município de Niterói. Como professora do curso de Pedagogia da Universidade Federal Fluminense (UFF), fui incumbida de coordenar o projeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid), financiado pela Capes, que tem como objetivo a formação de graduandos juntamente com professores em escolas públicas. O Pibid/UFF conta com bolsas e verba para o desenvolvimento de projetos de formação docente, totalizando dez bolsas para graduandas e uma bolsa para professora da escola. No Iepic iniciamos com a parceria da professora coordenadora do primeiro segmento de ensino, e selecionamos para o trabalho, a partir das necessidades da escola, dez professoras dos anos iniciais. Na ocasião, o grupo de professoras nos solicitou especial atenção para uma turma, que chamamos 503, formada por crianças e jovens entre nove e quinze anos, a maioria com histórico de baixos rendimentos escolares, condutas narradas como desinteressadas e agressivas, além de pouca experiência nos campos da leitura e da escrita. Como nos foi narrado, era uma turma formada por crianças e jovens que raramente tiveram uma experiência escolar efetiva, que sofreram com a falta de professores e a rotatividade daqueles que ingressavam na escola e não permaneciam, prejudicando a continuidade de qualquer trabalho.

Na nossa vivência inicial com eles, encontramos crianças e jovens descrentes e desafiadores. No primeiro encontro com a turma, um deles escreveu no quadro: “mais um projeto UFF”. Encontramos a professora francamente desestimulada, aborrecida com o acontecimento de ter ficado com a turma, com frequentes confrontos com as crianças e jovens, além de falas constantes sobre a dificuldade do desenvolvimento de qualquer projeto pedagógico efetivo.

No primeiro dia de trabalho, as duas bolsistas, que se voluntariaram para assumir a turma, fizeram uma roda com as carteiras, e quando começaram a falar, receberam boladas e outros objetos. No seu relatório, Elaine, uma das bolsistas escreve sobre esse momento:

...quando viram o espaço na sala, imediatamente, começaram a jogar futebol. Pedi que parassem, mas não me ouviam, era como se eu não estivesse ali, acertaram-me a bola, peguei um dos meninos pela mão e novamente pedi que parassem, ele começou a gritar... a Marisol chegou, fez as apresentações, após o primeiro contato, eu estava sentada no chão, assustada e exitante, não sabia se deveria seguir com o que foi planejado, pois tudo acontecera de maneira avessa ao que foi programado, eu só pensava nas teorias que havia aprendido na faculdade e que foram diluídas em questão de segundos, naquele dia a teoria não deu conta da prática... (relatório Elaine, 17/09/2010).

Mas isso iria durar cinco minutos. Nesse momento, insisti para que começassem o trabalho planejado. Elaine sentou-se no chão e abriu um livro de literatura infanto-juvenil, intitulado *Os Meninos da Rua de Baixo*, e começou a ler. Por mais de 45 minutos, as crianças e jovens, bem como nós próprias e a professora ficamos em silêncio, ouvindo a leitura. O silêncio só se quebrava pelo comentário das crianças e jovens, que diziam: “nossa, esses meninos são piores que nós”, ou “e o que aconteceu?”, ou ainda risos e interjeições de susto ou interesse. Ao final da leitura, estavam dialogando com Elaine, comigo e Lita – a segunda bolsista –, sobre o lugar onde vivem, sobre a possibilidade de estudarem um projeto sobre Niterói. A professora Luzia nos disse que foi um evento extraordinário, e que, apesar de ter percebido o interesse deles por algumas atividades, nunca os tinha visto absortos em alguma tarefa. Seu rosto estava sorridente, e nos emocionamos muito ao sairmos dali.

