



Felipe Canova (MST-DF e Entorno) // DF, Brasil “O cartaz sintetiza um jogo didático narrado por Paulo Freire, no contexto da Alfabetização de Adultos na Reforma Agrária chilena, em sua *Pedagogia da Esperança*: “gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês. A essa altura, precisamente porque assumira o *momento* do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio. Primeira pergunta: – Que significa a maiêutica socrática? Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol. – Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim – disse. Houve uns cochichos e um deles lançou a questão: – Que é curva de nível? Não soube responder. Registrei um a um. – Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? Dois a um. – Para que serve a calagem do solo? Dois a dois.” / Técnica: entalhe em madeira, pintura em madeira, finalização digital.”

3 Convidado

Sistematização de Experiências: Uma proposta enraizada na história Latino Americana¹

Oscar Jara²

O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente. No mundo da História, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar. (Paulo Freire: 1997:85-86)

O conceito de Sistematização de Experiências foi criado historicamente na América Latina como produto do esforço de construir nossos próprios marcos de interpretação teórica a partir das condições particulares de nossa realidade. Em 1959, a Revolução Cubana inaugurou um novo período histórico em “Nuestra América”, como Martí a chamou, demonstrando que é possível romper o esquema de dominação colonial que se impôs aos nossos países desde a conquista espanhola e, além disso, que era possível pensar desde a realidade específica da América Latina, um projeto diferente de sociedade baseado na busca por justiça social e autodeterminação.

1 Texto traduzido por Manoela Huck, integrante da Coordenação Político Pedagógica da Escola Nacional Paulo Freire.

2 Educador popular e sociólogo peruano, com uma extensa trajetória na educação popular latino-americana.

Este evento questionou radicalmente os esquemas populistas e paternalistas com os quais os governos tentaram aliviar as crescentes tensões sociais e políticas criadas pelo modelo dominante durante as décadas de 1940 e 1950. Os programas de “desenvolvimento comunitário” receberam um grande impulso com o apoio financeiro do governo dos Estados Unidos por meio da chamada “Aliança para o Progresso”, criada para evitar que se repetisse em outros países o exemplo de Cuba. Assim, temas como “desenvolvimento” e “modernização” tornaram-se moda. Foram acompanhados por modelos de intervenção social e comunitária, visando a incorporação da população nestes projetos pensados e dirigidos desde o exterior.

Esses modelos de intervenção passaram a ser questionados e confrontados numa perspectiva de transformação social, o que gerou uma série de processos de crítica, avaliação e redefinição, tanto dos atuais paradigmas de interpretação, quanto dos esquemas de ação social. O novo contexto histórico-social na América Latina promove, então, o surgimento de um novo “contexto teórico” no qual o trabalho de promoção, o trabalho educativo e o trabalho investigativo enfrentam um intenso desafio a partir de intensas e inovadoras mudanças sociais e políticas. É o caso do surgimento em 1970 do governo de Unidade Popular no Chile, presidido por Salvador Allende, que cria condições e expectativas inéditas para a viabilização de novos processos de transformação social em nosso continente.

Neste marco, e vinculadas a todas essas dinâmicas de questionamento e proposição de alternativas, emergem as primeiras referências à “sistematização” de tais práticas.

Da “Assistência Social” ao Trabalho Social reconceituado: abrem-se os primeiros caminhos

Leticia Cáceres e María Rosario Ayllón³ localizam os antecedentes da sistematização no campo do Trabalho Social entre os anos 50 e 60, relacionados

3 Cáceres, L. (1991): Memória da oficina sobre o ensino da sistematização do Serviço Social, Seminário Latino-Americano de Serviço Social (ALAETS-CELATS), Lima, novembro de 1991, pp. 1-3 em: Ayllón Viana M. (2002): Aprendendo com a prática, uma proposta operacional para sistematizar, Associação Kallpa, pp. 17-27.

com a busca pela profissionalização dessa disciplina que na época era chamada de “assistência social” ou “serviço social” e era predominantemente influenciada pelas concepções norte-americanas, que preconizavam o “metodologismo asséptico”, isto é, sem questionar a sociedade em que se realizava e utilizando métodos que buscavam, ao contrário, a “adaptação” das pessoas e grupos sociais de tal sociedade: o caso social individual, o serviço social de grupo e o desenvolvimento comunitário, entre outros.⁴ Além disso, no campo das Ciências Sociais, o Serviço Social era considerado uma disciplina de baixo status profissional e fraca consistência teórica. Por isso, o sentido inicial com que se utilizou o termo sistematização foi marcado pela intenção de resgatar, ordenar, especificar e classificar os saberes do Serviço Social para dar caráter científico-técnico à profissão e elevar seu status perante outras especialidades.

Posteriormente, na primeira metade da década de 1970, o tema estará vinculado à chamada “Reconceitualização do Serviço Social”⁵, a partir de uma abordagem ancorada agora na realidade latino-americana e que surge no confronto com a suposta neutralidade metodológica e influência de outros contextos, como destacado por Vicente de Paula Faleiros e JP Netto:

Nos anos 60, os movimentos e lutas sociais, o desenvolvimento das experiências reformistas na América Latina, o surgimento da Revolução cubana, a luta guerrilheira e a reflexão em torno dos processos de dependência acentuaram a insatisfação de muitos assistentes sociais que se viam como “bombeiros” chamados a apagar pequenos incêndios, a atuar sobre os efeitos da miséria, a estabelecer contatos sem efetivamente contribuir para melhorar a qualidade de vida cotidiana do povo [...] No Chile, a participação do movimento estudantil no confronto político global e especificamente no Serviço Social, foi da maior relevância, o que levou à reorganização da Escola de Serviço Social, cujo objetivo era transformar as práticas do Serviço Social, iniciando e promovendo novas práticas baseadas em permanências em instituições

4 Veja: Serviço Social busca respostas (julho-setembro de 1970). Serviço Social, Revista da Escola de Serviço Social da Universidade Católica do Chile, editorial nº 1, do ano 1.

5 Se trata de todo um processo teórico-prático de revisão e evolução dos propósitos, funções e métodos de trabalho desta disciplina nas décadas de 60 e 70 do século XX: ver a respeito: Dupont Oliveira, R. (1971) Reconceitualización del Servicio Social, Bs.As: Humanitas.

que tiveram uma nova dimensão teórica e política. (FALEIROS, 1981, pp. 114 e 117⁶)

A principal conquista do Movimento de Reconceituação foi a recusa dos assistentes sociais em se caracterizarem exclusivamente como agentes técnicos executores das políticas sociais. Por meio do processo de requalificação, principalmente com o ingresso desses profissionais no campo da pesquisa acadêmica, foi possível romper com a divisão de trabalho estabelecida entre cientistas sociais (teóricos) e assistentes sociais (os profissionais da prática). (NETTO, 2005, p.12)⁷

Além disso, a sistematização das práticas de serviço social aparecerá como um fator fundamental para tornar possível a reconceituação:

Se busca responder melhor às exigências que a realidade latino-americana faz [...] acreditamos que a reconceituação é fundamental, mas deve atender a alguns requisitos para que realmente responda à América Latina e às suas necessidades de mudança. Entre eles, a ênfase na formação científica que permita interpretar corretamente a realidade; a análise aprofundada da realidade nacional e latino-americana; e o trabalho de campo para vivenciar e compartilhar os problemas dos trabalhadores de dentro, compreendê-lo criticamente e sistematizá-la.⁸

Dessa maneira, “se atribui a sistematização a missão de resgatar e refletir sobre as experiências como fonte de conhecimento do social para a transformação da realidade, objetivo inerente à natureza do serviço social tal como era definido naquele período”⁹, procurando extrair conhecimentos de situações particulares de forma a generalizá-las para apoiar a intervenção profissional. A sistematização é vista como um fator que permitiria superar a separação entre prática e teoria,

6 Faleiros, V. P. (1981). Metodologia e Ideologia do trabalho Social. 2a. ed. São Paulo: Cortez.

7 Netto, J. P. (2005). Ditadura e Serviço Social: uma análise do Serviço Social no Brasil pós -64. 8a. ed. São Paulo: Cortez.

