

A sistematização de experiências e sua dimensão histórica na educação popular: entrevista com Elza Maria Fonseca Falkembach

Sandro de Castro Pitano¹, Janine Moreira²

Sandro e Janine - Gostaríamos de iniciar pela sua história em relação à Educação Popular, destacando como você se aproximou da sistematização de experiências. Quais os principais percursos formativos da professora e pesquisadora Elza Falkembach³? Como se tornou pesquisadora e formadora de jovens pesquisadores/as no campo da educação popular? E quais teriam sido os principais desafios enfrentados na sua trajetória?

Elza - Logo que terminei o meu curso universitário (Ciências Domésticas, em Viçosa, Minas Gerais), fui trabalhar na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Além da docência no curso de Ciências Domésticas desta universidade (Habitação, Sociologia e Artes), me integrei a um projeto de desenvolvimento de comunidade, coordenado por João Bosco Pinto, sociólogo pernambucano, um dos criadores da metodologia do Planejamento Participativo no Brasil, contemporâneo de Paulo Freire (Brasil) e Fals Borda (Colômbia). A semente da educação popular, eu a recebi por aí. Esse projeto me deu oportunidade de conhecer alguma coisa de Paulo Freire (*Pedagogia do Oprimido*) e de Orlando Fals Borda (*Investigação Ação Participativa – IAP*). Na maioria das vezes, pelos textos de João Bosco.

Fiquei na Rural por cerca de um ano e meio. Logo, fui fazer um mestrado em Sociologia Rural na UFRGS, Porto Alegre, porque decidi seguir a carreira acadêmica, mas também porque a repressão na área da Rural do Rio cresceu muito e a universidade era muito visada. Principalmente nós, professores jovens e os estudantes. Era 1967, e a ditadura militar intensificava suas práticas de vigilância, repressão, tortura, assassinato.

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil, estágio pós-doutoral na Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Rio Grande do Sul, Brasil; professor associado da Universidade Federal de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil; coordenador do Centro Latino-Americano de Estudos e Pesquisa em Educação (CELAPED); líder do Grupo de Pesquisa Educação e Pesquisa na América Latina: convergências teóricas e metodológicas. E-mail: scpitano@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de Córdoba, Espanha; estágio pós-doutoral na Universidade de Murcia, Espanha; professora da Universidade do Extremo Sul Catarinense, Santa Catarina, Brasil; líder do Grupo de Pesquisa Descolonização, Educação e Processos Subjetivos. E-mail: jmo@unescc.net.

³ A educadora popular Elza Falkembach é doutora em Interdisciplinar em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil e professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Durante o mestrado em Sociologia Rural da UFRGS, a semente de educação popular que recebi na Rural do Rio ficou incubada. Minha dissertação, “Funções Sociais da Habitação do Operário de Origem Rural (investigado em municípios da Grande Porto Alegre)”, procurou mexer nessa semente, mas com pouco espaço para expansão.

Veio um casamento; meu marido, engenheiro, conhecido dos freis capuchinhos por sua atuação na JUC (Juventude Estudantil Católica), foi convidado a trabalhar no ensino superior, nas licenciaturas de Matemática e Física e no curso de Administração de Empresas da FIDENE (Fundação de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do RS), em Ijuí. Ao chegarmos em Ijuí, o presidente da FIDENE, professor Mário Osório Marques, na época; Frei Matias; e demais administradores da instituição, quando souberam que eu era mestre em Sociologia Rural, imediatamente me contrataram para trabalhar na Universidade. Fui trabalhar no IPP, o Instituto de Pesquisa e Planejamento da FIDENE, que desenvolvia pesquisas na área da educação e desenvolvimento social, planos diretores, estudos de viabilidade. Passei também a dar aulas de Metodologia de Pesquisa e de Estatística e, mais tarde, Práticas Alternativas, Educação de Jovens e Adultos e Educação Popular (de 1971 a 2019). Nos últimos 10 anos destes mais de 40 anos de docência, me dediquei só ao Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências, em que integrei a linha de Pesquisa Educação Popular em Movimentos e Organizações Sociais.

Quando chegamos em Ijuí, encontramos uma instituição de ensino superior que reunia professores jovens, a maioria de esquerda, e animava um movimento comunitário de base muito forte, extensão universitária, que atuava na educação e integração da comunidade e que teve papel muito importante na criação de grupos, liderança, discussão sobre a conjuntura e a política, nas periferias da cidade e no campo do município e entorno. Os freis capuchinhos e muitos professores/as leigos/as da Instituição, assessoravam esse trabalho. O país vivia um processo de desenvolvimento e, principalmente a agricultura, passava por um desenvolvimento, no estilo modernização conservadora, com introdução de novas atividades e tecnologias de produção, uso de insumos industrializados, máquinas, que rompiam com a lógica de produção da agricultura familiar, predominante nas áreas de colonização no Sul do Brasil. Compreender isso e ajudar a compreender isso era necessário.

