

**Maria Isabel Antunes Rocha**  
UFMG

**Maria das Graças Fernandes Nogueira**  
UFMG

**Rita de Cássia Vieira**  
UFMG

## **O CASO EDUCATIVO: UMA POSSIBILIDADE METODOLÓGICA DE MEDIAÇÃO EM EAD**

### **THE EDUCATIVE CASE: A METHODOLOGICAL POSSIBILITY OF MEDIATION IN DISTANCE EDUCATION**

---

#### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo apresentar e refletir sobre a metodologia do *Caso Educativo*, desenvolvida no contexto de um curso a distância de formação de professores que atuam em escolas rurais mineiras. Trata-se de uma atividade fundamentada em concepções apresentadas por teóricos alinhados com a perspectiva histórico-cultural e que visa abrir possibilidades ao cursista/docente de articular o seu conhecimento prático com o conhecimento teórico obtido no decorrer do curso. Foi realizada a análise ilustrativa de um relatório apresentado como trabalho de conclusão de curso, em que os resultados narrados pela cursista/docente demonstram a efetividade de processos educativos que levam em consideração a articulação teoria/prática, assim como a diversidade cultural e a existência de processos diferenciados de interação que se dão nas relações de ensino-aprendizagem.

**Palavras-Chave:** Caso Educativo. Educação do Campo. Alfabetização e Letramento. EAD.

---

#### **ABSTRACT**

This work aims at presenting and reflecting on the methodology of Educative Case, developed within the context of a distance education course towards teacher formation addressing the ones who work at rural schools in Minas Gerais. That is concerning an activity based in conceptions presented by theoretical writers acquainted with historical-cultural perspectives and which aims to open up possibilities for the course-taker / professor in terms of linking up practical knowledge with theoretical one obtained throughout the course. It was accomplished an illustrative analysis of a report presented as a coursework where the results narrated by the course-taker/professor convey educative process effectiveness which take into account articulation between theory and practice as well as cultural diversity and existence of differentiated interaction processes which emerge from teaching/learning relationships.

**Keywords:** Educative Case. Rural Education. Initial Reading Instruction. Literacy. Distance Education.

Universidade Federal de Minas Gerais

Correspondência/Contato  
Av. Antônio Carlos, 6627  
Pampulha: 31270-901  
BELO HORIZONTE - MG  
[revistadocenciadoensinosuperior@ufmg.br](mailto:revistadocenciadoensinosuperior@ufmg.br)

Coordenação

Rede de desenvolvimento de práticas de Ensino Superior – Giz/Prograd

## 1. INTRODUÇÃO

No Brasil, existe uma defasagem histórica com relação ao atendimento das necessidades educativas das pessoas que vivem no campo. Oferecer uma educação diferenciada, de qualidade, e que leve em consideração os modos de viver e de pensar próprios dessas pessoas, assim como possibilitar uma formação continuada e adequada para profissionais que atuam nesse segmento, tem se constituído um verdadeiro desafio para as instituições formadoras (ANTUNES-ROCHA, 2010).

Espaço de diálogo entre diversas culturas, a educação oferecida aos grupos que vivem no campo lida, por consequência, com a perspectiva de ter de assumir diversas concepções de educação. As comunidades são diferentes e suas aspirações em relação à escola são originais, uma vez que expressam as idealizações dessas comunidades. Assim, no trabalho de formação de professores para atuar com essas comunidades, existe a necessidade de, primeiramente, identificar as expectativas dessas pessoas para, em seguida, transformá-las em plano de trabalho que poderá ser utilizado como referência para as ações que serão desenvolvidas no espaço da escola.

Nesse sentido, algumas ações têm sido implementadas com o intuito de contribuir para a melhoria da educação que é oferecida a esses grupos, bem como para a formação de educadores que atuam nessas frentes, e promover o diálogo intercultural entre as diferentes concepções de educação. O *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: princípios e práticas*, oferecido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (EduCampo-FaE/UFMG) e pelo Centro de Apoio a Educação a Distância (Caed/UFMG), constituiu-se numa dessas iniciativas, e seu resultado sinalizou para possibilidades de implementar ações diferenciadas para esse segmento (BRASIL, 2010).

