

O MÉTODO DE SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS SOCIAIS

SANCHES, C. A; ABREU, L. S.

Grupo de Pesquisa: 06 Educações do Campo.

Resumo

O objetivo do artigo é o de contribuir para o avanço do processo de sistematização de experiências agroecológicas em curso no país. Para tanto, apresenta a emergência da temática da sistematização de experiências sociais na América Latina e no Brasil, aponta os fundamentos epistemológicos, o estado da arte e qualifica o método de sistematização.

Palavras-chave: construção participativa; intercâmbio de conhecimentos, aporte teórico metodológico;

1. Introdução

A sistematização de experiências sociais surge na América Latina na década de 60, com os trabalhos desenvolvidos pelo Serviço Social para evidenciar os resultados de sua intervenção junto à população menos favorecida, evolui e, a partir do final da década de 90, emerge no Brasil, com o fortalecimento da proposta de agricultura alternativa, resignificada e, denominada agroecologia, cujo objetivo é o de promover o desenvolvimento sustentável ancorada em novos pressupostos agronômicos, ecológicos, sociais e econômicos e de defesa do equilíbrio ecológico e da justiça social (Abreu, et ali 2012).

Tanto no Brasil como em outros países da América Latina a sistematização de experiências surge como prática social transformadora por valorizar, dar visibilidade e possibilitar as trocas de conhecimentos entre atores que se interagem em diferentes contextos da experiência social. A sistematização tem sido reconhecida mais fortemente nos últimos 15 anos, à medida que se criou institucionalmente condições favoráveis ao diálogo e a troca de saberes entre grupos rurais familiares e agentes locais de desenvolvimento.

Nesse artigo partiu se do pressuposto que a sistematização de experiências sociais pautadas em processos de construção participativa e da aplicação de técnicas educativas apoiadas em métodos tradicionais de manejo dos sistemas agrícolas ou/e em métodos modernos de manejos ecológicos de sistemas agroalimentares, possibilita o empoderamento de produtores familiares, uma vez que fortalece os laços sociais de sociabilidades,

favorecendo o intercâmbio de saberes, conhecimentos e compartilhamento de diversos elementos da experiência social. Entretanto, pouco ainda se conhece sobre sua história, desenvolvimento teórico conceitual e contribuição metodológica.

2. Objetivos

Essa investigação científica tem como objetivo mapear a literatura científica e qualificar os fundamentos teóricos e metodológicos da sistematização de experiências sociais, além disto, busca compreender o seu papel e fortalecer os processos de sistematização de experiências agroecológicas em curso no país, para expandir, dar visibilidade às experiências agroecológicas, favorecendo a troca de saberes, de conhecimentos e de tecnologias.

3. Metodologia da pesquisa

Este artigo foi formulado a partir da leitura de principais contribuições teóricas identificadas em revistas internacionais e nacionais. Tal interpretação procedeu-se com a revisão acerca do tema, identificando a emergência da temática na América Latina e no Brasil, os fundamentos epistemológicos da sistematização, apresentando as diferentes contribuições científicas, qualificando os métodos de sistematização.

4. Resultados

(4.1). A emergência do tema da sistematização na América Latina e no Brasil

A despeito de ganhar força e expressividade a partir dos anos 80 na América Latina, a sistematização, ainda que menos problematizadora em relação à forma como se coloca na atualidade, teve início a partir das necessidades geradas e nutridas no campo de intervenção do Serviço Social, já na década de 1960. O Serviço Social, que desde os anos 50 se configurava como um campo profissional empenhado em atender a população menos favorecida e marginalizada pelo processo de desenvolvimento econômico e social necessitava se impor publicamente, mediante uma imagem que justificasse suas funções sociais e evidenciasse os resultados de suas intervenções. Para trazer ao conhecimento tais realizações era necessário elaborar um aporte conceitual ou mesmo uma modalidade de investigação social que pudesse recuperar o realizado e ordenar as formas de agir e os saberes produzidos na ação, ainda que impregnado de certo conservadorismo (Falkembach, p.1), na medida em que o modelo de intervenção embora com características técnico-inovadoras, estava sob forte influência da educação e da política norte-americana impregnada de vestígios de desigualdade de forças em relação aos países tidos como periféricos. Como pontua Jara (2006, p.9) não foi