A COTRIJUÍ, Cooperativa Regional Triticola Serrana de Ijuí (1957), liderava o processo de modernização do campo na região noroeste do RS e sua parceria com a FAFI, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ijuí (1957); com a FIDENE, a Fundação

de Integração, Desenvolvimento e Educação do Noroeste do Estado do RS (1969); e depois com a UNIJUÍ, a Universidade Regional do Noroeste do Estado do RS (1985) foi sempre intensa.

As lutas do campo, decorrentes das contradições do capitalismo ascendente e da modernização conservadora do rural regional, foram se aguçando. Eram apoiadas, no sentido freireano de ajudar a compreendê-las, pela FIDENE, suas atividades de extensão, especialmente. Essas lutas eram protagonizadas pelos sindicatos e cooperativas.

O movimento do campo sempre refletiu na FAFI, na FIDENE e na UNIJUÍ na criação de cursos que servissem à compreensão e ação sobre os temas em debate e luta do campo, nas pesquisas, nas atividades de formação e parcerias institucionais da época. Foram muitos os programas e projetos de ensino, pesquisa e extensão que implementaram a inserção institucional na comunidade rural e também na urbana.

Na UNIJUÍ, a educação popular, até por volta dos anos 1980, foi tratada como educação comunitária e/ou educação permanente. O termo educação popular só começou a ser apropriado pela instituição nos anos 1980, primeiro em um programa de desenvolvimento municipal (planejamento participativo, o Movimento para o Desenvolvimento Regional - MDR), criado em 1983. Foi assumido, radicalmente, a partir de 1987, com a criação do SPEP, o Seminário Permanente de Educação Popular.

O MDR e o trabalho com planejamento participativo levaram-nos a promover Seminários Internacionais de Planejamento Participativo. O primeiro aconteceu em 1985. Durante esses seminários internacionais, levamos para Ijuí experiências de desenvolvimento municipal com participação da comunidade, debatendo seus fundamentos teóricos e metodologias. Eram experiências em andamento no Brasil e em outros países da nossa América: Peru, Equador, Colômbia, Uruguai. Foi então que entramos em contato com o CEAAL, o Conselho de Educação Popular da América Latina e Caribe, e passamos a ter a colaboração de intelectuais que nos ajudaram a pensar o Planejamento Participativo na ótica da educação popular. Se até o MDR priorizamos em nossas relações as prefeituras dos municípios que demandavam trabalho à FIDENE – prefeitos, vereadores, secretários municipais, técnicos –, a partir do II Seminário Internacional de Planejamento Participativo, nossas prioridades e ênfases formativas se dirigiram aos movimentos sociais, sindicatos, instituições e organizações não governamentais. Assim, fomos construindo nosso trabalho com a educação popular. Nossas relações com o campo popular começaram a se avolumar, até que, no III Seminário Internacional, que foi em 1987, o pessoal dos movimentos sociais, já

Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 390-404, 2023.

majoritário, nos desafiou a tornar permanente esse seminário voltado às práticas sociais. Foi quando criamos o SPEP, Seminário Permanente de Educação Popular. Nesse momento, estiveram presentes Orlando Fals Borda, João Bosco Pinto e outros.

Sandro e Janine – Esse Seminário Permanente de Educação Popular tem ligação com o CEAAL?

Elza – Passou a ter. Como começamos a trazer para Ijuí esses intelectuais da América Latina, descobrimos o CEAAL e passamos a fazer parte dele por meio da FIDENE, não pela Universidade. Porque o CEAAL ainda não incorporava movimentos sociais, sindicatos, nem universidades em suas fileiras. Eram instituições, eram ONG, Redes.

