

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia

Organizadores:

Alberto Bracagioli Neto

Fábio Kessler Dal Soglio





UNIVERSIDADE
FEDERAL DO RIO
GRANDE DO SUL

Reitor

Carlos André Bulhões

Vice-Reitora

Patrícia Helena Lucas Pranke

Pró-Reitor de Coordenação Acadêmica

Júlio Otávio Jardim Barcellos

EDITORA DA UFRGS

Diretora

Luciane Delani

Conselho Editorial

Carlos Gustavo Tornquist

Henrique Carlos de Oliveira Castro

Janette Palma Fett

João Carlos Batista Santana

Jurandir Malerba

Luís Frederico Pinheiro Dick

Mônica Zielinsky

Otávio Bianchi

Patrícia Chittoni Ramos Reuillard

Virginia Pradelina da Silveira Fonseca

Luciane Delani, presidente

Série Ensino, Aprendizagem e Tecnologias

Metodologias participativas e sistematização de experiências em Agroecologia

Organizadores:

Alberto Bracagioli Neto

Fábio Kessler Dal Soglio



© dos autores

1.ª edição: 2022

Direitos reservados desta edição:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Coordenação da Série:

Leonéia Hollerweger, Tanara Forte Furtado e Marcello Ferreira

Coordenação da Editoração: Leonéia Hollerweger e Ely Petry

Revisão: Equipe de Revisão da SEAD

Capa: Tiago Dillenburg

Editoração eletrônica: Tiago Dillenburg

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.



7

A sistematização de experiências e a aplicação em Agroecologia

Fábio Kessler Dal Soglio

Ao contrário do que sucede no paradigma atual, o conhecimento avança à medida que seu objeto se amplia, ampliação que, como a da árvore, procede pela diferenciação e pelo alastramento das raízes, em busca de novas e mais variadas interfaces (Santos, 1988).

Quando se pensa em Construção do Conhecimento Agroecológico (CCA)¹ ou em Agroecologia, imediatamente se associa o diálogo entre o conhecimento científico e o conhecimento local. Uma questão comum, então, é como podemos acessar esse conhecimento local. Quais métodos ou fontes de informação estão disponíveis e como podemos acessá-las? Por suas características, estando ao mesmo tempo disperso, mas sendo localmente colocado em prática, o conhecimento local, também conhecido por “senso comum”, não costuma estar congelado em livros ou manuais acadêmicos: precisa ser alcançado a partir dos atores que o colocam em uso e que, sempre experimentando como melhorar suas práticas, promovem seu constante desenvolvimento. É por isso que a sistematização das experiências dos atores, e dos conhecimentos que elas geram, é uma ferramenta interessante para a Agroecologia, uma interface com conhecimentos localmente apropriados.

O conhecimento científico, em geral, é registrado nas publicações científicas, estando devidamente processado, compilado e organizado. Assim, na academia, se acredita que, para estar atualizado em qualquer

1 Décio Cotrim, no Capítulo 4 deste livro, define a Construção do Conhecimento Agroecológico como “um processo relacional entre os atores dentro das arenas, tendo estes a capacidade de agência para construir projetos diferenciais para suas vidas. [...] o conhecimento empírico e científico das características ambientais do ecossistema e as propriedades sociais do grupo são os objetos do debate entre os atores. A totalidade do processo é voltada para o caminho de uma transição agroecológica construída coletivamente pelos atores e orientada a caminhos sustentáveis de desenvolvimento rural”.

campo do conhecimento, basta fazer uma “revisão bibliográfica”. Evidentemente, isso não é verdade. Além de desconsiderar outros tipos de conhecimento, ignora a velocidade de geração de novos conhecimentos, os defeitos e preconceitos da comunicação científica, e as limitações da visão cartesiana que ainda impera, e que desconsidera perspectivas interdisciplinares. O “estado da arte” do conhecimento científico não está ampla e livremente disponível nas publicações científicas. Ainda assim, podemos considerar que uma parte significativa do conhecimento científico está organizada e acessível, e isso precisa ser assim, porque a Ciência depende da divulgação e da discussão dos conhecimentos gerados para continuar a se desenvolver. Um cientista que não divulga seu trabalho não existe para a Ciência.