8 O Serviço Social busca respostas, já citado, p.4.

9 Idem, p. 20

principalmente por parte dos profissionais “práticos” (como os assistentes sociais), que, segundo Dupont:

[...] tendem a dar maior importância ao fazer do que à teoria, sem compreender plenamente os esforços que outros fizeram para criar o conhecimento disponível. Sem perceber até que ponto a teoria que já possuem, os ordena, orienta e esclarece e como eles próprios a avaliam, retificam e ampliam, partindo dela e voltando a ela repetidas vezes. Mas os praticantes de qualquer profissão, que geralmente sabem muito mais do que pensam, e o que talvez os colegas mais brilhantes tendem a aceitar, quase nunca transmitem tudo o que possuem, porque não ordenam, especificam e sistematizam.¹⁰

Nesta corrente poderíamos localizar as importantes contribuições de Teresa Quiroz e Diego Palma, da Universidade Católica do Chile, em suas obras: “Nova etapa no Serviço Social” e “Práxis científica no Serviço Social” respectivamente, que figuram na mencionada revista da Escola de Serviço Social, nos seus números 2 e 3 do ano de 1971. Quiroz cita como referências importantes desta época os trabalhos apresentados no “Seminário de Escolas de Serviço Social” organizado em 1971 pelo Instituto Latino-Americano de Solidariedade de Ambato, Equador. O tema deste seminário é muito indicativo: “O trabalho de campo como fonte de teoria”. Por isso, provavelmente o primeiro documento produzido na América Latina que traz no título o termo “sistematização” usado no sentido que estamos indicando, é o denominado: “Sistematização das práticas como fonte de teoria”, apresentado por Ana María Quiroga e Leila Lima, da Escola de Serviço de Belo Horizonte, Brasil, no referido Seminário Ambato.¹¹

Por sua vez, Quiroz e Palma irão incorporar diretamente sua reflexão e proposta teórico-prática aos desafios que o Chile vive com o Governo da Unidade Popular, e consideram que isso abre uma conjuntura favorável ao Serviço Social na medida em que estão dialeticamente vinculados às mudanças do contexto com as mudanças na profissão:

10 Para um maior aprofundamento nos debates deste período ver: Dupont Oliveira R. (1971) De la Reconceptualización al Trabajo Social Crítico, seleção de documentos em: www.ts.ucr.ac.cr

11 Citado por Quiroz T. (1971): Nueva etapa en Trabajo Social en Revista Trabajo Social # 2, Universidad

[...] o fato de o Chile estar entrando em uma situação política diferente favorece a participação dos setores populares tanto na gestação do poder político quanto nos benefícios da sociedade, e, ao mesmo tempo, permite ao Serviço Social ir além das pequenas mudanças locais que não afetam a estrutura global da sociedade [...] formação, organização social, planejamento social em diferentes níveis; o campo da saúde, a educação, a habitação, a economia, a organização, são áreas de ação do Serviço Social.¹²

Esse processo retoma, segundo Palma e Quiroz, o antecedente da influência de Paulo Freire na Escola de Serviço Social da época de Frei (64-70): “uma epistemologia que ligava o saber atual ao saber científico, que se inseriu contra o positivismo e o marxismo ortodoxo; que atribuiu grande importância à prática e fez um esforço sistemático para ordenar o que estava sendo encontrado”. Assim, a Escola de Serviço Social

estava inserida nas fábricas, nos cordões industriais, nas áreas rurais, nos acampamentos. A ênfase estava na prática [...] os alunos e alunas iam escrevendo toda a semana o processo que se desenvolvia na prática [...] não terminava em um informe do haviam feito, mas um ensaio de reflexão sobre a prática.¹³

Segundo Ayllón, esta nova abordagem da sistematização

está ligada à preocupação de uma intervenção mais rigorosa, ou seja, sustentada, controlada, verificável e, sobretudo, também à possibilidade de extrair conhecimentos das experiências. Neste momento, a sistematização tenta mostrar que os problemas e necessidades deste lado do mundo têm características particulares de contextos subdesenvolvidos e, portanto, merecem dar ao serviço social um conteúdo e um sentido autenticamente latino-americano.¹⁴

12 Escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile (dic 1970- marzo 1971). Editorial. En Revista Trabajo Social No. 2, Chile: autor. p. 3

13 Entrevista de Mariluz Morgan a Teresa Quiroz e Diego Palma, Santiago de Chile, 8 de setembro de 2010.

14 Ayllón Viaña M. (2002). p.20

Assim, o Seminário Latino-americano de Serviço Social realizado em Porto Alegre em julho de 1972, intitulou-se: “Sistematização da atividade prática em Serviço Social”, tornando-se um evento latino-americano onde se coloca a reflexão crítica sobre a prática do Serviço Social como instrumento fundamental na formação dos e das trabalhadoras sociais.

Não poderíamos deixar de citar também, como fato relevante, que Teresa Quiroz coordenou a equipe que desenvolveu o projeto da “Escola de Trabalho Social da Universidade Católica de Valparaíso” decorrente de um autoquestionamento e um repensar total das Escolas de Educação Família e Serviço Social por alunos e professores, e que foi aprovado por unanimidade em 27 de junho de 1971. Este projeto inclui a sistematização como um dos componentes essenciais, pois busca “passar de uma prática social espontânea para uma práxis científica”¹⁵:

A práxis científica também significa participar da transformação da realidade e buscar o modo como essa experiência ou vivência enriquece o conhecimento, para que a ação transformadora seja cada vez mais dinâmica e eficiente. Tarefa que envolve encontrar e criar os instrumentos apropriados: metodologia, técnicas e categorias de análise, que nos permitam captar a complexidade e dinâmica do processo e desenvolver as formas que nos levam a registrar esses fatos para chegar a generalizações e leis básicas por meio de uma sistematização ou teorização do processo de transformação que se tenha atuado comprometidamente [...] A estrutura e o processo metodológico consideram a experiência direta, o discurso, a linguagem, a sistematização da ação em diferentes momentos por meio de aproximações sucessivas [...] Ao final desses conteúdos, o aluno deve sistematizar seu processo de aprendizagem, contribuindo para a formação de uma teoria do Serviço Social [...].

É interessante identificar como este período histórico de 15 anos de intensas mudanças e tensões na América Latina (entre 1959 e 1975: a Revolução Cubana, os programas da “Aliança para o Progresso” e o conseqüente impulso de uma visão desenvolvimentista; o surgimento de movimentos revolucionários, bem como o governo da UP no Chile e outros governos progressistas, populistas e nacionalistas

15 Quiroz, T. (y otros). (marzo 1972). La nueva escuela de Trabajo Social en Valparaíso en: Trabajo Social n.4-5, revista de la escuela de Trabajo Social de la Universidad Católica de Chile, pp. 36-37; 38, 39.

e, em contraste, o processo de contra-insurgência que levou ao subsequente estabelecimento de ditaduras militares baseadas na doutrina da “segurança nacional”) representou um período turbulento, mas enormemente fértil para o surgimento do pensamento crítico, o questionamento de padrões conceituais e metodológicos predominantemente americanos e a busca do próprio pensamento na América Latina. Tudo isso se expressa com muita clareza no campo do Serviço Social, em particular ao longo da criação da Associação Latino-Americana de Escolas de Serviço Social, ALAESS, sob a influência organizacional e conceitual do Serviço Social Norte-Americano, da OEA e das organizações Pan-americanas ligadas a esta disciplina, principalmente entre 1961 e 1965. Posteriormente, inicia-se o referido processo de reconceituação, que está vinculado à criação do Centro Latino-Americano de Assistência Social CELATS em 1976. Este processo de redefinições leva a que o nome da Associação seja alterado em 1977 para: Associação Latino-Americana de Escolas do Serviço Social, ALAETS, que contou com o CELATS como um dos promotores desta nova visão comprometida com as novas realidades do nosso continente: uma nova visão política, uma nova abordagem epistemológica e novas abordagens metodológicas, entre as quais a “sistematização de práticas” é notoriamente relevante.¹⁶