O que era o SPEP? O SPEP era um programa dos movimentos sociais e das suas instituições de assessoria, no espaço de uma Universidade e, ao mesmo tempo, um programa da Universidade. Para constituí-lo, tivemos que criar uma instância que acolhesse o programa, porque ele era administrado colegiadamente por meio de um conselho político, com a participação significativa dos movimentos sociais e de suas instituições de assessoria: MST (Movimento Sem Terra), MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens), Movimentos de Mulheres, Movimentos Urbanos, Indígenas e assim por diante. A área geográfica de atuação do SPEP era o Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, e regiões fronteiriças da Argentina, Paraguai e Uruguai. A UNIJUÍ tinha, nesse conselho político, um representante da reitoria de pesquisa e Extensão, um representante dos departamentos envolvidos com o SPEP, que a princípio eram o de Administração e o de Educação, e ainda o comitê executivo, que era uma equipe multidisciplinar da Unijuí, da qual sempre participei. Realizava os Seminários Presenciais, que reuniam todos os seus sujeitos, e Seminários Setoriais, em cada movimento. Paralelamente a isso, realizávamos práticas experimentais de assessoria. Escolhemos um assentamento onde desenvolvemos, com essa equipe multidisciplinar, um trabalho de formação e assessoria à organização do assentamento. Foi o assentamento Nova Ramada, em Júlio de Castilhos, que se constituiu com cem famílias organizadas em cooperativa. A nossa equipe multidisciplinar dava assessoria nas áreas técnica, contábil, educação, saúde e cultura.

Foi no SPEP que tivemos nosso primeiro contato com a sistematização de experiências na educação popular, por demanda dos movimentos sociais. Havia o *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, Edição Especial, p. 390-404, 2023.

interesse em saber qual ou quais os fundamentos teóricos e metodológicos que estavam orientando suas práticas e se eram esses mesmos fundamentos que eles queriam colocar em prática. Se esses fundamentos referendavam orientações políticas que desejavam dar às práticas.

Em debate interno, consideramos que a sistematização de experiências, cujas propostas vinham sendo construídas na América Latina e tomamos conhecimento pelo CEAAL, poderia ser o melhor caminho para atendermos a solicitação. Até porque a sistematização os levaria a serem os protagonistas da investigação desejada. Sistematização como processo coletivo de produção de conhecimentos, a partir de uma dada prática, transformada em objeto de conhecimento, realizada pelos integrantes da prática e tendo uma assessoria externa. Assessoria, não pesquisadores externos para os sujeitos da prática. Sistematização que retornaria ou teria como produto elementos para o enfrentamento de contradições da prática.

Depois de algumas iniciativas, encontramos o que desejávamos: um desenho de sistematização que nos ofereceram Oscar Jara, Mara Luz e Conceição Paludo, em uma oficina realizada em Ijuí, em 1993. Esse desenho/proposta de sistematização, com orientação das teorias críticas do social e da educação, passou a ser apropriada pelo grupo do SPEP e recriada em contextos e práticas diversas. Era basicamente a proposta criada pela Red Alforja, na Costa Rica. Logo a seguir, tivemos a presença de Stela González, do Taller de Sistematización, do Peru, para aprofundamento de nossos conhecimentos sobre a sistematização associada à educação popular. Posteriormente, foi Marco Raúl Mejía, da Colômbia, quem orientou uma oficina de sistematização para professoras e professores no SPEP. Já como membros do CEAAL, e com a experiência de assessoria em vários processos de sistematização, passei a integrar o Programa Latino-Americano de Apoio à Sistematização de Experiências do CEAAL, que reunia educadoras e educadores populares, como: Oscar Jara, o coordenador, Maria de La Luz Morgan, Maria Mercedes Barnechea, Stela González, Alfredo Ghiso, Lola Cendales, Alfonso Torres, Jorge Osório Vargas, João Francisco de Souza e outros e outras, e várias e diversas propostas teóricas de sistematização associadas à educação popular. Pelo SPEP passei, então, a integrar o Programa. Desde então, não deixei de trabalhar com esse tipo de produção de conhecimentos – que, sem dúvida, afeta sujeitos individuais e coletivos –, e a dar estatura à nossa proposta de sistematização.

O Programa Latino-Americano de Apoio à Sistematização de Experiências do CEAAL possibilitou discussões muito produtivas sobre sistematização, levando o grupo *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, Edição Especial, p. 390-404, 2023.

de pesquisadores a manter sob crítica suas propostas teórico-metodológicas e as práticas realizadas a partir delas. O CEAAL foi sempre provocador, nesse sentido, e propiciou condições para que isso acontecesse. Inclusive, foi criado um curso de formação para a sistematização, com a docência assumida pelos integrantes do programa, que funciona *online* até hoje, e, em perspectiva freireana, ao ensinar, aprenderam muito. Por esse meio, a sistematização se renova e renova a educação popular.

Desde os anos 1990, comecei, juntamente com companheiras/os do SPEP, a realizar e assessorar a realização de processos de sistematização, especialmente no sul do país, como a: sistematização dos seminários, presenciais e setoriais, do SPEP; a sistematização em ONG, como a FUNDEP, a ASSESOAR; e a experiência do MST no assentamento Nova Ramada, formação de educadoras e educadores do MST, projetos em escolas municipais em Ajuricaba - RS, escola Joceli Corrêa no assentamento de Rondinha em Joia - RS, experiências de EJA, experiências na área da Saúde Coletiva, experiências da Secretaria da Saúde do Estado do RS.