a Educação, como é comum acreditar, que demandou o “tipo” e a “forma” de conhecimento que estão associados à sistematização, embora a partir dos anos 70, se incorpore de forma expressiva ao processo e passe a demandar tanto quanto o Serviço Social, especialmente no campo da Educação Popular. As ações contestadoras que ganhavam forma e expressividade a partir dos anos 60 deram origem aos movimentos sociais e o meio acadêmico passou a ser desafiado a pensar uma forma de integrar-se na condição de ator social capaz de contribuir para a geração de conhecimento necessário visando oferecer respostas aos problemas sociais e econômicos.

Uma vez tendo concentrado os esforços de forma generalizada na diminuição ou mesmo na contenção das tensões sociais para impedir ações revolucionárias, o Serviço Social pôde reconceitualizar sua ação, a partir dos anos 70, orientado por uma corrente crítica aos modelos de desenvolvimento e à organização do social, que discordava do direcionamento da educação e da promoção social para fins conservadores. Ampliava-se o conceito de sistematização, agora percebido como um instrumento de transformação social. “A extensão do conceito, os procedimentos (...) estiveram também associados às orientações teóricas da educação então em andamento, por sua vez, dependente das condições histórico-sociais que as forjaram (...)” (Falkembach, p.2).

Conforme ressalta Ghiso (1998, p.2), no final da década de 70, o clima político explícita substantivas insatisfações, a exemplo das lutas na Nicarágua (Revolução Sandinista) e Salvador, das greves cívicas de camponeses e mineiros na Colômbia e Bolívia e o governo da Unidade Popular no Chile, somadas à Revolução Cubana em 1959. A América Latina havia se configurado em palco de intensa movimentação social. Complementa Falkembach (p.3) que entre os anos 50 e 70, intelectuais latino-americanos, a exemplo de Paulo Freire no Brasil e Fals Borda na Colômbia, desenvolveram produções capazes de promover as rupturas que estavam sendo demandadas no plano epistemológico. A “pedagogia-problematizadora-liberadora” de Freire e a “investigação-ação-participativa” de Borda constituíram-se em significativos parâmetros para o desenvolvimento de propostas para sistematização de práticas educativas, no âmbito de uma educação de caráter transformador. Somam-se a essas produções, as que tiveram origem no campo da Educação Popular, na atuação dos partidos de esquerda, das igrejas, dos movimentos sociais e de instituições dedicadas a transformar o cenário de subjugo a que estava condenadas a América Latina. Jara (2006, p.14) identifica

seis correntes que alimentam a sistematização de experiências: o Trabalho Social reconceitualizado, a Educação de Adultos, a Educação Popular, a Teologia da Libertação, a Teoria da Dependência e a Investigação-ação-participativa.

As preocupações de ordem política, teórica, metodológica e técnica redefinem, portanto, o “que fazer” e demandam um esforço em capturar os significados das ações. No entanto, quando processos mais democráticos passaram a compor o cenário latino-americano, já nos anos 80, a condição de inserção em contextos neoliberais e de globalização desencadeia o que denomina de “crises de opções ético-políticas e de paradigmas”, o que gera algumas rupturas, entre elas a coerência entre o sentido e a ação prática. Fazia-se necessário revalorizar o protagonismo social. A pesquisa empreendida, Meirelles (2007) explicita a expressividade adquirida pela sistematização de experiências no campo da Educação Popular na década de 80, nesse contexto latino-americano. Afirma a pesquisadora que se os anos 60 inauguram esforços quanto ao estabelecimento das relações entre pesquisa e prática e os 70 observam se o aumento da exigência pela avaliação, já na década de 80, constata se as reflexões e avaliações que possam servir a produção do conhecimento útil para a ação. A pesquisadora conclui que no Brasil existem poucas reflexões sistematizadas a respeito do tema, embora houvesse desde os anos 60, trabalhos correlatos, especialmente no campo da educação de adultos e as práticas de formação de agricultores familiares.