Em suma, as primeiras abordagens que surgem sobre o tema da Sistematização na América Latina partem do campo do Serviço Social, de seu próprio processo de constituição como disciplina científica e profissional. Essas abordagens são baseadas em cinco afirmações:

- a. a referência à particularidade do contexto latino-americano e, portanto, à influência das perspectivas de transformação social que passam a predominar no contexto teórico daquele período;
- b. a negação de uma metodologia neutra, que era o que as correntes dominantes norte-americanas mantinham no período anterior;

16 Um exemplo palpável disso é a profusão de documentação desse processo, bem como o esforço despendido na reconstrução de sua história e na sua interpretação crítica. Graças a isso, temos importantes esforços de “sistematização” dessa experiência, realizados por seus protagonistas, que visam embasar suas buscas para o futuro. Ver, em particular as contribuições interessantes: Vega, Guzmán, M.C. (2004): ALAETS e a Universidade Latino-americana do século XXI e Molina, M. L. (2004). Contribuições para o debate sobre o futuro da ALAETS-CELATS, em: A questão social e a formação profissional em Serviço Social no contexto do novo Relações de poder e diversidade latino-americana, XVIII Seminário Latino-Americano de Escolas de Serviço Social, julho, San José, Costa Rica. Bons ares. Espaço editorial.

- c. a centralidade da prática cotidiana e do trabalho do campo profissional como fonte de conhecimento;
- d. a necessidade de superar a dicotomia entre a formação teórica e a aprendizagem prática;
- e. o interesse em construir um pensamento e uma ação sustentada e orientada com rigor científico.

Este caminho aberto pelo campo do Serviço Social, foi brutalmente interrompido pelos processos ditatoriais nos países do Cone Sul, mas nos anos que se seguiram seria amplamente projetado em outros países graças à influência dos assistentes sociais que tiveram de se refugiar neles. Além disso, será aprofundado por esforços como os de Teresa Quiroz e María de la Luz Morgan, da área de modelos práticos do Centro Latino-Americano de Serviço Social, CELATS, que promoverão uma reformulação da formação profissional dos assistentes sociais nos anos oitenta, e chegam, inclusive, a identificar a sistematização como o fator que serviria de base ou matéria-prima para o desenvolvimento de um corpo técnico, conceitual e teórico desta disciplina.¹⁷ Por sua vez, no mesmo período, Mercedes Gagnetten desenvolveu toda uma proposta político-metodológica de sistematização a partir de uma longa experiência de trabalho social antes e depois da ditadura militar na Argentina.¹⁸

Vejamos agora como, durante as décadas de oitenta e noventa, o tema da sistematização começará a percorrer outros dois caminhos paralelos ao percurso marcado pelo Serviço Social:

- a. a da educação de adultos (principalmente pesquisas sobre a práticas de educação de adultos), e

17 CELATS (1983): *Serviço Social na América Latina, equilíbrio e perspectivas*, Lima. Ver também: Quiroz Martín T. e María de la Luz Morgan (1988): *A sistematização, uma tentativa conceitual e uma proposta de operacionalização*, em: *VVAA: A sistematização em projetos de educação popular*, Santiago. CEAAL, 2ª ed.

18 Gagnetten, M. (1986): *Rumo a uma metodologia de sistematização da prática*, Bs.As. Humanitas. A sua proposta continua a ser apoiada ao longo dos dias da folha com grande repercussão através da Rede de práticas sistematizadas, Reprasis (www.reprasis.org).

- b. a da educação popular (principalmente as reflexões teóricas das educadoras e educadores populares).

O percurso da sistematização a partir da Educação de Adultos

Na década de 1970, a Educação de Adultos já era praticada há vários anos na América Latina. Após a Segunda Guerra Mundial, no marco do modelo de “substituição de importações” e da ampliação da influência dos Estados Unidos em nosso continente, se promove um conjunto de programas de extensão agrícola, que implicam na realização de programas de educação não formal de adultos, a fim de contribuir na aceleração do desenvolvimento econômico capitalista. Com a ideia de que um aumento nos níveis educacionais determinaria um maior nível de desenvolvimento econômico, a maioria dos governos promove campanhas de alfabetização em massa. O ideal de estender o alcance do sistema público de ensino a toda a nação - tarefa não cumprida desde os tempos da independência de Espanha e Portugal - torna-se agora um objetivo fundamental, então essas visões, que tinham o povo como destinatário da educação, se consolidam fortemente. Nesse contexto, a UNESCO promove e dissemina um novo conceito: a Educação Fundamental e cria centros dedicados a promovê-la em vários países do chamado Terceiro Mundo.¹⁹

É nas décadas de sessenta e setenta do século XX que a Educação não formal de adultos tem seu mais importante e significativo desenvolvimento na América Latina, pautada na perspectiva do chamado Desenvolvimento Comunitário e demais correntes de promoção social existentes naquele período.²⁰ Isso dá origem a uma grande diversidade e riqueza de experiências, o que motiva os esforços de pesquisa no campo da educação de adultos, devido à necessidade de identificação e partilha do que acontecia com tais experiências e suas inovações. Esses esforços de

19 Em nosso caso, o CREFAL, originalmente Centro Regional para a Educação Fundamental na América Latina, em Pátzcuaro, Michoacán, México, o qual após sucessivas atualizações de sua missão passou-se a chamar Centro de Cooperação Regional para a Educação de Adultos na América Latina e Caribe.

20 Caribe, sempre desempenhando um papel de liderança em nossa região. 16 Ver: La Belle, T. (1980): Educação não formal e mudança social na América Latina, México. Nova visão. Também: Puiggrós, A. (1984): Educação popular na América Latina: origens, controvérsias e perspectivas, México. Nova imagem.

pesquisa se concentraram em coletar, classificar, catalogar e organizar repertórios de experiências, tarefa que será chamada de “sistematização”.

Nesse sentido, alguns dos esforços mais conhecidos foram, por exemplo: a compilação de experiências realizada por ocasião do Simpósio Mundial em Cartagena, Colômbia, sobre Crítica e Política nas Ciências Sociais, em 1977, promovido por Orlando Fals Borda. O projeto de consolidação metodológica, sistematização e apoios à educação não formal para adultos rurais, coordenado pelo Centro de Estudos do Terceiro Mundo, CEESTEM, do México, dirigido por Félix Cadena, em 1979; a sistematização de projetos em vários países centro-americanos realizados pelo Instituto Latino-Americano de Pedagogia da Comunicação, ILPEC, da Costa Rica, coordenado por Francisco Gutiérrez e Edgar Céspedes em 1981; a compilação realizada pelo projeto de Pesquisa e avaliação de experiências de inovação em educação de adultos, do Centro de Estudos Educacionais, CEE, do México em 1982, coordenado por Humberto Barquera; importante trabalho de compilação e estabelecimento de uma tipologia, feito por Pablo Latapí em torno das principais tendências da Educação de Adultos na América Latina, publicado pelo CREFAL em 1984; da mesma forma, o trabalho pioneiro de mapeamento, identificação e análise de experiências de Educação de Adultos (já incorporando experiências de Educação Popular), de Patricio Cariola, Juan Eduardo García Huidobro e Sergio Martinic do Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, CIDE, Chile, entre 1980 e 1983.²¹

O percurso da sistematização a partir da Educação Popular

Por outro lado, nesse mesmo período assistimos ao surgimento da Educação Popular, que com o nome inicial de “Pedagogia da Libertação” marcaria doravante uma nova forma de compreender a educação. Como aponta Carlos Rodrigues Brandão, os “caminhos cruzados” (relações e diferenças) entre as duas correntes

21 Ver: Latapí, P. (1984): Trends in Adult Education in Latin America. Pátzcuaro, CREFAL. Cadena, F. (1987): Sistematização como a criação do conhecimento da libertação, CEAAL. Barquera, H. (1982): Pesquisa e avaliação de experiências de inovação na educação de adultos. México. CEE. García Huidobro, J.E. (1980): Contribuições para a análise e sistematização de experiências não formais de educação de adultos, Santiago. UNESCO-OREALC.

continuarão ao longo das décadas que se seguem.²² Ao final do século XX o uso do termo “educação popular” foi estendido para se referir ao que hoje conhecemos como “instrução pública”. No início do século XX, alguns programas de formação política e projeção cultural voltados para as classes populares eram denominados de “educação popular”. O termo “sistematização” acompanhará essa jornada, até hoje.