Estruturado na perspectiva de estabelecer um diálogo com os desafios da prática pedagógica *do campo* no contexto das classes multisseriadas, o curso se desenvolveu na modalidade de ensino a distância (EAD) e integrou encontros presenciais e continuidade simultânea na Plataforma Moodle em dez polos distribuídos pelo estado de Minas Gerais. Composto por cinco módulos, buscou levar conteúdos e reflexões específicas para educadores que atuam nesse segmento, por exemplo, a compreensão dos conceitos de educação do campo e educação rural, políticas públicas, movimentos sociais, currículo, entre outros.

O primeiro módulo, com carga horária de 15 horas, apresentou a organização do curso e a ferramenta Moodle, plataforma utilizada nos trabalhos ao longo do curso. Nesse módulo, as cursistas (que eram também educadoras e algumas, inclusive, já atuavam em classes multisseriadas) tiveram a oportunidade de conhecer e refletir sobre a importância da relação da educação a distância com a Educação do Campo, discutir sobre a proposta de organização do curso, seu processo de avaliação e cronograma. Ao final, esse módulo trouxe também uma introdução sobre a metodologia de produção dos casos educativos, momento fecundo de refletir sobre a própria prática educativa e sobre a produção de texto.

O segundo módulo, com carga horária de 60 horas, introduziu o debate sobre Educação Rural e Educação do Campo (semelhanças, diferenças e nuances), oportunizando ao grupo de educadoras trabalhar conceitos, práticas e marcos legais. Nesse momento do curso, as cursistas/docentes leram e discutiram intensamente aspectos sobre a construção histórica da Educação do Campo; sobre as concepções e conceitos em Educação do Campo/Rural; sobre as práticas em Educação do Campo e ainda puderam refletir e compartilhar experiências diárias em sua prática de sala de aula.

O terceiro módulo, com carga horária de 30 horas, apresentou o marco teórico e as reflexões sobre os conceitos de alfabetização e letramento. Foi um espaço de conhecimento, revisão e reflexão acerca da teorização sobre alfabetização, letramento e respectivas metodologias; aspectos psicolinguísticos; agrupamentos significativos; estratégias de leitura e de produção textual; os diferentes gêneros textuais no processo de alfabetização; a leitura do professor e do aluno.

O quarto módulo, com 45 horas de duração, suscitou uma discussão sobre práticas pedagógicas em Educação do Campo. O módulo versou especificamente sobre a construção de um projeto político-pedagógico; organização do trabalho docente; práticas pedagógicas em sala de aula e na comunidade; práticas pedagógicas em classes multisseriadas e metodologias de ensino e avaliação. Nesse módulo, as cursistas/docentes leram os projetos político-pedagógicos das escolas onde estavam inseridas, discutiram sobre sua implementação e pensaram sobre possibilidades de intervenção.

O quinto e último módulo foi dedicado à finalização e apresentação individual do *caso educativo*, que foi sendo construído numa perspectiva de articulação da experiência trazida por cada uma das cursistas/docentes com os conhecimentos adquiridos com base no estudo dos conteúdos apresentados nos módulos. Ainda nesse módulo,

foram realizados debates sobre filmes exibidos, seminários com exposição de experiências, atividade em grupo, produção de textos (individual e coletivo) e exposição oral dos casos.

Vale ressaltar, no entanto, que esse trabalho de escrita e reescrita dos casos não foi realizado apenas nesse quinto módulo. A atividade foi introduzida já no primeiro encontro presencial, no primeiro módulo e, ao final de cada módulo, as cursistas/docentes iam relendo e reescrevendo seus manuscritos, sempre levando em conta a experiência pessoal narrada no primeiro dia de curso e a somatória dos conteúdos vistos nos módulos.

É, pois, sobre essa atividade que este artigo versará.

## 2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA METODOLOGIA PROPOSTA

No percurso da ação educativa e no papel do educador, encontra-se uma das premissas básicas das vertentes construtivista e histórico-cultural em educação,<sup>1</sup> representada especialmente pelos conceitos de interação e mediação. Segundo essas abordagens, o conhecimento é algo construído a partir da interação que se estabelece entre sujeito e objeto (no sentido amplo, tanto físico quanto social). No entanto, não é uma interação pura e simples, exclusivamente binária. É preciso que haja uma interação entre a mente e o corpo, entre a razão e a emoção, entre um *eu* e um *nós* ou entre o *eu* e o *outro*. Tudo isso precisa interagir, também, com a complexa realidade em que se encontra o sujeito, dada a impossibilidade de se ensinar qualquer conteúdo de forma descontextualizada, sem que se considere a dimensão social, o espaço/tempo histórico em que esse conteúdo foi produzido (FREIRE, 2007; VIGOTSKI, 1998).<sup>2</sup>