Depois, fui fazer um doutorado na UFSC, Florianópolis, Santa Catarina. Foi quando passei a trabalhar com a sistematização de grandes projetos, envolvendo várias experiências ao mesmo tempo. Meus companheiros e companheiras de assessoria à sistematização nesses projetos foram: Claudino Veronese, Mara Vanessa Dutra e Denise Lima.

Primeiro, foi a sistematização de um programa da CUT de Formação de Formadores para Educação Profissional e Capacitação de Conselheiros das Comissões de Trabalho e Emprego. Era um programa bem amplo e exigente, que atingiu todo o Brasil, as sete escolas de formação da CUT espalhadas pelas regiões do Brasil. Esse trabalho levou à publicação de dois livros. Envio fotos das capas dos livros. Clara Fisher era responsável pela assessoria pedagógica desse processo.

Depois, eu tive um trabalho com o Ministério do Meio Ambiente, que reuniu experiências escolhidas pelo Ministério, como experiências de sucesso, exemplares, na Mata Atlântica e na Amazônia. Foram dez experiências. Daí saiu uma série chamada Série Sistematização, do Ministério do Meio Ambiente. É muito linda! O 11º volume tem a proposta metodológica de sistematização que amadureci com as companheiras e companheiros com quem trabalhei nesses tempos.

Em seguida, comecei uma assessoria para a Enfoc/Contag, a Escola Nacional de Formação da Contag, de 2006 até hoje, 2023, quando encerro com a sistematização da Marcha das Margaridas e repasso esse tipo de assessoria a outras pessoas que já se

Rev. Ed. Popular, Uberlândia, Edição Especial, p. 390-404, 2023.

apropriaram dessa forma de produção de conhecimentos e formação de sujeitos, caros à educação popular. Na Enfoc/Contag, o vínculo entre sistematização, formação e organização ficou muito claro e sua dimensão política foi potencializada.

A proposta metodológica que criei em companhia de muitos/as intelectuais militantes e educadoras/es está hoje recriada por mais pessoas e instituições, e vem sendo recriada por mim que, a cada nova experiência, vejo necessidades e demandas que exigem a recriação epistemológica, os ajustes metodológicos e dos instrumentos de investigação. Ela se chama “sistematização, uma arte de ampliar cabeças”.

A participação no CEAAL foi de grande relevância para provocar minha criatividade e a de pessoas com quem trabalhei, frente aos conhecimentos que nos foi possibilitado acumular, desde cada novo contato e demanda de estudo e trabalho de assessoria. A tal relação entre prática e teoria...

A ANPEDd e o GT6 Educação Popular foram importantes demais na minha formação como pesquisadora. Um grupo solidário, que sempre soube enfrentar suas contradições, aberto à juventude e às suas questões de pesquisa, às suas necessidades de conviver com as experiências de uma geração que a antecedeu. Grupo alegre, amigo, estudioso, produtivo. Promoveu reflexos nas universidades de onde seus integrantes procediam.

Na ANPED, em razão das exigências da academia, quanto aos formatos de instrumentos/produtos de comunicação, certificação e divulgação de estudos e pesquisas, a presença da sistematização ocorreu de forma mais sofisticada: sistematização da sistematização ou teorização de questões postas por processos vividos pela sistematização. Produções geralmente apresentadas por pesquisadores individuais. Mas esteve presente. Agora não sei dizer como está.

Sandro e Janine – Quais são, no seu entendimento, os principais desafios da sistematização de experiências?

Elza – Elenco alguns, fundamentais no meu entendimento: enfrentar, com os grupos que integram processos de sistematização, suas contradições teóricas e políticas; convencer a Academia de que sistematização, assim como a educação popular, não são processos de segunda categoria. Produzem conhecimento, fazem formação, são processos investigativos e pedagógicos de alta complexidade, rigor teórico e metodológico, mediante o confronto entre saberes das experiências contextuais e construções científicas, *Rev. Ed. Popular*, Uberlândia, Edição Especial, p. 390-404, 2023.

que também são históricas; mostrar, na Academia, como os processos investigativos e educativos são perpassados pela política, o que pode ser identificado nos seus próprios objetivos; negociar com as instituições os tempos e os recursos necessários para viabilizar os processos de sistematização e a comunicação de seus produtos. Não se faz sistematização só com vontade; mostrar, na academia, a necessidade de reconhecer saberes da experiência, sem preconceito, para promover o diálogo entre esses e construções científicas históricas; identificar e ajudar a superar clichês – os escritos de Flávio Brayner sobre isso precisam ser conhecidos – presentes nos discursos pedagógicos da educação popular dentro e fora da Academia.