As origens de uma nova noção de educação popular²³ são gestadas no Brasil nas experiências do Movimento de Educação Popular e dos Centros Populares de Cultura, a partir de cuja prática e proposta, Paulo Freire formula uma filosofia educativa que propõe uma forma renovadora de estabelecer as relações entre ser humano – sociedade – cultura e educação; com o conceito de “conscientização” como símbolo principal e contra uma “educação bancária e domesticadora”, surge a noção de uma “pedagogia libertadora”.²⁴

Na ação e reflexão dos educadores populares latino-americanos dos anos 1970, Freire tornou-se uma referência fundamental. A noção de uma pedagogia libertadora, inicialmente ligada apenas a uma proposta e a um método de alfabetização, se estende a outros campos da prática e da teoria educacional e ainda impacta outros campos como a comunicação, o teatro, a pesquisa social e a reflexão teológica.²⁵

Exemplos disso são a articulação da concepção freireana com a proposta “edu-comunicativa” de comunicação popular, dialógica e participativa elaborada pelo uruguaio Mario Kaplún, que revolucionou a visão predominante na época de uma comunicação unidirecional, para propor a direcionalidade da mesma²⁶.

-
- 22 Brandão, Carlos Rodrigues (1981): Os caminhos cruzados: forma de pensar e realizar educação na América Latina, (Rev. Educación de Adultos, INEA, México, vol 2, No 2, pp. 28-41), onde recorrerá a esta temática introduzindo a relação entre “Educação permanente”, “Educação de adultos” e “Educação Popular”.
- 23 Como principais obras desse período são: (1969) Educação como uma Prática de Liberdade, Montevideu. Terra nova; (1968) Ação Cultural pela Liberdade, Santiago, ICIRA. (1971) Extensão ou comunicação? Conscientização em áreas rurais, Tierra Nueva-Siglo XXI, Montevideu-Buenos Aires. E sua obra mais significativa: (1970) Pedagogia do Oprimido, Tierra Nueva, Montevideu.
- 24 Infelizmente, por muito tempo, a identificação da contribuição de Paulo Freire com um método de alfabetização se espalhou mais do que com toda a sua revolucionária e profunda filosofia educacional.
- 25 Infelizmente, por muito tempo, a identificação da contribuição de Paulo Freire com um método de alfabetização se espalhou mais do que com toda a sua revolucionária e profunda filosofia educacional.
- 26 Kaplún, M.(1983): Hacia nuevas estrategias de comunicación en la educación de adultos, UNESCO, Santiago y su obra principal: El Comunicador Popular, CIESPAL, Quito, 1985, assim como programas de rádio, que tiveram nessa época, grande difusão em toda América Latina: El Padre Vicente –Diário de un cura de barrio, y el famosísimo Jurado No.13.

Da mesma forma, em um campo próximo, a revolução na dramaturgia produzida pelo Teatro do Oprimido do brasileiro Augusto Boal, cuja proposta visava transformar pessoas, de espectadores em protagonistas da ação teatral, preparando-os para atuar na realidade que eles vivem com uma perspectiva de libertação das opressões.²⁷

Por outro lado, o impacto da Teoria da Dependência no campo das ciências sociais e da Teologia da Libertação no campo da renovação dos modos de viver e pensar a fé, contribuíram definitivamente para a conformação de um contexto teórico coerente e afirmativa para um setor crescente de ativistas sociais e políticos. Em particular, o pensamento de autores como Ruy Mauro Marini, Agustín Cueva, Fernando Henrique Cardoso e Enzo Falleto nas Ciências Sociais (no âmbito da Teoria da Dependência) reafirmou a necessidade de construir teoria a partir das condições da realidade latino-americana. Isso implicava dar maior atenção às experiências e processos inovadores ou originais que estavam sendo realizados em nosso continente, com o qual foi revalorizado o campo de ações sociais e políticas transformadoras, bem como a construção de um pensamento próprio a partir dessas experiências, o que reforçou a importância da sistematização.

No campo da Teologia da Libertação, inspirados principalmente em autores como Gustavo Gutiérrez, Juan Luis Segundo e Leonardo Boff, gera-se uma abordagem teológica popular vinculada à construção de Comunidades Eclesiais de Base, que realizam processos de reflexão crítica sobre a ação (“ver-julgar-agir”), em que é realizado um exercício de resgate da memória pessoal e coletiva, bem como a elaboração de narrativas testemunhais e análise do contexto histórico. Muitas das técnicas e dinâmicas utilizadas pelas Comunidades de Base serão compartilhadas por experiências de educação popular realizadas em outras áreas e muitas delas se tornarão ferramentas relacionadas à sistematização de experiências.²⁸

27 A proposta conceitual de Augusto Boal, e suas técnicas, como o teatro periódico, o teatro legislativo, o teatro invisível, o teatro de imagens e o mais conhecido, o teatro fórum, são influenciadas pelo Teatro Épico de Brecht e pela Pedagogia do Oprimido de Freire. Entre os seus textos destacam-se: (1985) *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio Civilização Brasileira.

28 Um dos poucos autores que trabalharam explicitamente os vínculos entre a Educação Popular e a Teologia da Libertação é Giulio Girardi, por exemplo, em: (1988) *Os desafios ético-políticos da educação popular na transição para o século XXI*, La Paz, Movimento de Educadores Populares da Bolívia, e (2008) *Educação Integrativa e Educação Libertadora*, Ed. Laboratório Educativo, Caracas. Outro trabalho interessante que aborda o assunto é: Preiswerk, M. (1994): *Educação Popular e Teologia da Libertação*, San José. DEI.

O pensamento a partir da própria prática

Durante as décadas de 1970 e 1980, houve uma multiplicação impressionante de experiências de educação popular em toda a América Latina. Junto com elas, começa a surgir o interesse em conhecer, analisar, caracterizar e debater em torno desse fenômeno social e sua concepção educativa. Essas investigações, reflexões, análises e controvérsias são realizadas em duas áreas: a da pesquisa em educação de adultos/educação popular e a área de prática e reflexão dos próprios educadores e educadoras populares.