O que aconteceu ali? Podemos pensar que o primeiro ato foi a não aceitação, pelo grupo proponente da atividade, dos termos do diálogo inicial. Tanto a ação das crianças demonstrando que sabem o lugar da universidade na escola, pela escrita da frase, quanto a rejeição física das bolsistas, bem como a atitude de descrença da professora propunham um diálogo, que apesar de compreendermos, não respondemos nesses mesmos termos. Ao contrário, propusemos outro diálogo, baseados em outras premissas. A primeira é a de que podemos dialogar na roda e sobre a base da literatura. Negando o lugar histórico assumido pelos sujeitos da escola, dialogamos com outros sujeitos que eles são: crianças e jovens, estudantes na escola, professora competente e portadora de saberes que respeitamos, ouvimos e a eles nos juntamos como outros sujeitos.

Bakhtin em diferentes momentos de sua obra se refere ao *grande tempo*, que para além das circunstâncias do presente, insere sujeitos e histórias no tempo maior que inclui tradição, acontecimento e possibilidades desejadas. Ao recusar as condições históricas encontradas, dialogamos em outro tempo, onde as crianças, jovens e professoras são sujeitos da transformação de si e do mundo.

As relações sociais como as escolares são, antes disso, relações humanas, ou seja, relações entre seres humanos concretos, históricos e com uma história pessoal, “sujos do mundo”, e não seres etéreos dos manuais humanistas. Cada um que cruza nosso caminho é ao mesmo tempo a alteridade radical com quem dialogamos sem sínteses, e partilha conosco um tempo e um lugar, referências culturais e pertencimentos sociais. Quase o mesmo, mas não exatamente, como dizia Bhabha. O conceito de alteridade precisa estar bem pensado ao falarmos dos encontros humanos, alteridade essa que não é sinônimo de diferença, mas de *outridade*. Essas relações são mediadas pela palavra, mas que palavra é essa a qual nos referimos? Para além dos discursos monológicos que a escola se encontra repleta, a opção feliz foi pela via da palavra literária. “O texto literário excede o que lhe é contemporâneo” (Bakhtin, 2000).

O que ocorre é que pela e na literatura que medeia a instauração de outro diálogo, acontece o que Bakhtin chama da *escuta como arte da palavra*. Augusto Ponzio define essa propriedade única da palavra literária que instaura um sentido capaz de ultrapassar os silêncios da palavra imposta:

O calar da palavra literária desvia o sentido, subvertendo não o conteúdo, mas a própria prática do sentido, desnordeando a prática da significação com a da significância. Libera os significantes, que recusam assim os percursos interpretativos, os significados habituais. [...] O universo da palavra literária é aquele da alteridade, da polifonia, do plurilogismo, do diálogo, da escuta como espaço interpessoal, no qual “eu escuto” quer dizer também “ouça-me” (Roland Barthes) (Ponzio, 2010, p. 50).

A propriedade da palavra literária, para Bakhtin, encontra-se no sentido da exotopia que ela possibilita, expressando-se a alteridade constitutiva da consciência e da autoconsciência. É no distanciamento entre a palavra literária, que nunca é direta e monológica nem aspira à interpretação, que o sujeito pode ser chamado à escuta responsável, ou seja, pode pelo efeito do distanciamento suspender a inexorabilidade das condições do presente e dialogar, no grande tempo, consigo mesmo e com o outro:

[...] o discurso indireto livre não é simplesmente um modelo sintático; expressa também uma preferência ideológica especial, uma forma particular de consciência do intercâmbio lingüístico; indica condições socioeconômicas especiais e realiza uma comparação entre linguagens, estilos e ideologias diferentes; converte em relativos os pontos de vista; desbarata a palavra monológica (Ponzio, 2009, p. 65).

Na leitura do cotidiano de um grupo de meninos, a palavra literária provocou a exotopia que possibilitou o ingresso na palavra, desde um ponto de vista outro. Eram meninos levados, eram meninos que praticavam as mesmas ações que eles, mas não eram eles. Na alteridade que se instala

pela via da palavra literária, dialogamos sobre infâncias, condutas infantis, angústias de meninos acostumados aos castigos, dentre outras tantas experiências. A palavra literária, por abrir sentidos e sujeitos outros, permitiu o ingresso da palavra própria como ato de escuta que precisa ser ouvida, e a palavra não mais monológica se multifaceta em um diálogo que transcria as condições do presente.