Veronese (1996) dialoga com essa reflexão afirmando a existência de algumas experiências brasileiras ligadas a iniciativas latino-americanas a partir dos anos 70. Porém, várias dessas experiências foram impedidas de continuar, seja pela repressão às atividades de caráter crítico imanentes da ditadura militar, seja pelo fato de militantes e intelectuais terem sido demandados pela necessidade de reorganizar a própria atuação social e a mobilização da sociedade, durante o período de democratização.

A sistematização de experiências sociais denominadas agroecológicas não é recente, remontam a década de 70, entretanto, na atualidade é significativo o aumento do número de iniciativas e experiências agroecológicas no Brasil, protagonizadas por produtores e produtoras familiares, técnicos, acadêmicos, organizações sociais, estudantes e agentes da extensão rural que se organizam em redes ou núcleos de agroecologia, esses “dispositivos” vem aos poucos se transformando em campo fértil de oportunidades para construir projetos, formalizar e fortalecer redes de parceiros. Fruto de uma trajetória social e histórica de

enfrentamento e tentativa de encontrar respostas aos questionamentos associados aos impactos sociais, econômicos e ecológicos da produção convencional ainda predominante, que representa um fator crítico para a sustentabilidade e, em especial para a agricultura familiar (Abreu & Bellon, 2014).

É neste contexto que a sistematização no Brasil é identificada e caracterizada empiricamente a partir de processos de intercâmbio social em experiências sociais (produtores menos favorecidos) que desenvolvem práticas agroecológicas. A sistematização tem como público alvo o universo da agricultura familiar, categoria social heterogênea e responsável por uma parcela expressiva da produção nacional de alimentos tanto agroecológicos como convencionais, mas que ainda encontra enormes desafios para o seu pleno desenvolvimento.

Uma das instituições pioneira na adoção da sistematização no país e ASPTA– Agricultura Familiar e Agroecologia é uma associação sem fins lucrativos que, desde 1983, atua para o fortalecimento da agricultura familiar e a promoção do desenvolvimento rural sustentável no Brasil. Ao longo desses anos contribuiu para o desenvolvimento de processos de sistematização através do enfoque agroecológico para o enfrentamento dos grandes desafios da sustentabilidade agrícola pelas famílias agricultoras. A AS-PTA participou da constituição e atua em diversas redes da sociedade civil voltadas para a promoção do desenvolvimento rural sustentável. Ao mesmo tempo em que constituem espaços de aprendizado coletivo, essas redes proporcionam ações articuladas de organizações e movimentos da sociedade para influenciar elaboração, implantação e monitoramento de políticas públicas e se reconfigura num coletivo denominado de Articulação Nacional de Agroecologia (ANA). Além de outras instituições e organizações sociais, tal como, por exemplo, a Emater/RGS (Abreu & Bellon 2014).

(4.2). Fundamentos epistemológicos da sistematização

Mediante os avanços produzidos durante essas décadas e a partir de produções substantivas de educadores populares nos anos 90 já é possível perceber referências que se constituem em insumo para análise do “estado da arte” da sistematização.

Para Ghiso (1998, p.5), dar conta dos enfoques e marcos referenciais que permearam e identificam a diversidade de propostas de sistematização, no período de 15 anos que antecedem sua reflexão, é um trabalho que demandou tempo e rigorosidade, bem como um

apropriado suporte tecnológico. Nesse contexto, afirma, desempenham tarefa dispendiosa e meritória os autores como Diego Palma e Jorge Osório no Chile, o Taller Permanente de Sistematização (TPS) no Peru e Alfonso Torres na Colômbia.

Diego Palma (1992) ordenou o que foi produzido na América Latina em termos de sistematização a partir da identificação das mais diversas propostas, sinalizando os elementos de convergência e divergência entre as mesmas. Em artigos publicados pela CEPAL o autor identifica várias propostas difundidas entre 1980 e 1985 e chega a cinco constatações consideradas básicas por Jara (2006): 1.A sistematização existe como prática específica e é distinta da investigação e avaliação; 2.Não existe pleno acordo entre autores que escrevem sobre o tema e não raro o termo sistematização é usado de forma ambígua por educadores; 3.Apesar de diferenças de enfoques e ênfases particulares quanto ao método e a concepção, existem convergências significativas;4.Que a origem da unidade fundamental encontra-se num marco epistemológico comum de “oposição à orientação positivista”, baseado numa metodologia dialética; 5.Que as fontes centrais de diferenciação encontram-se nos objetivos específicos e no objeto concreto da sistematização.