Na primeira área atuam diversos autores importantes sobre o assunto, que divulgam amplamente suas pesquisas.²⁹ Nesse panorama, destacamos a seguinte anotação de Juan Eduardo García Huidobro, que indica, referindo-se à Educação Popular, que:

[...] se vê a realidade de um novo paradigma na educação na região, emergindo através de uma multiplicidade de experiências entre as quais, sem dúvida, experiências não formais no meio o rural ocupam lugar de destaque [...] experiências que ocorrem em contextos diversos, face a diversos modelos de desenvolvimento dominantes, com origens e manifestações diversas, é claro que podemos falar de um sentimento comum, de uma abordagem partilhada da problemática da educação do povo [...] Estas experiências e programas educativos procuram partir da realidade dos participantes, da sua situação histórica concreta, fomentando a consciência da sua situação econômica e social [...] A atuação é normalmente coletiva, cooperativa, organizada e democrática. O crescimento pessoal é buscado na relação com os outros [...]. Se tende a uma relação pedagógica horizontal entre educador e educando. O professor é mais um orientador, monitor de um processo em que o grupo tende a aumentar a autonomia; muitas vezes recorrem a referências ou lideranças da mesma comunidade. Falamos de autoaprendizagem, autodisciplina, autoavaliação, autogestão [...]. A educação está intimamente

29 Picón, C. (1983): A educação de adultos na América Latina, uma visão situacional e estratégica, Pátzcuaro. CREFAL; Paiva, V. (1973): Educação Popular e educação de Adultos, São Paulo. Loyola; Gajardo, M. (1983): Educação de adultos na América Latina. Problemas e tendências, Santiago. UNESCO; Wanderley, L.E. (1979): Apontamentos sobre a Educação Popular, Cultura do Povo, São Paulo Cortez; Pinto, J. B. (1982): Seven visions on Adult Education, Pátzcuaro. CREFAL.

ligada à ação... neste sentido, a abordagem é inevitavelmente política ou tem implicações políticas no sentido geral do termo [...]. Por fim, deve-se notar que o caráter participativo dos programas, os objetivos que perseguem e as abordagens teóricas em que se baseiam levam a um questionamento dos métodos ortodoxos de pesquisa, planejamento e avaliação da educação.³⁰

Justamente, a sistematização de experiências de educação popular, significará um dos instrumentos privilegiados de questionamento e busca por alternativas àqueles “métodos ortodoxos”, geralmente positivistas, que dominaram o campo da pesquisa e avaliação educativa.

Em segundo lugar, desde a prática e reflexão dos educadores populares, destacam-se os enunciados que sustentam um posicionamento teórico sobre o que se concebe como Educação Popular; sobre o seu papel face aos desafios políticos, éticos e organizacionais; sobre o significado e caráter de sua metodologia, técnicas e procedimentos que utiliza, entre outros temas. A grande maioria dessas afirmações surgiu, de alguma forma, da sistematização de experiências, produto de reflexões coletivas e individuais realizadas em eventos de encontro entre educadores e educadoras populares, seja em suas esferas nacionais ou em escala continental. Uma nova modalidade de produção de conhecimento entrou em cena no debate educacional latino-americano: as reflexões advindas não de teorias ou parâmetros pré-definidos, mas advindas do encontro entre seus protagonistas, que contribuem com um olhar crítico sobre as experiências vivas, reais e em construção das quais participam. Assim, desvela-se um novo vínculo entre teoria e prática: em vez de aplicar na prática o que havia sido anteriormente formulado na teoria, constroem-se abordagens teóricas a partir da sistematização das práticas educativas.³¹

30 Contribuições para a análise e sistematização de experiências de educação não formal de adultos, UNESCO-OREALC, Santiago, 1980. O mesmo autor investiga essas questões em outras publicações feitas com Sergio Martinic (1980): Educação Popular no Chile, algumas proposições básicas, PIIE, Santiago e em: (1980) Fundamentos teóricos e peculiaridades da educação popular na América Latina, Lima. CELADEC.

31 Em particular: Martinic, S. e Walker, H (1984): Reflexão metodológica no processo de sistematização das experiências de educação popular, Santiago. CIDE; Martinic, S. (1984): Algumas categorias de análise para sistematização, CIDE-FLACSO. Cadena, F. (1988): A sistematização como criação de saberes de luta em: CEAAL: A sistematização em projetos de educação popular, Santiago. CEAAL.

O encontro com a pesquisa-ação participativa

Por fim, além de estar vinculada a todas essas novas iniciativas ocorridas nos últimos anos, a sistematização estará relacionada a uma busca que vem do campo das Ciências Sociais em busca de um “novo paradigma epistemológico” para a produção de conhecimento científico da realidade. O colombiano Orlando Fals Borda, é o pioneiro desta nova pesquisa, quando com seu texto fundador: *Ciência Própria e Colonialismo Intelectual* e outros documentos sucessivos³², forneceu as bases, desde a realidade latino-americana, para o surgimento de uma nova tendência na pesquisa social: a Pesquisa-Ação-Participativa (PAP), entendida como uma abordagem investigativa que busca a plena participação das pessoas dos setores populares na análise de sua própria realidade, a fim de promover a transformação social a favor dessas pessoas: oprimidas, discriminadas, marginalizadas e exploradas. Com o PAP, se trata, como diz Emma Rubín, de afirmar uma outra forma de fazer pesquisa científica “cuja principal característica é que as pessoas se auto-investiguem e cujo objetivo central é a mudança social a partir da organização das classes dominadas”.³³

Essa nova corrente circularia rapidamente pelo interior de várias disciplinas, entre elas a pesquisa educativa, e se cruzaria com esforços semelhantes em várias partes do mundo, todos interessados em superar a divisão entre sujeito e objeto na pesquisa, por resgatar o conhecimento dos setores populares, por vincular a teoria à ação, por fazer da busca do conhecimento um processo criativo vinculado a uma perspectiva de transformação social e pessoal. Por exemplo, o Conselho Internacional de Educação de Adultos (ICAE), com a animação do Budd Hall, promove ativamente a discussão em torno da pesquisa participativa; organiza uma

32 Ed. *Nuestro Tiempo*, México, 1970; e (1972) *Popular Science, Popular Cause - uma metodologia de conhecimento científico através da ação*, Bogotá. Ed. Rosca Foundation for Research and Social Action, e sua memorável apresentação no Simpósio Mundial de Cartagena 1977 intitulado: *Por práxis: o problema de como investigar a realidade para transformá-la*, (ver Simpósio Mundial “Crítica e política em Ciências Sociais - o debate Theory and Practice” Volume II, Bogotá, 1978), bem como: (1980) *Science and the People*, artigo apresentado na Conferência Internacional de Ljubljana. 29 Rubín de Celis, E. (1981): *Pesquisa científica*.

33 Rubín de Celis, E. (1981): *Scientific Research vs. Participatory Research, reflexions on a false dilemma*, in: “*Participatory Research and Rural Praxis*”, Francisco Vio Grossi, Vera Gianotten, Ton de Wit, (Eds). Lima. Mosca azul.

reunião chave, realizada em Toronto, em julho de 1977, que daria origem a novas iniciativas e propostas que levariam, por um lado, à criação do Conselho Latino-Americano de Educação de Adultos (CEAAL) e, por outro, promoveria a reflexão crítica, que levaria a um ponto de amadurecimento e a uma grande proposição em nosso continente quando realizado o Primeiro Seminário Latino-Americano de Pesquisa Participativa em Ayacucho, Peru, 1980. Outros autores como Anton de Schutter, Paul Oquist, Guy Le Boterf, Gerrit Huizer, João Bosco Pinto, Marc Lammerink, Carlos Rodríguez Brandão, João Francisco de Souza, marcaram durante os anos oitenta percursos fundamentais onde esta tendência ganhou perspectiva e projeção na América Latina.

Nessa dinâmica de busca, o PAP converge com os interesses renovadores das demais correntes latino-americanas mencionadas anteriormente, chegando mesmo a ser concebido como “uma atividade educativa, de pesquisa e de ação social”.³⁴ Nesta confluência, durante a década de oitenta, algumas pessoas identificaram a sistematização como uma modalidade de PAP ou mesmo como um método ou ainda, um instrumento particular do mesmo. O debate sobre este aspecto será retomado mais tarde no quarto capítulo.

Em síntese, durante os anos setenta e início dos anos oitenta, na América Latina, o interesse pelo tema da sistematização surge e se alimenta destas oito correntes teórico-práticas renovadoras, que buscam redefinir a partir da particularidade da realidade latino-americana, os quadros de interpretação e modelos de intervenção na prática social que prevaleciam até então: o Trabalho Social reconceituado; a Educação de adultos; a Educação popular; a Comunicação Popular, o Teatro do Oprimido, a Teologia da Libertação, a Teoria da Dependência e Pesquisa-Ação-Participativa. Por sua vez, essas correntes estimulam, retroalimentam e convergem umas com as outras, a ponto de muitas vezes se cruzarem e até confundirem-se. Por isso, sendo a sistematização de experiências um conceito e uma proposta tão arraigada em nossa história, não podemos entendê-la ou assumi-la senão dentro deste quadro comum e de seus desafios.