Sandro e Janine – Quais são os princípios fundamentais da sistematização de experiências e como ela se situa em relação à educação popular, sobretudo nas dimensões ética, política e epistemológica?

Elza – Respondo a partir de minhas vivências. Na Revista La Pirágua: revista Latino Americana e Caribenha de Educação e Política (do CEAAL), vocês podem encontrar textos do Alfonso Torres que analisam isto de forma mais profunda.

Vou começar pelas epistemologias, pois ao classificá-las abordo também a dimensão ética e política a elas associadas. Trabalho isto em um texto que apresentei em um seminário na Colômbia e reescrito em companhia de Walter Frantz, amigo e companheiro de linha de pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUÍ. O texto é “Sistematização, criação de conhecimento, epistemologias não eurocêntricas”. Compreendemos nossas epistemologias, na educação popular, como conjuntos de princípios e orientações que: a) regulam a construção de conhecimentos de resistência; b) têm uma história que lhes dá identidade – as produções originais e as decorrentes da resistência à colonização/colonialidade. Essas epistemologias multiplicam-se especialmente em razão das ações e necessidades dos movimentos e instituições sociais que, aprendendo com vitórias e derrotas, crescem, se diversificam e demandam pensar certo, lembrando Paulo Freire, para que suas formas de estar no mundo já antecipem os outros mundos que desejamos tornar possíveis.

Falamos, então, em epistemologias que procuram forjar verdades, porém, são avessas ao que poderíamos denominar verdades intemporais. Essas epistemologias encontram, hoje, condições de produção em práticas singulares impugnativas de relações

de poder que tornam contemporânea a matriz de colonialidade que nos foi historicamente imposta.

Perguntamos: quais os principais elementos que se articulam e confluem para dar identidade epistêmica às propostas teórico-metodológicas da sistematização, na educação popular?

Podemos refletir a partir e sobre quatro deles: historicidade do conhecimento; relação sujeito-objeto; intencionalidade e subjetivação; quebra de fronteiras disciplinares.

Historicidade do conhecimento. Tem sido frequente, em processos de sistematização, o reconhecimento de que o conhecimento se faz a partir do real ou das coisas do mundo, mediante caminhos traçados a partir de condicionantes históricos. Por sua vez, há um repúdio às perspectivas que apontam um caminho único para essa produção e engendram um conhecimento descontextualizado, tido como acabado e com pretensão de universalidade, pois essas perspectivas desqualificam saberes, sujeitos e formas de compreender o mundo e a vida não alinhados às perspectivas epistemológicas hegemônicas, associadas à ciência moderna.

Relação sujeito-objeto. Existe, na sistematização, a intenção de romper com a matriz de dicotomias que opõem sujeito e objeto e se estendem em oposições, como: natureza e cultura; razão e emoção; conhecimento erudito e saber popular; trabalho manual e trabalho intelectual.

Em nossa perspectiva de sistematização há uma relação de complementaridade entre os sujeitos, que pronunciam o objeto. O papel de pesquisador é socializado entre os integrantes da prática, mediante uma relação pedagógica e política que gera aprendizagem sobre a prática e com a prática. Todas e todos pesquisam. Esta é uma dinâmica formadora, que pode recuperar princípios de nossa ancestralidade (filosofia andina), relacionalidade, correspondência, complementaridade, ciclicidade, inclusividade e solidariedade.

Por sua vez, na sistematização, a singularidade dos objetos e a importância que se dá à explicitação dos contextos culturais e políticos na produção e reprodução do conhecimento levam à criação de métodos flexíveis, que favorecem a reconstrução criativa.

Intencionalidade e subjetivação. Já se constitui em um quase-clichê a afirmação de que a sistematização na educação popular propicia a construção de conhecimento emancipatório. Que produção e assimilação do conhecimento se constituem em um indivisível. E que isto subjetiva: produz um movimento sobre o ser, que o leva a questionar o seu ser-si, que desborda no ser-junto e no ser-relação.

Esse é um processo denso, em que podemos identificar a circulação de um conhecimento emancipatório. Possibilita reflexões sobre o imbricado epistemológico, ético-político e pedagógico que a sistematização é capaz de enredar e lançar sobre os sujeitos, potencializando um processo de subjetivação que dá lugar à crítica ao vivido (colonialidades “diversas”), liberdade para reorientar suas formas de estar no mundo e submeter as suas práticas-políticas a uma vigilância-reflexiva que dê conta de mantê-las em movimento. Pode levar as pessoas à reflexões que, inclusive, ultrapassam os limites das práticas sistematizadas.