Ambas as Palma e Jara concordam que a maior debilidade encontrada nas diferentes propostas está relacionada à metodologia utilizada para sistematizar, em grande parte decorrência da falta de compreensão a respeito do tema. É comum a busca por uma “receita” que dê conta de forma rápida e que seja aplicável em qualquer situação para proceder com a sistematização.

Em acordo com Palma e Jara, Serigo Martinic (1998) faz referência a essa unidade epistemológica que teria sido constituída em torno da sistematização na América Latina numa perspectiva dialética, em contraposição ao positivismo cientificista. Essa perspectiva investe na “não separação” entre sujeito e objeto, no reconhecimento de diferentes saberes produzidos a partir de diferentes “lugares” na prática sistematizada, e no corte da ilusão da neutralidade do investigador e de que a rigorosidade científica estaria condicionada.

Ghiso (1998, p.7), entretanto, coloca que a diferença dos enfoques entre as propostas de sistematização está exatamente onde Palma situou a coincidência. Ao reconhecer a diversidade de sujeitos e conseqüentes lógicas, racionalidades, culturas e discursos que movem as reflexões e a expressão dos saberes construído em relação às práticas, afirma que é

coerente supor que existem diferentes respaldos epistemológicos. Nesse sentido faz um esforço e diferencia os enfoques: histórico-dialético; dialógico e interativo; hermenêutico; reflexivo e a construção da experiência e a desconstrução. Arremata que essa distinção pretende mostrar que podem existir diferentes enfoques frutos de “clausuras teórico-práticas”, mas que é preciso reconhecer que existem “hibridações” entre os mesmos.

Ao agregar conteúdo ao debate, João Francisco Souza (2007, p.8) conclui que nessa modalidade de pesquisa social: As concepções epistemológicas são várias e diferentes para os diversos pesquisadores de acordo com suas perspectivas teóricas, mas, também, diversas nas suas consequências metodológicas e técnicas. Não apenas se diferenciam entre os campos científicos (ciências naturais, ciências sociais, ciências da cognição), mas, ainda, no interior de um mesmo campo, bem como no interior de cada uma das disciplinas que constituem um campo científico. (...) Para o pesquisador social, para o pedagogo, para o educador que se posicionam pela transformação das relações sociais de exploração, dominação e subordinação essa questão se coloca em relação à produção de um conhecimento do social e do ser humano em suas relações que seja útil a essa transformação e à construção e consolidação de outras formas de pensar, sentir e agir.

Segundo as autoras Maria Mercedes Barnechea García e Maria de la Luz Morgan Tirado, mesmo que todas as propostas de sistematização de experiências estabeleçam oposição ao enfoque positivista, à diversidade, desde que Diego Palma fez essa análise, foi ampliada notoriamente. Um olhar atencioso ao conjunto dessas propostas pode constatar que todas procuram dar conta do saber e do atuar – da teoria e da prática – mas as formas de abordagem variam desde a hermenêutica (Cendales, Ghiso, Martinic, Torres, entre outros) até a metodologia histórico-dialética (Jara e outros), passando por inúmeras modalidades de aproximação à compreensão e interpretação das experiências sistematizadas (BARNECHEA e MORGAN, 2007).

4.3. *O que é afinal sistematização e para que serve?*

Antes de tentar definir a sistematização é importante compreender que esse método diz respeito a uma ou mais experiências vividas que são processos sociais dinâmicos e complexos, onde se inter-relacionam, por vezes de forma contraditória, um conjunto de

fatores. Esses fatores por sua vez, fazem parte de uma prática social e histórica geral, mas igualmente dinâmica, complexa e contraditória. (JARA, 2006).