Nesse processo interativo e integrado, um novo conhecimento se constrói com base em elaborações pessoais trazidas pelo sujeito e que vão sendo agregadas a um conhecimento que já existe. Para que isso aconteça, esse sujeito precisa se aproximar do objeto que pretende conhecer e tentar apreendê-lo na sua totalidade, com um olhar que abarque todas as suas dimensões, valendo-se de mediações socialmente construídas –

---

<sup>1</sup> Nesta reflexão, apenas alguns autores dessas vertentes serão considerados, pelos pressupostos convergentes que fundamentam a articulação entre teoria e prática e os componentes socioculturais do desenvolvimento e da aprendizagem. Não aprofundaremos as distinções epistemológicas entre tais autores, por não ser o foco desta análise.

<sup>2</sup> Apesar de, no Brasil, existirem poucos estudos que vinculam Paulo Freire a Vigotski, essa aproximação é possível (MARQUES; MARQUES, 2006) e, no caso específico desta discussão, é importante sinalizá-la.

por exemplo, o uso da linguagem e de instrumentos simbólicos em geral. É nesse processo que se sobressai o papel do outro e da interação.

Enfatizando que a formação se dá na prática, Freire (2007) argumenta que é preciso respeitar esse conhecimento existente, mas também superá-lo. A perspectiva construtivista aposta, pois, no que o sujeito já sabe, naquilo que ele traz para a cena educativa e que é representativo de sua experiência. Assume-se, dessa forma, que em todo e qualquer processo educativo existem, nos sujeitos envolvidos, saberes que muitas vezes nem eles mesmos se dão conta e legitimam como tal. Esses diversos saberes podem não se encontrar sistematizados, organizados e elaborados de acordo com as leis científicas, mas são as ferramentas conceituais utilizadas pelos sujeitos para dar sentido às suas práticas.

São esses conhecimentos que, tal como uma espiral, configuram-se, inicialmente, como elementos auxiliares do processo de construção cognitiva. Nesse processo, de acordo com a teoria piagetiana, o desenvolvimento intelectual é uma evolução em que as aquisições anteriores são necessárias às atuais, ou seja, todo conhecimento adquirido antes vai se reestruturar<sup>3</sup>, integrar-se ao conhecimento já existente.

De acordo com Piaget, importante também nesse processo é a noção de conflito cognitivo, proposta pelo autor a partir dos anos 1970 e que se constitui como fonte de progresso na aprendizagem (MONTANGERO; NAVILLE, 1998). Para se entender essa ideia, é preciso que se compreenda, antes, o processo de equilíbrio, que resulta em adaptações e formação de novos esquemas mentais e ocorre através de dois mecanismos: a assimilação e a acomodação. O incômodo instaurado pelo novo causa ao indivíduo um processo de desequilíbrio e reequilíbrio que provoca a dinamização do conhecimento:

O conhecimento não procede nem de uma experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada do sujeito, mas de uma interação entre ambas que resulta em construções sucessivas, com elaborações constantes de estruturas novas, graças a um processo de equilíbrios majorantes, que corrigem e completam as formas precedentes de equilíbrio (PIAGET, 1976, p. 75).

O sujeito é ativo nesse processo, pois é ele quem integra, organiza, coordena e é autor de seu próprio conhecimento; ele constrói suas estruturas internas e cria as

---

<sup>3</sup> A noção de estrutura, proposta por Piaget (1998) para designar as formas internas de organização dos raciocínios, auxilia-nos a entender como se dá esse processo de construção dos conhecimentos.

condições para construir seu conhecimento E o que permite ao sujeito fazer isso não é apenas a assimilação, mas também o outro, que pode atuar como um perturbador, obrigando-o a coordenar diferentes pontos de vista.