Por outro lado, o conhecimento local está nas práticas e nas crenças dos atores locais, e são recebidos, percebidos, gerados e modificados ao longo das suas vidas à medida que aplicam os conhecimentos que lhes chegam por diferentes caminhos, nos seus cotidianos, e aprendem com suas experiências. Esse conhecimento, distribuído e aplicado, tem um valor comparável ao da Ciência, apresentando sua própria forma de organização e de acesso, e vai sendo, ao longo de um longo tempo, selecionado, categorizado, melhorado e compartilhado em um processo constante de construção do conhecimento. Entretanto, os processos de organização e disponibilização desse conhecimento dificilmente se dão pelos mesmos meios utilizados pelas Ciências. Eles estão diluídos na sociedade, na forma de conhecimento tácito, de história oral, de tradições e de culturas locais, e são repassados a outros grupos ou às futuras gerações por meio do “ensinar fazendo”.

Para a CCA, como já dito, o diálogo entre essas duas formas de conhecimentos, o científico e o empírico, é essencial. Essa interação acelera a geração e aplicação das inovações e das novidades dos agricultores, aqui entendidas como discutido por Flávia Charão Marques no capítulo 2 deste livro,² produzindo conhecimentos contextualizados e adaptados ao longo do tempo para cada agroecossistema. Dessa forma, a organização dos conhecimentos locais e a gestão contínua dos processos de diálogo de saberes e de construção do conhecimento agroecológico, com a participação de diversos atores, passa a ser fundamental. São os atores, agricultores, técnicos e pesquisadores que, analisando contextos e práticas locais, estabelecem objetivos para a construção de conhecimentos e, conseqüentemente, suas metas de desenvolvimento.

A SISTEMATIZAÇÃO DE EXPERIÊNCIAS COMO FERRAMENTA DE CCA

Muitas são as “experiências em Agroecologia”, processos de construção do conhecimento agroecológico, apoiadas em projetos ou programas de desenvolvimento e orientadas pela perspectiva de integração de conhecimentos. Essas experiências são colocadas em prática junto a comunidades locais ou em agroecossistemas específicos. Entretanto, muitas dessas experiências não estão preparadas para resgatar suas histórias, analisar seus resultados e divulgar as lições que aprenderam.

2 Para Flávia Charão Marques, o processo de inovação tem se caracterizado pela padronização e pela replicabilidade, ocorrendo primeiramente em um mundo externo ao da produção e, em geral, sendo incorporado a artefatos que podem ser transpostos de um local para outro, independentemente do contexto no qual será utilizado. Em sentido contrário, surge a noção de “novidades na agricultura”, que fundamentalmente difere da inovação por se fundar em um processo altamente localizado, dependente das pessoas, do tempo e dos ecossistemas locais, além dos repertórios culturais nos quais a organização do trabalho está envolvida. Isso não quer dizer que as novidades não possam vir a constituir inovações, a depender de suas propriedades e/ou do contexto.

A capacidade de registrar e analisar o processo vivido, e de compartilhar com outros as lições aprendidas em uma experiência em Agroecologia é muito importante. Isso porque, além de permitir a divulgação dos conhecimentos gerados, permite que os atores envolvidos entendam o processo vivido, seus avanços e dificuldades, o que é fundamental para que possam planejar a continuidade do mesmo.

É nesse sentido que a Sistematização de Experiências em Agroecologia aparece como importante ferramenta de registro, avaliação e divulgação da construção do conhecimento. Há vários modelos de Sistematização de Experiência, em geral derivados da área da educação, que podem ser aplicados com sucesso em Agroecologia. Entretanto, além de seguir alguns princípios gerais, as sistematizações devem ser adaptadas às diferentes necessidades de cada situação, bem como aos diferentes objetivos que possam assumir. Elas podem ser aplicadas à organização e análise de conhecimento local já existente ou a processos de construção de conhecimento em andamento, tanto em grupos de atores como em experiências individuais. Assim, seja na perspectiva da produção de novidades, como, por exemplo, na pesquisa participativa, seja na de construção do conhecimento agroecológico, a sistematização é uma ferramenta útil na promoção de dinâmicas de desenvolvimento autônomas, equitativas e sustentáveis.

Diferentes estratégias de sistematização de experiências, bem estruturadas, são encontradas em manuais ou outras mídias, e ajudam a estabelecer metas e procedimentos. Entretanto, nem sempre os modelos propostos nos manuais são os que melhor se ajustam aos diferentes contextos. Essas estratégias podem servir como exemplos práticos e facilmente aplicáveis, desde que adaptadas à realidade de cada situação.