De Souza (p.4) situa a sistematização como uma modalidade especial de pesquisa social, especificamente educacional: A sistematização (...) se revela um instrumento didático que pode ajudar a desenvolver a capacidade de invenção, de criação, de cultivo da inteligência crítica, de revolucionar as relações sociais privilegiando a dignidade do ser humano, em suas expressões masculinas e femininas, com referência fundamental da vida. “Numa palavra, ajudar a construir a dimensão de humanidade do ser humano”.

Para Cecília Diaz Flores, a atual diretora executiva do Centro de Estudos e Publicações Alforja, na Costa Rica, a sistematização consiste num processo investigativo e pedagógico que integra diferentes saberes e ciências, com o propósito de fomentar a construção do conhecimento “autônomo e comprometido” com a transformação cotidiana de “pensamentos, estruturas e subjetividades”. Para tanto, elabora ferramentas e fundamentos que inter-relacionam, de forma criativa, o paradigma da construção de conhecimentos e a recuperação das aprendizagens gestadas nos processos de reflexão, desencadeados a partir das experiências sistematizadas. Em sendo a experiência um fenômeno multidimensional e a realidade, por sua natureza, inacabada, são necessários recuperar a amplitude do pensamento. Nesse sentido também, a sistematização pode servir para descobrir a “ordem e a desordem” de organizações e estruturas complexas.

Como um processo de “auto-reflexão coletiva”, a sistematização permite que se desenvolvam habilidades cognitivas complexas, capazes de perceber e captar uma maior diversidade de variáveis, repletas de subjetividades; ajuda a contextualizar sem determinações rígidas; relaciona saberes com os sentidos; e possibilita a compreensão de problemas, expressivamente, cada dia mais globais. Diante do que, o clamor por um esforço em educar a subjetividade para não temer as ambiguidades dos novos conhecimentos gerados (FLORES, 2008).

A sistematização, portanto, não é narrar experiências, descrever processos ou mesmo classificar tais experiências por categorias. Para sistematizar é preciso evitar o equívoco de “tentar encaixar processos originais em esquemas rígidos pré-estabelecidos ou jogar discursos abstratos com o pretexto de alguma referência a experiências em campo”. Faz-se

indispensável um modo de pensar “dinâmico, processual, crítico e criativo”, relacionando os processos imediatos com seus contextos, e confrontando o fazer prático com os pressupostos teóricos que o inspiram (JARA, 2006).

Do nosso ponto de vista é um equívoco homogeneizar diferentes aportes teóricos metodológicos das ciências sociais. Há sem dúvidas um acúmulo de conhecimento neste campo que em muito contribui para a reflexão, elucidação e a geração de um conhecimento útil aos produtores familiares do mundo contemporâneo (BIANCO, F, B, 1987).

(4.4) Referenciais teóricos

É consenso entre as autoras e autores pesquisados que o objeto do conhecimento da sistematização é precisamente a experiência em si, o que não dispensa a necessidade de defini-la e delimitá-la conceitualmente. A dimensão está no mundo da ação - do fazer – precisamente no marco de projetos e programas de desenvolvimento, ou seja, intervenções intencionais, com objetivo de transformação da realidade. Como descreve De Souza (2006, p.12), no contexto institucional é uma intervenção organizada em determinado processo social objetivando reorientá-lo para que se dinamizem as relações sociais predominantes e até se consiga imprimir outra direção, o que o almejado é “criar novos processos sociais pela reorientação dos anteriores”.

Todo projeto ou programas de desenvolvimento se sustentam em conhecimentos: leitura da realidade, diagnóstico; formulação de objetivos que expressam as mudanças almejadas; e definição dos processos e estratégias que permitam o alcance dos objetivos, com base em determinados enfoques metodológicos. Esses conhecimentos são o ponto de partida para o projeto, e paradoxalmente, o que ocorre durante a execução, nunca coincide com o previsto originalmente. Situações imprevistas condicionam a ajustes, que geram consequências, positivas ou não. De tal forma que, a palavra “experiência” é por definição muito bem empregada nesse contexto de projeto ou programas, configurando o que de fato ocorre durante a execução (BARNECHEA e MORGAN, 2007).