Vigotski (1998) também segue nessa direção em sua teorização ao propor o conceito de zona de desenvolvimento proximal como se constituindo na distância entre aquilo que o sujeito é capaz de realizar sozinho – o que indica o seu nível de desenvolvimento real – e aquilo que ele realiza em colaboração com outras pessoas, configurando o seu nível de desenvolvimento potencial. Ou seja, conquistas cognitivas já existentes são passíveis de serem aumentadas e consolidadas, de serem construídas com a ajuda de outros. De acordo com a proposta histórico-cultural de Vigotski e seus colaboradores da psicologia soviética, a capacidade cognitiva está intimamente relacionada com o grupo social a que o sujeito pertence e o tempo em que ele vive. A história que esse sujeito carrega, suas experiências, assim como a história desse grupo no qual ele se insere vão influenciar diretamente seu aprendizado e sua história educativa.

Nesse processo, há que se destacar a relevância dos conceitos científicos (aqueles sistematizados e comunicados formalmente pela escola) e dos conceitos espontâneos. Estes últimos, também chamados de cotidianos, dizem respeito a todo aquele conhecimento adquirido fora do contexto escolar/educativo; são aqueles conhecimentos que vão sendo construídos ao longo da vida, a partir da vivência cotidiana, da prática e da comunicação com outras pessoas na lida do dia a dia. Assim, no transcorrer da vida, esses dois tipos de conhecimento interagem entre si e abrem ao sujeito possibilidades de pensar e agir de maneiras diferentes, muitas vezes novas, possibilitando-lhe também modificar-se e relacionar-se com o seu mundo de forma também diferente (REGO, 2005).

Uma contribuição fundamental da abordagem vigotskiana, sobretudo para nosso objeto de reflexão, é o esclarecimento sobre a coexistência desses dois níveis conceituais, o espontâneo (cotidiano) e o sistematizado (científico, escolarizado). Em outros termos: a construção desses conceitos não é um processo simplesmente linear, de superação de um nível pelo outro; ela ocorre no contexto de vivências simultâneas dessas diferentes compreensões de mundo, dependendo do contexto, das demandas concretas e práticas, das mediações e oportunidades oferecidas pelos outros – familiares, educadores, companheiros de trabalho, entre outras possibilidades interativas.

Também partindo da problematização do cotidiano, Paulo Freire é outro teórico que, coerente com o pensamento histórico-cultural, aposta na importância da ex-

períencia concreta do sujeito como elemento fundamental na construção do conhecimento.

Com base nessas reflexões – e sabendo de antemão que no desenvolver do percurso o aluno/professor necessitaria ir articulando seu conhecimento teórico com sua prática – é que se propôs o uso da metodologia do caso durante o *Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: princípios e práticas educativas*.

Em linhas gerais, o trabalho se desenvolveu da seguinte forma: inicialmente, foi solicitado a cada aluno/professor que, com base em sua prática, relatasse e postasse, em registro escrito no ambiente virtual de aprendizagem, um caso que tivesse sido marcante em sua trajetória de educador.

Em seguida, havendo concluído o segundo módulo do curso, o aluno retomaria o seu relato, partindo de uma reflexão na qual vinculasse o conteúdo teórico visto no módulo com o caso que havia sido descrito. Nesse ponto, era então chegado o momento de reescrever o caso com base nesse conteúdo.

Esse procedimento de reflexão e reescrita foi sendo realizado ao longo de todo o curso, sempre após cada momento de conclusão dos módulos teóricos. Ao final, a tarefa exigida era que se apresentasse o mesmo caso, nesse momento consolidando e socializando uma reformulação com base nos conteúdos vistos em todos os módulos do curso.

### 3. A ESCRITA EM PROCESSO: O EXERCÍCIO DA PACIÊNCIA

De acordo com Benjamin (1993), a prática da narrativa, além de assegurar a transmissão dos saberes e práticas que vão de geração em geração, valoriza e divulga essas práticas, as culturas e os costumes, já que não deixa morrer a memória imaterial que é “passada de pai para filho”. Trazendo essa perspectiva para o contexto educacional, evidencia-se a ideia de que os educadores são os grandes narradores do saber, um saber que se organiza e se ressignifica a cada narrativa de acordo com sua época e de acordo com quem narra.<sup>4</sup> Como um vírus mutante, esses saberes vão passando de uma geração a outra, produzindo novos efeitos e sempre se reestruturando, ganhando novas feições.