34 ICAE (1977): Resumo do Encontro Internacional sobre Pesquisa Participativa, Toronto.

Outra forma de pensar é possível: ALFORJA, CEAAL e as novas dinâmicas da Educação Popular na década de oitenta

É importante ressaltar que todas essas correntes renovadoras que surgiram em nosso continente não surgiram por acaso ou como consequência de seu próprio dinamismo interno, mas porque os processos sociais, políticos e culturais na América Latina colocaram em xeque toda a lógica de interpretação colonial e subordinada que havia sido predominante até a década de 1950. A ruptura desses paradigmas conceituais foi possível graças às rupturas produzidas pelos movimentos sociais e políticos revolucionários que abriram os canais da imaginação e da conquista de novas possibilidades. A Revolução Cubana dos anos sessenta e o governo da Unidade Popular no Chile no início dos anos setenta foram desencadeando acontecimentos que estimularam em todos os cantos do nosso continente o desenvolvimento de muitas novas experiências no campo da organização, educação, promoção e participação popular, que exigia conhecer, compartilhar e compreender uns aos outros. Essas experiências, principalmente no Cone Sul, durante duas décadas passaram por duros períodos de resistência diante da força da censura e da repressão das ditaduras, bem como por fases de conquista progressiva dos espaços democráticos. Assim, em meados dos anos oitenta, todas essas correntes renovadoras foram alimentadas, por um lado, pelo dinamismo dos novos espaços conquistados na América do Sul e, por outro, pelas profundas mudanças que se operam na América Central, em particular pelo triunfo da Insurreição Popular na Nicarágua. Tudo isso gerará novas demandas e propostas de sistematização, tanto práticas, teóricas quanto metodológicas.

O contexto produzido pela Revolução Sandinista desempenhou um novo papel convocatório e dinamizador nas perspectivas políticas e pedagógicas que animaram as múltiplas práticas em todo o continente, e isso explica, em parte, o intenso intercâmbio, desenvolvimento e busca comum da segunda

metade dos anos oitenta³⁵. É o período de surgimento da Rede Mesoamericana ALFORJA³⁶, que incorpora a sistematização de experiências como componente essencial de sua própria constituição como rede.

Com a convicção de que as experiências de Educação Popular vividas naqueles anos na América Central proporcionaram um aprendizado sem precedentes, a Rede ALFORJA convocou todos os anos, a partir de abril de 1982, uma Oficina Regional de Sistematização e Criatividade. Para isso, cada equipe da Rede se preparava previamente recolhendo e ordenando os registros de sua prática formativa durante aquele período e assim, juntos, se formulavam questões aprofundadas, cujas respostas e aprendizados eram compartilhadas, debatidas e aprofundadas nas oficinas regionais. Até 1998, foram realizadas 15 oficinas regionais de Sistematização e Criatividade, que sem dúvida constituíram o principal espaço de intercâmbio organizado, análise crítica, reflexão teórica e construção coletiva das propostas de ação da Rede ALFORJA. Essas contribuições foram compartilhadas com educadores e educadoras populares de toda a América Latina e que ainda hoje continuam sendo uma importante referência neste campo. Foi no calor desse processo que surgiu, especificamente, uma proposta teórica, metodológica e prática de sistematização das experiências da Educação Popular, que é a referência fundamental deste trabalho.

Nestes anos, também se consolida o Conselho de Educação de Adultos da América Latina, CEAAL, organização à qual aderem, em poucos anos, a maioria

35 Dentre os primeiros materiais de reflexão teórico-metodológica sobre Educação Popular, vinculados à sistematização e produzidos a partir da experiência sandinista e centro-americana, temos: Ministério da Educação da Nicarágua (1989): Elementos Fundamentais da Concepção da Educação Popular da Nicarágua, Ministério da Educação, Nicarágua; Núñez, C. (1984): Educate to Transform, Transform to Educate, Guadalajara. IMDEC; Leis, R. (1986): O Arco e a Flecha, San José. Alforje; Jara, Oscar (1981): Educação Popular, uma dimensão educacional da ação política, Panamá. CEASPA - ALFORJA; (1984): Os desafios da educação popular, San José. Alforje; (1986 :) Aprendendo a praticar, San José. Alforje. Ver também: Fals Borda, O. (1982): Knowledge and Power, Mexico. Século XXI; Brandão, Carlos Rodrigues (1984): Lições da Nicaragua, Rio de Janeiro. Vozes; Torres, R.M (1982): O Cep: Educação Popular e Democracia Participativa na Nicarágua, Manágua. CHOROS.

36 Originalmente denominado Programa Coordenado Regional de Educação Popular ALFORJA, constituído em maio de 1981 com a participação do Instituto Mexicano para o Desenvolvimento Comunitário, IMDEC, do México; o Centro de Estudos e Ação Social Panameño CEASPA e o Centro de Capacitación Social CCS, do Panamá; o Centro de Comunicação Popular de Honduras, CENCOPH; o Centro Educacional de Promoção Agrária, CEPA, da Nicarágua e uma equipe de coordenação permanente na Costa Rica que constituiria o Centro de Estudos e Publicações Alforja, CEP. Posteriormente, Serviços Jurídicos e Sociais, SERJUS, da Guatemala; a Fundação Promotora de Cooperativas, FUNPROCOOP de El Salvador. Posteriormente, o Centro CANTERA de Comunicação e Educação Popular, da Nicarágua, substituiria o CEPA e o CCS do Panamá se retiraria.

das instituições que atuavam na Educação Popular do continente. Nunca antes se havia gerado tanto intercâmbio, reflexão e busca de aprendizagens conjuntas como neste período em que acontecem importantes e inesquecíveis encontros latino-americanos que dão lugar à formação de importantes redes de educadores e educadoras que atuam em todos os cantos da nossa região.

Duas redes latino-americanas se destacam neste período: a REPEM, Rede de Educação Popular entre Mulheres e a Rede de Educação Popular e Direitos Humanos. Elas refletem, por um lado, a vitalidade das novas formas organizativas que surgem na América Latina, na perspectiva de “tecer” redes a partir do estabelecimento de vínculos e compromissos conjuntos em uma prática bastante horizontal e não tanto por pertencer a uma estrutura formal e, por outro lado, mostram o surgimento de novos temas que orientam perspectivas de ação comum, a partir do sentimento de pertencimento a um espaço que convoca: é o caso dos movimentos de mulheres e de direitos humanos, os quais foram classificados, na época, como “novos movimentos sociais” próprios dessa época.

Os movimentos de mulheres e perspectivas feministas já vinham desde os anos 1970, rompendo esquemas tradicionais de organização (como as típicas “secretaria da mulher” de sindicatos, cooperativas ou organizações de produtores rurais) e entrando na história latino-americana com ímpeto irreversível, tal como haviam feito em países do norte geopolítico. No caso do CEAAL, a formação da REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres) em 1984 refletirá a existência de um número crescente de experiências de educação popular entre as mulheres e o crescimento da reflexão, do debate e da geração de propostas dela decorrentes. É o caso da Rede-Mulher no Brasil, CIPAF na República Dominicana, Flora Tristán e Manuela Ramos no Peru; GEM e CIDHAL no México; IFFI na Bolívia e muitos outros. A sistematização dessas experiências inovadoras permitiu gerar uma maior troca de aprendizados entre as diferentes organizações de mulheres do continente, possibilitou começar a identificar perspectivas teóricas e metodológicas feministas que sustentariam o movimento de mulheres desde suas condições particulares na América Latina e deu início a um processo de defesa de suas contribuições para organizações de educação popular e outros espaços. Cada vez mais, foram surgindo sistematizações de experiências de organizações de mulheres, redes, projetos com enfoque de gênero, de experiências marcadas por orientações feministas em campos de trabalho muito diversos, que iriam construir progressivamente paradigmas de reflexão teórica e epistemológica a partir de outros pontos de vista.