Nessa conclamação coletiva colocar a palavra própria não é um ato interpretativo, mas sim ato responsável – no sentido da necessidade ou do não alibi para o responder. Ao mesmo tempo, a relação que se instaura entre os sujeitos do diálogo transborda dos papéis sociais do pequeno tempo da condição histórica, e permite um olhar reflexivo para si e para o outro.

O que observamos nas ações dialógicas do grupo, naquele pequeno momento de atividade, foi uma ação que possibilitou no espaço rasgado do diálogo, o reconhecimento – no sentido de conhecer de novo, de olhar diferente, de fora – tanto dos sujeitos como da própria relação na qual se inserem. Tanto as crianças e jovens (re)conheceram suas ações habituais como ações de crianças, saindo radicalmente do discurso do comportamento agressivo e da pré-criminalidade que é atribuída à indisciplina das crianças e jovens das classes populares, quanto a professora (re)conheceu seus estudantes, ao perceber interesse, discussão crítica e circulação de saberes e palavras provocados pela atividade. Esse (re)conhecimento é, ao mesmo tempo, autoconhecimento, pela via do conhecimento partilhado.

Essa foi a narrativa de um acontecimento de 45 minutos, e por ser o inaugural, o trouxe à reflexão. O trabalho com a turma 503 tomou forma em seis meses de inserções continuadas, onde a experiência narrada repetiu-se muitas vezes, envolvendo não só as crianças, jovens, a professora e as bolsistas, incluindo-me, como também foi incorporando outros sujeitos e outros fazeres. Ao final do ano letivo, os relatórios, falas e memórias registram uma mudança nas relações de forma ampla, tanto no que diz respeito ao (re)conhecimento dos sujeitos, quanto dos conhecimentos escolares e outros. Não há tempo e espaço neste texto para sua narrativa, mas estão vivos em nossas aprendizagens. Mas ainda nos cabe analisar a experiência como lugar da formação de professoras.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: QUE FORMAS E QUE AÇÕES?

A então 503 hoje é a turma 601, ingressando no segundo segmento do Ensino Fundamental como uma turma de crianças e jovens que a escola (re)conhece de modo diferenciado. O trabalho com a turma continua, incorporando outros setores da escola e da universidade. Mas é preciso

perguntar ainda: o que houve e quem foram os sujeitos responsáveis pelas mudanças que observamos e com as quais nos emocionamos?

O que a experiência rasga é a impropriedade dos modelos formativos clássicos. Não havia especialistas, ou se havia, e provavelmente deveríamos ser nós, não sabíamos o que sabemos hoje, portanto, não o éramos no momento. Entre a recusa do grupo inicial e os abraços afetivos atuais, aprendemos o que fazíamos, fazendo. A reflexão teórica possível – nossa via privilegiada de compreensão – é posterior aos acontecimentos. Aprendemos o que vivemos e quem nos ensinou foram as experiências vividas pelos sujeitos todos, e cada um. A professora e os demais professores aprenderam no processo, e as crianças e jovens também. Mas, se todos aprenderam quem ensinou? Ao mesmo tempo todos e cada um em alguma medida.

Gostaria de narrar uma pequena passagem vivida por mim, no final do ano letivo, no diálogo com a professora Luzia. Preparamos juntas um projeto, a ser submetido à Faperj, agência de fomento estadual, para a compra de livros de literatura para a expansão do projeto no ano de 2011. No dia da reunião final, sentei-me ao lado dela e lhe disse: – “já protocolei o projeto, agora é torcer!”. Luzia me olhou perplexa e disse: – “não entendo porque torcer por alguma coisa que já aconteceu. Acredite, o projeto vai acontecer.” No momento parei e pensei em seu rosto, no dia em que nos conhecemos, que expressava toda a descrença não só no trabalho, como na inserção da universidade na escola. O rosto de Luzia, naquele momento, era o de alguém que acreditava, de uma forma para mim desconhecida. O projeto foi aprovado e hoje ela é pesquisadora bolsista do mesmo, assumindo um lugar de produtora do conhecimento, uma pessoa para quem eu olho quando me sinto cansada pelos problemas do cotidiano do trabalho.