A constante tensão entre a prática e a teoria também expressa sua força quando o tema é a sistematização. Diversas contribuições (Barnechea, Morgan, Gonzalez, Ghiso, Jará) remetem a Usher e Bryant, concordando com a afirmação de que a teoria não é algo que se aplique mecanicamente à prática, e sim que essa contém aquela, empregando para tal, a

expressão “teoria não formal”. Chegamos, portanto, ao conceito de conhecimento prático, como o denominam as autoras e autores revisados, aqui entendidos como os novos saberes que vão sendo gerados, ainda que ocultos e inconscientes em muitos casos, a partir das mudanças que ocorrem nos processos em curso. Tais conhecimentos são situacionais e contribuem para entender e explicar as situações. Os profissionais – educadores e animadores – buscam o conhecimento quando a ação o requer, recorrendo a teoria que os ajudem a compreender e atuar melhor diante de uma nova situação.

Quem são esses profissionais? Donald Shon (1983) os denomina de “profissionais da ação” que encontram no seu cotidiano situações incertas e por vezes confusas, e que devem ser capazes de superar os desafios para levar adiante os objetivos com fins transformadores. Para que isso seja possível, a “arte” desses profissionais consiste em efetuar uma série de racionalizações para definir e enfrentar os problemas. Os profissionais fundamentam sua ação na leitura que fazem da realidade. Essa leitura leva a constatações e interpretações que permitem compreender essa realidade, bem como identificar e distinguir os problemas. Os projetos pressupõem que para modificar a realidade esses problemas precisam ser enfrentados, e isso se sustenta na convicção de que é possível alterar o curso de reprodução da situação identificada. A ruptura desse movimento se expressa na intervenção do projeto por meio do desenvolvimento de processos que geram ações e interações no campo da prática. Produz-se, portanto, uma nova trajetória a partir da intervenção, que leva à transformação do problema.

(4.5) Concepção metodológica dialética e o contexto acadêmico

Um aspecto substantivo em relação à sistematização é a dificuldade em diferenciá-la da pesquisa social e da avaliação de projetos, embora autores a exemplo de Souza (2006), a considerem como uma modalidade de pesquisa. É de comum acordo que todas corroboram para conhecer e transformar a realidade, além de situarem-se no terreno da produção do conhecimento. O quadro da abaixo, sem pretensão de definir as fronteiras, pretende contribuir elucidar diferenças. Mas como reforça Jará (2006), sistematização, pesquisa social e avaliação “devem retroalimentar-se mutuamente, cada uma contribuindo com o que lhe é próprio”.

Tabela 1. As fronteiras entre a pesquisa social, avaliação e a sistematização.

	Lógica	Objeto do conhecimento	Características relevantes
Pesquisa social	Gerar um conhecimento científico baseado num corpo teórico e empírico	Não se limita à própria experiência, abarcando múltiplos fenômenos, processos e estruturas	Confronta movimentos e contradições sociais inerentes com o conhecimento produzido de forma sistemática
Avaliação	Medir resultados obtidos pelas experiências, confrontados com o diagnóstico inicial e objetivos propostos	Prática direta dos sujeitos	Fato educativo Põe ênfase nos resultados Supõe um processo de abstração
Sistematização	Realiza uma interpretação da lógica do processo vivido; interpretação crítica	Experiência	Centra-se na dinâmica dos processos Supõe um processo de abstração Não comporta a neutralidade

Autoras: Adaptado de Jará (2006), Barnechea, Morgan (2006; 2007) e Gonzalez (2007).

A despeito das congruências e divergências de opiniões e de modos de ver a sistematização enquanto ação científica, alguns processos de educação formal vinculados às universidades na América Latina vêm ganhando espaço no cenário acadêmico. Percebe-se na revisão do estado da arte que alguns autores (Cendales, Torres, Ghiso), já se ocupam em trazer para o cotidiano universitário o debate que garanta que a sistematização não se renda aos processos característicos da tecnociências que se aproximam do pensamento positivista das ciências naturais, mas que influenciaram algumas correntes do pensamento social, por exemplo, o autor da obra Educação e Sociologia, o francês Émile Durkheim, um dos fundadores da sociologia. Contra esse aporte teórico corroboram a concepção metodológica dialética das ciências sociais, que entende a realidade como um processo histórico social, em constante movimento, configurado numa totalidade passível de transformação. Enquanto os