---

<sup>4</sup> A ideia de narrador aqui utilizada vem do conceito desenvolvido por Walter Benjamin, pensador frankfurtiano, em *O Narrador*. Por narrador entende-se aquela figura – geralmente de mais idade – que conhece, compartilha e narra as histórias e experiências vividas pela comunidade. É alguém que “conhece as histórias e tradições de sua terra” (BENJAMIN, 1980, p. 58). “O narrador colhe o que narra na experiência, própria ou relatada. E transforma isso outra vez em experiência dos que ouvem sua história” (BENJAMIN, 1980, p. 60).

Faremos neste artigo uma análise da produção de um caso de uma cursista/docente matriculada no polo da cidade de Conceição do Mato Dentro/MG. Nesse polo, essa ideia central do ato e do efeito do narrar foi claramente percebida nos casos produzidos pelas cursistas/docentes, sendo marcante a presença de experiências vivenciadas e/ou observadas em quase todos os textos produzidos.

O caso intitulado *Projeto Horta*, narrado por uma cursista que, na ocasião, atuava numa escola rural em classe multisseriada, chamou a atenção da tutoria, primeiramente, por sua simplicidade, já que a horta é uma atividade comum na zona rural. No entanto, numa leitura mais atenta, foi-se evidenciando a rica apropriação que a cursista/educadora fez da ideia – aparentemente simples – do plantio de uma horta, transformando-a em recurso didático que contribuiu consideravelmente para o seu trabalho de alfabetizar, letrar e socializar um grupo de alunos já rotulados de *difíceis e complicados*. Por fim, observou-se que a própria composição textual da cursista/educadora realizou-se tal qual no seu *Projeto Horta*. Ou seja, surgiu enquanto ideia-mentinha com apenas um parágrafo na sua primeira versão e, a partir de intervenções da professora-tutora e de ganhos no conhecimento adquiridos no decorrer do curso, germinou, cresceu, transformou-se no trabalho de final de curso e em objeto de análise neste texto.

Dessa forma, no primeiro encontro presencial, foi apresentado aos alunos o programa do curso, assim como o cronograma e a metodologia. A proposta de escrita do caso foi colocada como atividade que deveria perpassar todos os módulos, conforme apresentado anteriormente. A partir daí, iniciou-se o processo de escrita do caso.

Uma cursista/docente começou, então, descrevendo em apenas um parágrafo uma atividade que havia sido desenvolvida com seus alunos de uma classe multisseriada na zona rural de Conceição do Mato Dentro. O grupo de alunos foi descrito como sendo os *piores* da escola no quesito alfabetização: eles possuíam idades e níveis de aprendizado diferentes, alguns não eram alfabetizados, outros estavam iniciando a alfabetização e alguns poucos conheciam as letras. No entanto, o que mais chamava a atenção era o pouco interesse desses alunos pelos estudos.

Ao receber aquele “um parágrafo”, com uma ideia viável embora muito resumida, a tutoria começou também o seu trabalho de orientação e intervenção e, através da ferramenta de revisão do Word,<sup>5</sup> fez as primeiras marcações no texto da estu-

---

<sup>5</sup> O recurso de revisão do Word não se encontra disponível na plataforma Moodle, espaço de realização do curso. Com isso, e diante das dificuldades detectadas no processo de escrita e no acesso à plataforma, a tutoria optou por ler os textos e sugerir possibilidades de reescrita via correio eletrônico. Na plataforma, foram feitas as indicações de alterações e seus registros.

dante. Foi sugerido à cursista/estudante que identificasse a escola onde desenvolveu a atividade, que explicitasse melhor as características do grupo de alunos e que detalhasse as atividades desenvolvidas com o grupo, para que pudéssemos compreender melhor o processo e orientá-la na execução da tarefa.

Especificamente nesse caso, ficou nítido que, muitas vezes, simples indicações e orientações bastam para que o cursista avance no seu conhecimento. Essa ideia encontra-se em conformidade com o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* proposto por Vigotski (1998): para esse autor, a experiência social é fator determinante no desenvolvimento cognitivo; pessoas que se encontram num nível mais avançado de conhecimento conseguem auxiliar outras pessoas através de orientações, assistência, demonstrações, fornecimento de pistas etc. Foi exatamente o que aconteceu na escrita do texto da cursista, para o qual algumas indicações/orientações/sugestões da tutoria foram suficientes para que ela reestruturasse sua escrita de modo coerente.