No encontro das palavras no *cronotopo* do IEPIC, a formação não teve e nem tem direção linear. Os muitos sujeitos e contextos vão polifonicamente se cruzando, tecendo tramas inesperadas e caleidoscópicas, que se refazem em experiências e desejos de fazer e pensar mais. Cada um na sua medida contribui, mas o protagonismo é provisório e partilhado, ainda que os papéis não se confundam, sabemos que a cada dia nos formamos naquele coletivo. Que formas estão sendo construídas, só o olhar exotópico consegue dar a ver, e é nele que precisamos investir, apostando na alteridade e na pluralidade como condição de acontecimento. Nenhum de nós é o mesmo, nenhum de nós é o centro, mas no acontecimento que toma cena nas atividades, respondemos, calamos, escutamos, e somos impelidos à palavra responsável.

Podemos traçar algumas linhas tênues que esboçam esse quadro. Respeito à incompletude do conhecimento. Compromisso ético com o outro. Posição de escuta responsável. Diálogo como método. Acessibilidade ao conhecimento, por todos. Respeito ao caráter criativo do conhecimento

como trabalho, no sentido marxiano de transformação de si e do mundo. Opção por uma estética transcriadora na qual os sujeitos não são solicitados a responder uma palavra mesma, mas a reinventar formas do falar. Talvez para mim, o mais importante, foi o impacto da experiência na totalidade dos sujeitos, e não em pequenas partes. Não foi só a aula que mudou, mas a expressão da mudança é o modo de ser de cada sujeito naquele *cronotopo*, e para além dele.

Pensando no texto do professor Geraldi “A aula como acontecimento”, compreendemos que uma aula não é laboratório nem mini-mundo onde se recriam artificialmente saberes produzidos em outros lugares e por outros sujeitos, mas sim que uma aula é vivência e experiência transformadora de todos os sujeitos e do próprio conhecimento. Se começamos esse texto falando da exclusão que a palavra autoritária do formador produz, alienando o sujeito do seu fazer e saber, concluímos sem conseguir usar a palavra inclusão. Talvez precisemos (re)conhecer essa palavra, cunhando outros sentidos que não tenham um sujeito que inclui e outros sujeitos incluídos. No coletivo formado pela palavra dialogada, a inclusão foi condição intersubjetiva e provocada, e se foi ação, isso só pode ser compreendido no sentido do não-álibi bakhtiniano à responsabilidade.

Ainda temos muito que aprender e partilhar, mas alguma coisa irrompeu sem retorno: a formação de professores é tarefa humana e dialógica, onde um coletivo de sujeitos vive a experiência única, irrepetível e irremediável do encontro pela e na linguagem.

Convidamos a todos os que vivem essa experiência a, tendo calado na escuta da nossa palavra, que a ela junte a sua, ampliando nosso diálogo no grande tempo onde tentamos inventar cotidianamente uma prática chamada escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martin Fontes, 2000.
- PONZIO, A. As orientações lingüísticas hoje e a escuta como arte da palavra. In: *Círculo: Rodas de Conversa Bakhtinianas*. Bakhtin e a Atividade estética: novos caminhos para a ética. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.
- PONZIO, A. *A Revolução Bakhtiniana*. São Paulo: Editora Contexto, 2009.
- UNESCO. Llegar a los marginados. *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Paris, França: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2010.

INCLUSION OR DIALOGUE IN EDUCATION: A TRAINING EXPERIENCE OF TEACHERS

ABSTRACT

The text aims to discuss experience of teacher formation in the scope of a project of initiation to the teaching, being chance for reflection on the formative processes directed to the teachers, disclosing tracks to think the formation as a collective, constructive and interactive process where all the involved teach and learn. The experience told makes possible to think about alternatives to the authoritarian models of formation of professors, opening way for an inclusive perspective, where the dialogue between all the participants is the base and the bedding of the formation.

Key-words: teaching formation, inclusion, dialogues.

Recebido e aprovado em 2011