Os movimentos de defesa dos Direitos Humanos tiveram nas décadas de setenta e oitenta sua prova de fogo e o maior desafio para seu surgimento. Experiências profundamente inovadoras da educação e promoção dos Direitos Humanos, primeiro relacionadas aos direitos civis e políticos tradicionais, depois aos direitos econômicos, sociais e culturais, bem como aos direitos ambientais, têm seu principal desenvolvimento neste período, como é o caso dos Comitês de Justiça e Paz do Brasil, o Vicariato da Solidariedade no Chile, CODEHUCA na América Central, a Comissão Ecumênica de Direitos Humanos do Equador, IPEDHEP no Peru, o Serviço de Paz e Justiça e as Mães da Plaza de Mayo na Argentina, entre muitos outros. Suas experiências de denúncia, defesa jurídica, documentação de violações e ações de pressão nacional e internacional, são diversificadas e realizadas com enormes dificuldades e riscos em meio a ameaças e ataques. A partir de tudo isso, surge a necessidade de sistematizar essas experiências para fortalecer a coordenação e o intercâmbio, para que assim seja possível contribuir com essas aprendizagens para a realização de diversos encontros latino-americanos, entre os quais se destaca o I Seminário Latino-Americano de Educação pela Paz e pelos Direitos Humanos, realizado em Caracas em setembro de 1984, que buscou partir das diferentes experiências de movimentos de Direitos Humanos, referindo-se a contextos muito diversos, intercambiar aprendizados e construir uma proposta conceitual e metodológica para a educação neste campo, tarefa que seria realizada com grande esforço nos anos seguintes.³⁷

Ao longo desse período, também se conformaram no CEAAL outras redes e grupos de trabalho: de Comunicação Popular, de Saúde, de Pesquisa Participativa, de Trabalho com Povos Indígenas, de Formação de Educadores e Educadoras etc. Nesse âmbito, foi criado o Programa de Apoio à Sistematização e Autoavaliação da Educação Popular, que realizou em 1986 e 1987 diversas oficinas para divulgar uma proposta de sistematização metodológica interessante, mas complexa demais

37 Ver CEAAL (1984): Programa de Educação para a Paz e os Direitos Humanos: I Seminário Latino-Americano, Venezuela. Especialmente a apresentação: Movimentos de direitos humanos na América Latina: identidade, diversidade e estratégias de ação, apresentada por Hugo Frühling do Chile.

para ser posta em prática pelas organizações que integravam o CEAAL como um componente normal de suas práticas institucionais diárias.³⁸

No final dos anos oitenta, quando mais de duzentas organizações de todos os países da região pertenciam ao CEAAL, se percebe a importância de impulsionar duas “consultas” para sistematizar e investigar de forma participativa a visão dos praticantes da Educação Popular. Essas consultas são um marco para os processos participativos de identificação de temas, problemas e perspectivas, decorrentes da revisão de suas próprias experiências.³⁹

O CEAAL mapeia nos anos 1990 a jornada percorrida pela sistematização

Em resposta à crescente preocupação em identificar o papel que a sistematização das experiências de educação popular estava desempenhando e poderia desempenhar, o CEAAL encomendou ao especialista chileno Diego Palma, um estudo para dar conta do que estava acontecendo nesse campo, graças ao qual podemos contar com um claro panorama de como esta temática era abordada no início da década de 1990. O trabalho intitulado: “A sistematização como estratégia de conhecimento na educação popular”. A situação na América Latina”, é - desde então - uma referência obrigatória sobre o assunto.⁴⁰ Palma conclui em:

38 A proposta originada no CEESTEM e no Centro Latino-Americano de Apoio ao Conhecimento Popular, CLASEP, do México, e promovida por Félix Cadena, baseou-se na aplicação de um Esquema de Análise Formal, o qual era composto por dez componentes (1. Caracterização e natureza do projeto, 2. Ideologia princípios e objetivos 3. Estratégia metodológica, 4. Contexto histórico e social global, 5. Contexto local, 6. História e caracterização dos membros da organização ou grupo popular, 7. Caracterização do promotor equipe, 8. Contexto institucional, 9. Implementação e desenvolvimento do projeto, 10. Resultados e impactos). Por sua vez, cada componente seria sistematizado separadamente, pois foi desdobrado em seis ou mais categorias particulares, com diretrizes específicas para cada uma. Tudo isto dificultou muito a operacionalização desta proposta, que ficou assim reservada para ser executada por especialistas ou teve de suspender por muito tempo o trabalho quotidiano, o que motivou muitos organismos do CEAAL a procurarem outras propostas mais viáveis metodologicamente. Ver Cadena, F. (1987): A sistematização como criação do conhecimento da libertação - Guia para a consolidação dos processos de sistematização e autoavaliação, Guanajuato. CEAAL.

39 Essas consultas, promovidas pelo Comitê Diretivo e executadas por uma equipe multidisciplinar coordenada por Carlos Núñez Hurtado, resultaram em relatórios e suas conclusões foram publicadas: (1989) De Dentro - educação popular vista por seus praticantes, Santiago. CEAAL e (1993) Nossas práticas ... perfil e perspectiva da formação de educadores populares na América Latina, México. CEAAL.

40 Palma, D. (1992). Papeles de CEAAL, n.3, Santiago.

- a. Que existe de fato uma prática específica que merece o nome próprio de “sistematização” e que, portanto, pode ser diferenciada de outros esforços relacionados ao conhecimento dos fatos sociais, como pesquisa ou avaliação.
- b. Que o termo “sistematização” é utilizado de forma ambígua por educadores/as e promotores/as e que entre os autores e autoras não existe um acordo pleno quanto aos conteúdos que lhe são atribuídos.
- c. Que, entre as diferentes propostas, mesmo com abordagens diferentes e ênfases particulares (de concepção e método), há influências mútuas e afiliações que se cruzam.
- d. Que a fonte da unidade fundamental, manifestada na coincidência dos objetivos gerais, se encontra em um quadro epistemológico comum:

[...] todas as propostas de sistematização expressam uma oposição flagrante com a orientação positivista que tem guiado e orientado as correntes mais poderosas das ciências sociais [...]. Todo esforço para sistematizar, seja qual for sua tradução mais operacional, está incluído nesta alternativa que reage contra as metodologias formais. A sistematização se insere nessa ampla corrente que busca compreender e lidar com o qualitativo da realidade e que se encontra em cada situação particular. Alguns o tornam explícito e outros não, mas a oposição à redução positivista de toda sistematização é baseada em uma epistemologia dialética.⁴¹

Apesar do exposto, Palma aponta que as principais fontes de diferenciação encontram-se em:

Os **objetivos específicos** que se buscam principalmente com sistematização; ou seja, se sistematiza para favorecer a troca de experiências; ter um melhor entendimento da equipe sobre o seu próprio trabalho; para adquirir conhecimento teórico da prática, ou para melhorar a prática.

41 Mesma referência, p. 13.

O **objeto concreto** que será sistematizado: isto é, se o que se deseja sistematizar é fundamentalmente: a prática dos educadores e educadoras; a prática de grupos populares; a relação entre educadores/as e alunos/as.

Por fim, Diego Palma localiza a principal fragilidade de tais propostas em sua metodologia, o que deixa em aberto um importante campo de preocupação sobre este tema, que será retomado posteriormente por vários esforços coincidentes no fundamental, com nuances interessantes no particular, tais como: a Oficina Permanente de Sistematização do Peru⁴²; a Rede Mesoamericana ALFORJA⁴³; Dimensão Educativa, da Colômbia⁴⁴, entre outros.