Outra leitura sobre a intencionalidade emancipatória leva em conta “um pragmatismo” que perpassa este processo de construção de conhecimento na sistematização. Produzimos conhecimentos e aprendizagens para alimentar a prática, melhorar a prática, torná-la mais incisiva quanto aos seus objetivos, conteúdos e procedimentos. Isso se faz mediante construção coletiva em que há exposição das verdades que alimentarão o processo reflexivo. Esse movimento é teórico e político. Induz à construção de conhecimento assumindo princípios que nos livrem de relações de poder excludentes.

Com isso, forjamos lugar para pôr em prática as formas de relação que desejamos antecipar ao projeto de sociedade que intencionamos construir.

Quebra de fronteiras disciplinares. A sistematização não parte de elaborações teóricas, previamente feitas, às quais serão submetidas práticas e discursos. Utiliza elaborações teóricas de campos disciplinares diversos, como a economia, a sociologia, a antropologia, a educação, a ecologia, a arte, a literatura, a biologia, a psicologia, entre outros, dependendo das demandas de conhecimento pontuadas sobre as práticas que transforma em objeto de reflexão. Ao situar tais demandas no vivido e nas narrativas que o significam, tende a fundir campos disciplinares. Recorre a esses campos teóricos como interseções, não como somatórios. Com isso, vai rompendo hierarquias.

Consideramos que o aparato conceitual clássico, rígido em seus procedimentos e objetivos deterministas, pautado pela lógica formal e consolidado mediante a verificação, mostra-se insuficiente para explicar os novos e nossos fenômenos. Aprendemos que outras lógicas vêm pautando a construção de conhecimentos em nossa América, desde os primórdios, em que a aproximação e a convivência passam a condicionar as relações entre conhecimentos, entre sujeitos e destes entre si.

Sandro e Janine – A questão da produção de subjetividades, no sentido singular e coletivo, é muito presente na sistematização de experiências. É uma questão que remete à identidade, o que, em nossos contextos latino-americanos, remete à decolonialidade. Podemos dizer que a sistematização de experiências é uma proposta decolonial de produção de conhecimentos?

Elza – Sim. Creio que, em parte, respondo isso com o que segue abaixo, trabalhado no texto citado na pergunta anterior “Sistematização, criação de conhecimento, epistemologias não eurocêntricas”.

A pesquisa social e a educação na América Latina se constituíram mediante os condicionamentos históricos do colonialismo e da colonialidade. Contudo, construções libertadoras em ambos os campos, cuja fronteira é cada vez mais difusa, não foram poucas, no decorrer dos 500 anos de vida do continente.

A sistematização de práticas sociais, uma forma de investigar educando, tem se constituído, nas últimas décadas, em um instrumento criado e utilizado por intelectuais latino-americanos para problematizar e conhecer desde práticas sociais concretas, fenômenos, relações e sujeitos nessa história movida por subordinação e resistência. Ela tem recebido especialmente da pedagogia-problematizadora-libertadora de Paulo Freire, no Brasil, e da investigação-ação-participativa, de Orlando Fals Borda, na Colômbia, subsídios para o reconhecimento crítico dos problemas de nossa época. E também para alimentar atitudes e práticas antineoliberais, fundadas na superação do sentimento de impotência decorrente da expressão da matriz de colonialidade sobre nossa gente, sobre nossa vida. Reconhecemos, com isso, seu grande potencial para dar visibilidade às formas conjunturais de expressão dessa matriz.

Sandro e Janine – Por que e como?

Elza – Porque os processos investigativos que a sistematização desencadeia tornam transparentes as iniciativas e práticas de indivíduos e coletivos sociais para eles mesmos e para aqueles com quem se comunicam, ao transformá-las em objeto de reflexão. Para que isso aconteça, além de relatá-las, situam-nas historicamente e percorrem com o pensamento as condições externas associadas ao seu surgimento e desenrolar. Este recorrido histórico ajuda a compreender a singularidade das configurações internas das práticas e do conjunto de elementos que possibilitaram a sua

emergência. Propicia, também, o diagnóstico das contradições e problemas com os quais se debatem, dos seus potenciais e das construções realizadas a partir das mesmas: aprendizagens, conhecimentos e ações.

A sistematização transforma práticas sociais em objetos, ou seja, em questões para o pensamento. Com isso, possibilita aos sujeitos que as realizam, sem se distanciar da singularidade do seu mundo cultural, que as vejam historicamente e se deem conta da relação delas com o exterior. Permite, outrossim, que percebam a complexidade dos elementos com os quais se debatem para realizar ações, produzir conhecimentos e aprendizagens, que advém, também, do pertencimento a algo mais amplo.