Assim, o objetivo deste capítulo é apresentar algumas considerações sobre a sistematização de experiências, suas bases teóricas e seu desenvolvimento em diferentes campos, especialmente em Agroecologia. Também serão apresentados alguns modelos que podem ser aplicados na construção do conhecimento agroecológico.

BASES CONCEITUAIS E APLICAÇÕES

Segundo Jara-Holliday (2012), a sistematização de experiências é um marco na construção do conhecimento desde meados do século XX, tomando por base ideias sobre a educação popular como as defendidas por Paulo Freire. Em 1969, Paulo Freire, que estava refugiado no Chile, publicou o livro *Extensión o Comunicación?* (“Extensão ou comunicação?”), que é ainda hoje um texto fundamental sobre o diálogo entre técnicos e agricultores na construção do conhecimento. Segundo Freire (1983, p. 60):

Não serão raras as ocasiões (já o dissemos em outros momentos deste ensaio, mas o repetimos) em que o que é problema real para nós não o é para os camponeses, e vice-versa. Não são raras também as ocasiões em que os camponeses, apesar de sua base cultural mágica, revelam conhecimentos empíricos apreciáveis, em torno de questões fundamentais de técnicas agrícolas. Em qualquer das hipóteses, se se considera a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos — em nosso caso, os camponeses.

Existem diferentes (ou, talvez, insuficientemente refinados) conceitos de “sistematização”. De maneira geral, trata-se da organização de conhecimentos e de experiências que surgem da prática, com as quais se aprende; ao serem identificados seus pontos fracos, são melhorados. Sistematizar, nesse sentido, é ir além de simplesmente registrar e descrever uma experiência. Ao sistematizar uma experiência, é preciso ser capaz de apreender a partir da prática, construindo novos conhecimentos.

Com base em estudos de casos, é possível apontar para algumas características que são comuns a sistematizações bem-sucedidas. De acordo com Jara-Holliday (2012), a sistematização de uma experiência deve: 1) ser capaz de reconstruir o histórico do processo; 2) identificar e explicar as mudanças que aconteceram ao longo do tempo; 3) a partir de um olhar crítico sobre sua própria realidade, definir novos objetivos. Além disso, a sistematização deve reconhecer e valorizar os saberes de todos os atores envolvidos e permitir a construção de novos conhecimentos, ampliando horizontes. Isso aponta para a interconexão das sistematizações de experiências e a aplicação de ferramentas participativas que, como já descrito em capítulos anteriores, dão voz aos atores.

Além disso, Jara-Holliday (2012) considera que a sistematização de experiências serve de complementação para pesquisas que se abrem para o conhecimento de diferentes contextos e realidades, produzindo um valioso banco de dados que, além de permitir uma perspectiva analítica, também organiza o histórico e a memória. Nesse sentido, é fundamental que os atores das experiências participem ativamente da sua sistematização, mesmo que contando com o apoio de facilitadores e mediadores. É só através da participação de todos os atores que se con-

segue sintetizar uma experiência, reunindo suficiente informação para analisar de forma consistente o que foi realizado e apontar para conclusões que permitam planejar e executar os próximos passos. Como diz Adriana Galvão Freire (2006, p. 4):

Sendo um processo necessariamente coletivo, a sistematização contribui para a recuperação e a ordenação da memória da experiência vivenciada conjuntamente; para distinguir seus erros; para identificar suas potencialidades; e extrair ensinamentos inspiradores de futuras ações.

Ao destacar as características das sistematizações, que promovem a participação, a agência dos atores e a análise do contexto local a partir das práticas, não se está excluindo ou criticando outras formas de construção de conhecimento: a opção pela sistematização de experiências não exclui necessariamente outros métodos de registro e análise de processos de desenvolvimento. O que se está destacando é o fato de essa ferramenta ter, se forem garantidas certas condições, potencial para desenvolver conhecimentos práticos contextualizados. Além de permitir conhecer especificidades de cada agroecossistema, a sistematização vai além da descrição dos fatos, ao promover a análise das experiências vividas, a reflexão sobre as lições apreendidas e a divulgação do conhecimento construído.

Entretanto, por apresentar um grau de complexidade maior, uma sistematização exige também capacidade crítica dos participantes, tanto dos atores como dos mediadores. Isso porque, para que se possa ir além da simples descrição dos processos, não é suficiente que se tenha apenas a boa vontade dos atores: deve-se analisar, em profundidade, a

conjuntura na qual os processos se desenvolveram, com visão crítica da execução e dos resultados, apontando possíveis novas direções, garantindo a continuidade da construção de conhecimentos.