Outro ponto importante para que o processo se efetivasse foi o diagnóstico da turma com a qual a cursista/docente trabalhou, com o objetivo de conhecer melhor o grupo de estudantes que estava sob sua responsabilidade. Diz ela:

[...] busquei entender quais eram as dificuldades de aprendizagem, fatores responsáveis e como a prática aliada à teoria poderia contribuir diretamente no trabalho com os alunos que apresentavam dificuldades que impediam a sua progressão no processo de ensino-aprendizagem. A turma era composta por 28 alunos, apresentavam muita dificuldade tanto na leitura como na escrita (CORRÊA, 2011, p. 2).

Atuando na perspectiva de que o desenvolvimento ocorre por reconstruções de conhecimentos anteriores, dando lugar a novas construções (TEBEROSKY; COLOMER, 2002), a cursista buscou diagnosticar o conhecimento prévio de seus discentes, bem como as hipóteses que eles tinham a respeito da língua escrita e qual o caminho que deveriam percorrer até estarem alfabetizados.

Essa avaliação diagnóstica forneceu pistas que orientaram seu trabalho, permitindo-lhe avaliar e fazer a intervenção pedagógica necessária para aquele grupo. Ao mapear o nível dos estudantes, a cursista/docente elaborou um planejamento estratégico de ações para o trabalho, que incluiu palestras, pesquisas, trabalhos de campo e outros recursos.

De acordo com esse planejamento, antes de iniciar efetivamente o trabalho com os estudantes em sala de aula, nos moldes tradicionais, nossa cursista/educadora

o fez por outro caminho, bem mais eficaz. Talvez, realmente tenha pensado que não estava iniciando o trabalho do modo correto, pois em geral se imagina que o trabalho da educação só acontece dentro de uma classe, com estudantes com cadernos abertos anotando e o educador fazendo exposições. Um grande engano, pois o espaço do aprendizado é fluido e amplo, sem fronteiras definidas:

[...] foi realizada uma palestra com um nutricionista na escola, que falou sobre como ter uma alimentação saudável, tipos de mudas adequadas para a época do plantio, solo adequado, como preparar o canteiro e adubar (CORRÊA, 2011, p. 6).

[...] Levei os alunos para conhecerem a horta comunitária do bairro. Os alunos fizeram uma pesquisa sobre a época do plantio e elaboraram uma tabela. Foram selecionadas as mudas e as sementes que seriam cultivadas. Eles tiveram contato com a terra, preparando as mudas destinadas ao plantio (CORRÊA, 2011, p. 6).

Uma vez que se baseiam na observação, as atividades extraclasse são fecundas por permitirem ao estudante um olhar especial sobre alguns elementos, fundamentado teoricamente, o que lhe dá autonomia diante da produção do conhecimento, despertando-lhe o senso crítico e investigativo. Além disso, outros valores de grande relevância podem ser acrescentados, como cooperação na realização de trabalhos em equipe: gosto pelo estudo e pela pesquisa pessoal, desenvolvimento da sensibilidade, aproximação entre os integrantes do grupo – o que melhora as relações interpessoais, seja entre o grupo de discentes, seja entre discente e docente. Essas atividades (que podemos chamar de trabalho de campo e/ou atividades extraclasse) também se constituem numa ferramenta avaliativa, pois, após a observação, o estudante passa a ser capaz de criar um relatório sintetizando os conhecimentos adquiridos (mesmo que oralmente, num primeiro momento).

Também no momento do plantio da horta, foram desenvolvidas atividades fora do contexto da sala de aula, buscando encaminhar uma integração entre a atividade prática de se plantar uma horta e o conhecimento teórico necessário ao desenvolvimento dessa atividade:

[...] Durante a época de crescimento da plantação, foram desenvolvidas atividades interdisciplinares relacionadas à horta. Foram desenvolvidas algumas pesquisas em relação ao solo, alimentos, clima, preparação do solo e os cuidados que devemos ter durante o plantio (CORRÊA, 2011, p. 5).

De acordo com o recorte acima, a cursista/educadora demonstrou sabedoria no aproveitamento do tempo. Enquanto a plantação crescia, ela direcionou o grupo de estudantes para a pesquisa e a leitura de temas relacionados. Ela apostou e valorizou a experiência concreta do aluno como elemento fundamental na construção do conhecimento.