A discussão epistemológica no âmbito da sistematização torna-se, com isso, indispensável e arrojada. Não se desvincula dos campos da política, como também da ética e estética que se fazem presentes nas pedagogias das práticas sociais que a demandam e que regulam as interações dos sujeitos e das relações deles consigo mesmos e com o social.

Uma tradição. Se a educação popular, em nossa América, deseja produzir conhecimento de modo a subsidiar a ação política e a participação cidadã em perspectiva antineoliberal, precisa dar a conhecer os dispositivos de sujeição e subalternização colonial que se constituíram em nossa história e se reconstituem a cada novo contexto.

O pensador peruano Aníbal Quijano esclarece que as novas identidades históricas, produzidas sobre a ideia de raça, se associam à nova estrutura global de controle do trabalho e à circulação de produtos. Esses dispositivos constituíram um padrão de poder que se reorganiza, se recicla e está presente na matriz de colonialidade que acobertou, no passado, a colonialidade de poder/saber e, hoje, a dissimula com grande habilidade. Imprimiram uma racionalidade capaz de corroer as relações e construções que antecederam a colonização, destituindo nossos antepassados do poder da palavra, atuando profundamente sobre o ser, ou seja, promovendo a colonialidade do saber/ser.

Outros estudiosos da temática vêm apontando que estes dispositivos primeiros – raça (classificação/control social) e classe (control/exploration do trabalho) – têm sido acompanhados por outros, que intensificam a ação dos primeiros: gênero, geração e outras diferenças decorrentes de limitações físicas e das mentes das pessoas.

Sandro e Janine – Ainda é comum identificar a sistematização como um processo aprofundado de avaliação sobre uma determinada experiência. Como podemos compreender essa relação entre ambas, sistematização e avaliação?

Elza – Sim, isso acontece mesmo e, inclusive, de forma proposital e planejada. Temos sistematizações que incorporam objetivos avaliativos e há casos, também, em que a sistematização, ao acompanhar e refletir sobre o desenrolar de uma prática social, oferece elementos que poderão ser aprofundados mediante um processo de avaliação, especialmente quanto aos resultados e impactos ou comparação entre diretrizes e objetivos formulados e aqueles conseguidos em um período dado. Ou por meio de uma investigação mediante hipóteses e questões de investigação que a sistematização oferece; questões a serem dirigidas ao pensamento para teorização, por uma pesquisadora, por um pesquisador. Nesse último caso, fica muito bom ampliar a abordagem teórica da sistematização ou colocar conceitos e categorias que levantam, mediante interface temática, isto é, colocando autores em diálogo que, inclusive, circulam por abordagens epistemológicas diferentes.

Exemplo: a sistematização tem como orientação de seu objeto – a prática social que toma como objeto de produção de conhecimentos e aprendizagens – as teorias críticas, o legado de Freire, o que é muito comum, no caso de instituições e movimentos populares. Orientar uma sistematização com essa abordagem requer da pesquisadora/educadora, estou me colocando, capacidade para fazer a leitura dessa abordagem e problematizar o objeto em questão – a prática social sob sistematização –, criando situações dialógicas com os integrantes da prática para fazê-lo sempre com o coletivo, mediante o uso das teorias que eles conhecem, que eles incorporam em seu fazer, que lhes são familiares, mesmo que não tenham consciência disso. Vejam como o processo educativo que acontece em uma sistematização bem conduzida pode ser radical! Então, é o caso de buscar Freire e seus leitores/estudiosos para orientar a reflexão/teorização de uma prática que vivencia, que pratica o pensamento de Freire.

No caso de uma prática social, objeto de sistematização, que faz uma mistura de abordagens teóricas e epistemológicas, abordagens que, inclusive, se contradizem quanto à concepção de sujeito, de contexto, de educação *etc.*, vamos colocar um objetivo na sistematização que dê conta de explicitar isso. De repente, uma contradição teórica na condução de uma prática social pode bagunçar com sua intencionalidade, e levá-la por e para caminhos não desejados. Por razões como esta, a sistematização exige muito de quem assessora os processos. A gente tem que estudar muito para observar, escutar, identificar, improvisar, inventar, criar. E sempre a partir do que temos como objeto e como sujeitos presentes nesse objeto, prática social. E sem fazer violência com os saberes e sujeitos em circulação nesse objeto e no processo de sistematização.