cientistas positivistas pretendem isolar-se dos fatos sociais e libertar-se de toda subjetividade, mirando a imparcialidade e a neutralidade, o método dialético procura articular a teoria à prática, partindo da compreensão de que em cada processo social, às práticas estão conectadas de forma ímpar à história de desenvolvimento da sociedade. Nesse sentido, como explica Ghiso, a formação em sistematização, enquanto proposta geradora de conhecimento demanda uma desconstrução epistemológica dos pressupostos que fundamentam a pesquisa científica tradicional. Ao propor uma ordem heurística, mais próxima das descobertas advindas da reflexão, a sistematização pode fissurar a lógica da “verificação” própria desses métodos tradicionais da pesquisa científica.

Frente ao exposto, os exercícios sistematizadores, especialmente no contexto acadêmico, demandam uma busca por uma rota que subtraia o primeiro impulso de seguir rotinas convencionais de investigação que impõem o desenvolvimento de marcos teórico ou conceitual, em certas ocasiões, responsáveis por amarrar noções que não são pertinentes ou não estão dando conta da realidade que se deseja estudar. (GHISO). Neste sentido, no âmbito da sociologia contemporânea um dos aportes teóricos que tem contribuído para o entendimento das experiências sociais é o da sociologia compreensiva que busca redefinir o aporte teórico e conceitual, à luz das situações empíricas (ABREU, 2005).

5. Conclusão

O estado da arte sobre a sistematização de experiências sociais aponta, em uníssono, para que se evite o uso de métodos rígidos, muito similares aos utilizados em processos de avaliação, que pretendem comparar o que foi planejado e o que de fato realizou-se. Como já explicitado anteriormente, a sistematização não pretende medir o grau de sucesso da experiência, mas sim entender e comunicar quais processos foram significativos do ponto de vista da aprendizagem, que ocasionaram impactos positivos ou negativos no contexto da experiência em foco, compreendendo as motivações dos mesmos.

É imperativo que se cuide da integralidade do processo. A escolha da metodologia a ser utilizada passa por uma definição rigorosa de critérios que levem em conta a sequência global do processo e as ferramentas que são inúmeras, mas específicas para cada momento da sistematização. Destacando a importância da definição do âmbito e alcance da sistematização, delimitando com clareza o objeto - a experiência, em que período, em qual lugar - e os

aspectos principais que serão sistematizados. Conclui se também que há outras contribuições no âmbito das ciências sociais (antropologia social e sociologia compreensiva) que enriqueceria o aporte teórico e metodológico da sistematização, cuja abordagem prima por redefinir o aporte teórico e conceitual, à luz das situações empíricas. Resta desenvolver a discussão na continuidade deste trabalho de revisão das bases teóricas da sistematização.

6. Bibliografia

ABREU, L. S. de A Construção da Relação Social com o Meio Ambiente entre Agricultores Familiares da Mata Atlântica Brasileira. Embrapa Meio Ambiente, Jaguariúna/SP, 2005.

ABREU, L. S. de; BELLON, S. A dinâmica do desenvolvimento da Agroecologia no Brasil e, na América Latina. In: ENCONTRO DA REDE DE ESTUDOS RURAIS, 6., 2014, Campinas. Desigualdade, Exclusão e Conflitos nos Espaços Rurais. Anais... Campinas: Unicamp, 2014. 14 p.

BARNECHEA, M. Mercedes; GONZALES, Estela; MORGAN, M. de la Luz. La sistematización como producción de conocimientos. Revista La Piragua, n.9. Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL), Santiago, Semestre II, 1994. Disponível em <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. Acesso em 29 set. 2010.

BARNECHEA, M. Mercedes e MORGAN, M. de la Luz. El conocimiento desde la práctica y una propuesta de método de sistematización de experiencias. Dissertação de mestrado apresentada para obtenção do título de mestre em Sociologia. Pontificia Universidad Católica del Perú. Escuela de Graduados. Lima: 2007.

BIANCO, F, B (org.). Antropologia das sociedades contemporâneas. Métodos. Editora da Unicamp. 1987.