Simultaneamente, em sua narrativa, vai se percebendo o movimento metalinguagem<sup>6</sup> do texto que, ao mesmo tempo que narra um fato, vai se construindo enquanto texto, em meio às reflexões de dois fazeres: o fazer prático da cursista recordando as atividades e a produção dos conhecimentos construídos coletivamente com seus discentes, no plantio da horta, na pesquisa e nas atividades extraclasse, e o exercício de paciência de reler o próprio texto, refletir sobre as indicações da professora-tutora e reconstruir sua narrativa pensando em sua prática docente. Semelhante ao semear, germinar, crescer das hortaliças, o texto da cursista foi germinando, crescendo e se transformando a cada reescrita e a cada conjunto de pistas e intervenções realizadas pela tutoria.

Nesse movimento do fazer e do refletir sobre o fazer, pode-se recuperar como reflexão novamente o pensamento de Paulo Freire (1985), que diz que “a leitura da palavra precedeu a leitura do mundo”. Segundo esse autor, a leitura do mundo é tudo aquilo que tem significado para a pessoa. São os olhares, os cheiros, os toques, os gostos, os saberes que temos e acumulamos na nossa vivência diária. Assim sendo, a leitura da palavra só ganha significado se ela vier intrinsecamente apreendida com a leitura de mundo do educando e socializada com o coletivo da turma, para que, vivenciadas as diferenças, aconteçam as internalizações e acomodação da aprendizagem (PIAGET, 1976). Como um trocadilho, esse movimento e o pensamento de Freire aparecem tanto na experiência da cursista/docente em sua produção textual (que parte de sua própria experiência, associada aos conhecimentos adquiridos para narrar sua intervenção com seu grupo de estudantes) quanto permeia, também, as atividades realizadas por seus alunos, sob sua orientação. De forma análoga ao que aconteceu no decorrer do curso no processo de elaboração do caso educativo, o grupo de estudantes trabalhou também partindo de um conhecimento do seu dia a dia (o de plantar uma horta) para progredir no aprendizado da leitura e da escrita.

Ao final das atividades do *Projeto Horta*, numa breve avaliação da cursista/docente, ela detecta e revela grandes avanços no processo de formação do grupo de

---

<sup>6</sup> Cf. a teoria de Jakobson (1975) sobre as funções da linguagem.

estudantes. Os progressos se mostram nos processos de aquisição e uso da linguagem oral e escrita, na socialização e em vários outros aspectos, como aponta seu relatório final:

[...] Todos os dias, pela manhã, os alunos regavam a horta para melhorar o desenvolvimento das plantas. Fizemos produções de textos, relatórios, caça-palavras, produção de frases e outras atividades, todas relacionadas à horta (CORRÊA, 2011, p. 5).

[...] Os alunos melhoraram bastante no relacionamento uns com os outros e a higiene do ambiente escolar. Tiveram um rendimento satisfatório na aprendizagem e passaram a valorizar mais a merenda da escola e a cuidar das plantas ao seu redor (CORRÊA, 2011, p. 5).

É importante ressaltar, ainda, que o compartilhamento desses casos, ou melhor, dessas experiências recontadas, foi enriquecedor tanto para o grupo de cursistas quanto para a professora-tutora, que acompanhou o desenrolar do trabalho desde o seu início. À medida que o grupo ia trocando os casos entre si, as práticas eram socializadas, passadas de um grupo para outro e, assim, ia se cumprindo a função da narrativa que, de acordo com Benjamin (1993), é a de transmitir o saber para além do grupo que o produziu.

Houve também casos de cursistas/educadoras que, por não estarem atuando diretamente em sala de aula, narraram experiências que presenciaram, ou que ouviram de outras pessoas. Esses relatos também foram proveitosos, por trazer à tona o “recontar”, o relato de uma observação e a discussão sobre a própria apropriação das práticas educativas que acompanham o fazer educativo. Nessa categoria de narrativa, a narrativa do *ouvir dizer*, o narrador que a narra atua a partir de uma sabedoria que é decorrência da observação de uma vivência alheia à dele. Como um repórter, um jornalista, ele assiste às ações alheias e as relata sem, contudo, se envolver diretamente com elas. Tão importante quanto o narrar da própria experiência, esses relatos trouxeram para o debate informações significativas que acrescentam novos aspectos à grande narrativa do saber que se refaz a cada dia. Para além disso, esses relatos permitiram às educadoras uma reflexão sobre a prática do outro, o que impulsiona para novas experimentações.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura dos relatos produzidos pelas cursistas/educadoras de Conceição do Mato Dentro permitiu-nos refletir sobre o valor desse instrumento enquanto recurso da prática docente e, em especial, no âmbito da Educação do Campo. Permitiu-nos, ainda, verificar de que maneira o trabalho com os casos educativos pode contribuir para manter vivas as tradições regionais, valorizando-as e fazendo o resgate de tradições e histórias das pessoas que vivem no campo. Além disso, o trabalho com os casos mostrou a importância de se trabalhar o exercício da oralidade, da leitura e da escrita do professor que atua em classes multisseriadas.