Eu trabalho/trabalhei, também, com interface temática, não só nas minhas pesquisas, mas em processos de sistematização que assessorei. O que é isto? Na roda de reflexão/teorização, a partir de questões e conceitos pontuados na prática sob sistematização que precisam ser aprofundados teoricamente, eu trago para a roda autores que não provêm da mesma vertente epistemológica. Exemplo: Paulo Freire e Michel Foucault. Ambos falam em diálogo. Freire como diálogo e Foucault como discussão, que ele diferencia de polêmica). Ao tratar o tema, cada um revela sua visão de sujeito. Então, há como problematizar a ausência de diálogo em uma prática, revelando o que Freire fala sobre diálogo e mostrando, com Foucault, como isso não está acontecendo. O ser mais freireano que o diálogo, no sentido freireano, poderia ajudar a construir, pode estar sendo erodido pela persuasão da polêmica, no sentido foucaultiano, que faz um movimento de formatação do sujeito, e não exposição ao ser mais!

Mas esse tipo de trabalho educativo no âmbito da sistematização tem que ser feito de forma muito cuidadosa, sem narcisismo por parte de quem a assessora, respeitando a capacidade de reflexão dos sujeitos da sistematização, que são os sujeitos da prática que está sendo sistematizada e lembrando que essa capacidade não depende de escolaridade. Pode ter gente analfabeta que contribui muito na reflexão/teorização, com suas perguntas e afirmações.

Sandro e Janine – Como você vê a relação entre a sistematização de experiências e a pesquisa acadêmica nas universidades? Pode-se dizer que elas dialogam?

Elza – A pesquisa acadêmica na educação e na área das ciências sociais mostra, hoje, menos preconceito em dialogar com processos investigativos e avaliativos que vêm de outros meios, que inclusive são mais dinâmicos, cultural e socialmente, do que os espaços que algumas universidades resguardam a si para produzir e certificar seus conhecimentos. E vice-versa! Mas relações de poder estão presentes nos diversos âmbitos da produção de conhecimentos, favorecendo ou dificultando a expressão das singularidades, quer da Academia, quer dos setores em ação na sociedade, os movimentos sociais e suas instituições de assessoria. Então, ora esse diálogo é mais fácil, ora é mais difícil. Vejo que o princípio da complementaridade pode ser requisitado, também aqui, para favorecer o diálogo entre o quê e como a pesquisa acadêmica – tanto a que está distante da sistematização quanto aquela que a incorpora em seus espaços – está produzindo, e o conhecimento e suas formas de construção que advêm da sistematização

de práticas sociais associada à educação popular. Um exemplo disso é esta entrevista, que demarca a curiosidade de pesquisadores da ANPEd e encontra lugar em uma revista da academia para ancorá-la. E a provocação que me fazem, hoje, fora da universidade, para pensar o já feito em ambos os espaços.

Bem, vai uma síntese desse meu hoje, associado a um passado que é também meu. Sempre lembrando que nosso pensamento é histórico, não é? Nossas verdades não são atemporais.

Algumas notas Primeira: sistematização e avaliação em educação popular são feitas por coletivos, coletivos que estão presentes, habitam, fazem a prática social em questão.

Segunda: durante toda minha vida profissional, tive a preocupação de me ver substituída, na medida em que percebia que estava na hora de abrir lugar para outras pessoas darem seguimento e promoverem inovações nos processos educativos e investigativos dos quais participei. Com o PLAS ocorreu assim, como também ocorreu na Universidade, nos diversos programas que participei e na ANPEd, que deixei de frequentar quando me tornei professora aposentada. O trabalho coletivo favorece isso.

Terceira: recomendo dois textos de momentos e decorrentes de discussões diversas que tomaram rumos diferentes, especialmente quanto à concepção de avaliação. Um deles, em coautoria com Oscar Jara, presidente do CEAAL e coordenador do Programa de Apoio à Sistematização do CEAAL, “Educação Popular e Sistematização de Experiências” e outro, produzido em conjunto com Anna Rosa Fontella Santiago, companheira no Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, “*Sistematização e Avaliação*”.

O primeiro é um capítulo do livro “Educação popular: lugar de construção social coletiva”. O segundo é um artigo publicado em uma revista colombiana e que foi apresentado em um evento na Costa Rica, produzido em conjunto com Anna Rosa Fontella Santiago, companheira no Programa de Pós-graduação em Educação nas Ciências da Unijuí, excelente educadora e pesquisadora, “*Sistematización y evaluación: para una educación popular centrada en la experiencia*”.

Os dois textos falam também sobre a construção do sujeito na sistematização, ao viver a experiência. Acho que está bem explícito nos dois textos. Eu deixo o conceito de experiência não para o objeto de sistematização, que trato como prática social, mas para a vivência intensa que o processo de sistematização possibilita ao sujeito. O que o transforma.