CENDALES, G. Lola e TORRES, Alfonso. La sistematización como experiencia investigativa y formativa. Costa Rica, 200?. Disponível em <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. Acesso em 29 set. 2010.

DURKHEIM Émile. Educação e Sociologia, 132 págs., Edições 70, 2015

De SOUZA, João Francisco. Sistematização: um instrumento pedagógico nos projetos de desenvolvimento sustentável. Recife: s.n. 2006

DUARTE, Valdir Pereira. Cognição e sistematização em educação popular: argumentos para uma aproximação. Disponível em <http://sistema.assessor.org.br/arquivos/TAP000861.pdf>. Acesso em 18 ago. 2010.

FALKEMBACH, Elza M. Fonseca. Sistematização em educação popular: uma historia, um debate. Unijuí. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT06-3316--Int.pdf>. Acesso em 18 ago.2010.

FLORES, Cecilia. Diaz. Ideas para incorporar el pensamiento complejo en la práctica de sistematización de experiencias educativas o vivir poéticamente los procesos de sistematización. Costa Rica, 2008. Disponível em <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. Acesso em 29 set. 2010.

GHISO, Alfredo. De La practica singular AL dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros trãnsitos y sentidos de la sistematization en épocas de globalizacion. FUNLAN, Medellin, 1998.

_____. La sistematización em contextos formativos universitários. Disponível em <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. Acesso em 2 out. 2010.

IBANEZ, Alfonso. La dialéctica em la sistematización de experiencias. Revista Tarea, Lima: set. 1991.

JARA, Oscar. Dylemas y desafios de la sistematización de experiencias. Alforja, Costa Rica, 8p. Disponível em <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. Acesso em 29 set. 2010.

_____. El desafio político de aprender de nuestras practicas. CEP Alforja. Costa Rica. Disponível em <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. Acesso em 29 set. 2010.

_____. Para sistematizar experiências. Série Monitoramento & Avaliação 2. Ministério do Meio Ambiente. Brasília: Ed Revista, 2006.

MARTINIC, Sergio. Categorías para el analisis y la sistematizacion de los proyectos de accion social y educacion popular. Santiago del Chile: CIDE, 1989, pp 25 a 51. Disponível em <http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe>. Acessado em 5 out. 2010.

_____. El objeto de la sistematizacion y SUS relaciones con la evaluacion y la investigacion. Medellín: Seminário Sistemátizacion de Prácticas de Animación Sociocultural,

1998. Disponível em <http://biblioteca.uahurtado.cl/cgi-bin/wxis.exe>. Acessado em 5 out. 2010.

_____. La interaccion comunicativa y la accion social: un objeto desafiante para La sistematizacion. CIDE, Santiago de Chile. Disponível em <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. Acesso em 29 set. 2010.

MEIRELLES, Maria Cristina. Conhecimento e prática social: A contribuição da sistematização de experiência. Dissertação de mestrado apresentada para obtenção do título de mestre em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: 2007.

MESSINA, Graciela. Construyendo saber pedagógico desde la experiência. Pátzcuaro: CREFAL, 2006. Disponível em <http://www.alforja.or.cr/sistem/biblio.html>. Acesso em 29 set. 2010.

MORGAN, M. de la Luz. Busquedas teóricas y epistemológicas desde la practica de la sistematizacion. Taller Permanente de Sistematizacion. Lima, 1996, In: SATIBANEZ, Erica y ALVAREZ, Carlos. Sistematizacion y produccion de conocimientos para la acción. CIDE, Santiago de Chile.

PALMA, Diego. La sistematizacion como estratégia de conocimiento em la educación popular. El estado de la cuestión em América Latina. Serie Papeles del CEAAL, n.3. Santiago: CEAAL, jun. 1992.

SCHON, Donald. The reflective practitioner. How professionals think in action. Harper Colophon, New York: Basic Books, 1983.

TORRES, Alfonso. La sistematización desde la perspectiva interpretativa. Contexto & Educação, Ijuí: Ed. Unijuí, v. 10, n. 44, out./dez. 1996.

VERONESE, Claudino Domingos e FALKEMBACH, Elza M. Fonseca. A experiência de sistematização do SPEP. Unijuí.1998.Mim.