O ato de narrar uma experiência vivida e/ou observada produziu situações significativamente importantes para o processo educacional em curso. Nessa perspectiva, destaca-se, primeiramente, o fato de se trazer para o debate lembranças da formação recebida nos primeiros anos de escolarização, e, principalmente, no processo de alfabetização, área de atuação da maioria das cursistas.

Outro ponto suscitado diz respeito à possibilidade de reflexão das práticas pessoais desenvolvidas em sala de aula pelas cursistas/docentes, o que permitiu avaliar a validade do próprio esforço em dar continuidade a essa narrativa inacabada de saberes, para a formação de novos sujeitos. A “narrativa do saber” está sendo colocada aqui como inacabada uma vez que este saber está sempre se atualizando conforme as necessidades do grupo que o constrói e do seu tempo.

O terceiro momento, o da avaliação, foi um dos mais produtivos do curso, por permitir uma avaliação/reflexão ampliada de três momentos da prática. As cursistas elaboraram reflexões sobre a formação recebida por elas, nos primeiros anos de escolarização, os modos de ensinar e aprender da época, a metodologia com as quais seus primeiros educadores trabalharam. Simultaneamente, foi-se construindo uma reflexão sobre suas próprias práticas, e também sobre os conteúdos apresentados no curso. Isso, por sua vez, permitiu-lhes listar as necessidades de seus espaços e mapear aspectos importantes do curso e que poderiam contribuir para melhorar o trabalho de cada uma.

De acordo com o relato escolhido para ilustrar este artigo, pode-se inferir que a metodologia do caso educativo pode se constituir numa aliada do professor no processo educacional:

[...] com a experiência que já possuo aliada a toda aprendizagem adquirida durante este curso, situações como esta relatada acima serão realizadas com maior autonomia e confiança, gerando uma aprendizagem efetiva por parte de alunos e professores. Desta forma a prática complementar a teoria (CORRÊA, 2011, p. 6).

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES-ROCHA, M. I. Desafios e perspectivas na formação de educadores do campo. Simpósio. *Anais do XV ENDIPE/Encontro nacional de didática e prática de ensino – Convergências e tensões n campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*, Belo Horizonte, 2010.
- BENJAMIN, W. O narrador. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- BENJAMIN, W. O autor como produtor. Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *Magia, técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura/SECAD/UAB. *Educação para a diversidade –, Projeto de Curso de Aperfeiçoamento da modalidade de educação a distância: “Educação do campo: princípios e práticas”, 2010.*
- CORRÊA, D. C. *Projeto Horta*. Trabalho de conclusão do Curso de Aperfeiçoamento em Educação do Campo: princípios e práticas educativas. Itabira, fevereiro/2011.
- FREIRE, P. A importância do ato de ler. *Coleção Polêmicas do Nosso Tempo*. São Paulo: Cortez, 1985.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. Entrevista. *Presença Pedagógica*, v. 13, n. 75, p. 5-13, maio-jun./2007.
- JAKOBSON, R. Essais de linguistique générale. In: JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad. I. Blikstein e J. P. Paes. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MARQUES, L.; MARQUES, C. Dialogando com Paulo Freire e Vigotski sobre Educação. *Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)*, 29, Caxambu-MG, 2006.
- MONTANGERO, J.; MAURICE-NAVILLE, D. *Piaget ou a inteligência em evolução: sinopse cronológica e vocabulário*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.
- PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.
- REGO, T. C. Ensino e constituição do sujeito. In: *Vigotski – uma educação dialética. Coleção Memória da Pedagogia*, n. 2. Rio de Janeiro: Ediuoro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 58-75.

TEBEROSKY, A.; COLOMER, T. *Aprender a ler e escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VIGOSTKI, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.