Novos e múltiplos caminhos se abrem: sistematização no novo milênio

Por outro lado, é importante destacar que, para além do âmbito da Educação Popular, surgiram outras iniciativas teóricas, metodológicas e práticas de sistematização de experiências, que abriram ainda mais campos de pesquisa e reflexão sobre esta temática. É o caso, por exemplo, da Escola para o Desenvolvimento no Peru, que há muitos anos se forma no tema e promove concursos de sistematizações, publicando-os.⁴⁵ O CREFAL em Pátzcuaro, México, que há muito promove programas de treinamento em sistematização para educadores e educadoras⁴⁶. No campo do desenvolvimento rural, destaca-se a plataforma internacional de planejamento, monitoramento e avaliação PREVAL, associada à conhecida ONG peruana DESCO e ao Fundo Internacional para o Desenvolvimento Agrícola FIDA⁴⁷. Da mesma forma, o Grupo CHORLAVÍ, que é uma rede

42 Barnechea, M.M., González, E y Morgan M. L. (1992): ¿Y cómo lo hace? Propuesta de método de sistematización, Lima. Taller Permanente de Sistematización-CEAAL Perú.

43 Jara, O. (1994): Para sistematizar Experiências, San José. ed. Alforja, Antillón, R. (1995): La Sistematización: ¿qué es? y ¿cómo se hace?, Guadalajara. Imdec, Torres, A.F. (2005): Sistematizando experiencias de mujeres para el empoderamiento: Una propuesta desde la práctica, San José. CEP Alforja.

44 Cendales, L. (2004): A Metodologia de sistematização: uma construção coletiva, Rev. Aportes # 57, Bogotá. Torres, A. (1996): A sistematização desde a perspectiva interpretativa, in Rev. Aportes, n. 44, Bogotá; e em: (2004) Sistematização de experiências de organização popular em Bogotá, em: Revista Aportes # 57, Bogotá.

45 www.escuela.org.pe

46 www.crefal.edu.mx

47 <http://preval.org>

que promove o intercâmbio de aprendizagens no meio rural latinoamericano e caribenho, que conta com um fundo denominado Mink'a, que anualmente abre editais para financiar projetos de pesquisa e sistematização⁴⁸. Recentemente, também foi criada a Rede de Monitoramento, Avaliação e Sistematização da América Latina e Caribe, RELAC, que reúne pessoas dedicadas à avaliação e sistematização em diferentes países, realizando eventos internacionais sobre o tema.⁴⁹

Inclusive, as agências de cooperação tornaram-se importantes promotoras de algumas iniciativas de sistematização de experiências: desde o Fundo governamental para a Igualdade de Gênero da Agência Canadense para o Desenvolvimento Internacional, que as impulsionou tanto na América do Sul como na América Central⁵⁰, até a Organização Católica Canadense para o Desenvolvimento e a Paz, que apoiou a sistematização de experiências de reconstrução pós-furacão Mitch na América Central⁵¹ e, posteriormente, experiências latino-americanas de resistência, cuidado dos recursos naturais e alternativas, com enfoque de gênero⁵² ou coordenação de agências católicas de cooperação solidária, CIDSE, que apoiou a sistematização de experiências latino-americanas de estratégias indígenas e camponesas frente ao modelo dominante de indústrias extrativas (mineração e petróleo)⁵³. Também a agência humanitária canadense CUSO, que promoveu a sistematização das experiências de seus cooperados em vários países da América Latina⁵⁴, ou a agência de cooperação Alboán do País Basco, que promoveu a sistematização de dez experiências de construção da cidadania no estado espanhol, Colômbia e Costa Rica⁵⁵, e a agência internacional Action Aid, que projetou a

48 <http://www.grupochorlavi.org>

49 <http://www.relacweb.com>

50 Veja, por exemplo, as publicações produzidas pela FIG-CIDA em vários países: Cidadania Plena ... Cidadania Plena! (Colômbia); Identidade e cidadania feminina (Equador); Sistematizando Caminhos (Brasil); A mesma coisa acontece comigo e com você (reflexões TPS sobre sistematização no Peru); Vinculando experiências de gênero, cidadania e desenvolvimento local (Bolívia), etc.

51 Publicadas com o título: Otro desarrollo es posible- reconstrucción post-Mitch. <http://www.devop.org>

52 Desarrollo y Paz (2010): Voces que cuidan y Resisten- Sistematización de experiencias de organizaciones indígenas y campesinas en América Latina, San José.

53 Ver: América Latina: riqueza privada, pobreza pública en: <http://www.cidse.org>

54 Ver Caminos y encuentros: experiencias de acción de la cooperación humana en América Latina y el Caribe. www.cuso.org

55 www.alboan.org

sistematização de experiências no Brasil, Guatemala e Estados Unidos⁵⁶, apenas para apontar algumas das mais relevantes.

Um caso a ser destacado é o crescente interesse e implantação de projetos de sistematização de experiências realizadas no contexto da revolução bolivariana na Venezuela nos últimos anos por universidades, órgãos governamentais e organizações sociais. É o caso da Universidade Bolivariana da Venezuela, que transformou sua direção de pesquisa em uma direção de “criação e recriação de conhecimento”, promovendo projetos de sistematização de experiências de trabalho comunitário que constituem um componente fundamental do currículo acadêmico. É o caso também da Rede de Infocentros, que promove a sistematização de experiências comunitárias realizadas por esses centros de tecnologia que buscam democratizar o acesso às tecnologias de informação e comunicação. Ou da cooperativa Centro de Estudios para la Educación Popular, que formulou uma proposta teórico-metodológica e desenvolve extensos processos de formação em sistematização.⁵⁷

Por fim, queremos destacar que na última década, por meio da Biblioteca Virtual do Programa Latino-Americano de Apoio à Sistematização do CEAAL⁵⁸, foi gerado um importante espaço de contato, intercâmbio e reflexão, que contou com a ampla participação de muitas pessoas e entidades que atuam na sistematização de experiências em áreas rurais e urbanas, nos mais diversos campos como educação e saúde, enfoque de gênero, proteção ambiental, inovação agrícola, participação feminina, organização popular, economia solidária, gestão de riscos e pós-desastre reconstrução, participação juvenil, formação cidadã, etc. Neste espaço participam ONGs, organizações sociais, universidades, centros de pesquisa, etc.

Felizmente, por tudo isso, podemos agora dizer a Diego Palma, que embora o termo “sistematização” ainda seja usado de forma ambígua, há muito consenso em torno de uma noção mais interpretativa e crítica e não em torno de uma noção utilitária, descritiva ou de registro e documentação. Poderíamos dizer que está de fato confirmado que existe uma prática específica que merece ser chamada assim e se diferenciar de outros esforços semelhantes ou complementares; que o arcabouço epistemológico predominante definitivamente não é positivista, mas mais dialético, interpretativo, crítico e histórico; que a metodologia deixou de ser uma fragilidade intransponível, visto que surgiram várias propostas viáveis, consistentes

56 Ver: Advocacy for change: lessons from Guatemala, Brazil and USA <http://www.actionaid.org>

57 Ver: <http://www.ubv.edu.ve>, también: www.sistematizacion.infocentro.gob.ve y www.cepep.org.ve

58 www.cepalforja.org/sistematizacion

e eficazes que produziram resultados importantes, embora ainda em processo de enriquecimento e aprofundamento permanente.

Este processo será o que, definitivamente, nos permitirá superar a tendência de ter a “sistematização” como uma forma que deve ser aplicada acriticamente nos projetos de trabalho. Este processo e as aprendizagens que dele retiramos nos permitirão mergulhar em percursos de reflexão epistemológica incorporando novos aspectos do pensamento contemporâneo. Permitirá também identificar as diretrizes de interpretação das novas práticas sociais e políticas, que expressam novas lógicas e significados que podem não ser compreendidos pelos esquemas analíticos e teóricos tradicionais. Isso permite, por fim, fazer deste exercício uma forma de aproximação ao conhecimento e transformação da prática, não restrita a especialistas, mas adequada a um grande número de educadores e educadoras, promotores e promotoras, dirigentes sociais, etc, que de diferentes cantos do nosso continente, lutamos todos os dias para conquistar novas capacidades transformadoras e novos espaços de poder democrático e equitativo.