Assim, ao sistematizarmos a experiência de uma comunidade que está em fase de conversão dos sistemas produtivos para sistemas agroecológicos, não basta descrever as técnicas utilizadas ou as formas de comercialização desenvolvidas: é preciso também analisar e explicar o contexto em que o processo foi iniciado, as motivações dos atores, como se deu a participação ao longo do tempo, que condicionantes internas e externas facilitaram ou dificultaram a conversão dos sistemas, como os atores resolveram os problemas que foram aparecendo e tantas outras questões críticas que surgem quando se analisa a fundo um processo de transição agroecológica.

A complexidade de uma sistematização, no entanto, não é um impeditivo à sistematização, desde que esta seja realizada de forma metódica. Os modelos existentes trazem sugestões de passos a serem seguidos, já testados na prática em diferentes regiões e contextos, e ajudam a planejar e executar as sistematizações de experiências. Entretanto, antes de se iniciar uma sistematização, seja aplicando um método entre os vários já testados ou desenvolvendo uma estratégia própria, é importante conhecer um pouco da história, dos princípios que devem ser considerados pelos projetos e até dos problemas que podem ocorrer.

HISTÓRICO

A sistematização de experiências deu seus primeiros passos na América Latina, por volta das décadas de 1950 e 1960, na área do Serviço Social (Jara-Holliday, 2012). Na época, predominava a perspectiva norte-americana de “Assistência Social” não contextualizada, que buscava ajustar a sociedade a padrões estabelecidos como ideais. Nos países latino-americanos, no entanto, passou-se a questionar essa perspectiva, pois ela não considerava a realidade e o conhecimento de cada local. Na década de 1970, esse debate recebeu um impulso dos movimentos sociais que questionavam os modelos de dependência e as políticas públicas definidas de cima para baixo, influenciados pelo trabalho de Paulo Freire. Mesmo com as dificuldades impostas pelas ditaduras militares na América Latina, ao longo das décadas de 1970 e 1980 houve um avanço considerável na valorização das experiências locais e no desenvolvimento de métodos que permitiam sistematizá-las. Esse avanço esteve, muitas vezes, associado aos movimentos de resistência política.

Nas décadas de 1980 e 1990, duas perspectivas de educação, conforme Jara-Holliday (2012), contribuíram com a adoção da sistematização de experiência em outras áreas, para além do Serviço Social. Foram elas: a Educação de Adultos, com experiências em diferentes países latino-americanos; e a Educação Popular, conduzida principalmente no Brasil, com base na “Pedagogia da Libertação” de Paulo Freire, mas que também foi marcante em outros países da região.

Segundo Verger (2007), essas duas perspectivas foram apoiadas pela “Teologia da Libertação” e pela “Teoria da Dependência”, e animaram, no final do século XX, diferentes coletivos e movimentos sociais,

os quais passaram a atuar junto às comunidades locais buscando a promoção da agência social e do ativismo político. Isso foi especialmente importante em um contexto marcado pela crise econômica que então se estabeleceu na maioria dos países latino-americanos. Sem esquecer experiências desenvolvidas em Cuba, exemplos de educação popular também foram destaque na Revolução Sandinista na Nicarágua, nas Comunidades de População em Resistência da Guatemala, assim como em organizações populares no Brasil, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

A ideia de aprender pela prática e as ferramentas utilizadas na sistematização de experiências logo passaram a ser adotadas em diferentes áreas, inclusive na Agroecologia, que tem na sua gênese a valorização do conhecimento local. Tanto organizações não governamentais (ONGs) como diferentes agências financiadoras de projetos, ligadas principalmente a governos europeus, passaram a adotar a sistematização de experiências como ferramenta de construção do conhecimento agroecológico.

Em 1983, por exemplo, a Fundação ILEA - *Centre for Learning on Sustainable Agriculture* (“Centro para o aprendizado em agricultura sustentável”), ONG com sede no Reino dos Países Baixos, passou a publicar uma revista, a *ILEA Newsletters*, renomeada *LEISA Magazine* em 2000 e *Farming Matters* em 2009, servindo de inspiração para gerações de agricultores e técnicos em Agroecologia. Essa revista, que publicava principalmente sistematizações de experiências de práticas em Agroecologia, deu origem a uma rede internacional de ONGs, a *AgriCultures Network* (AN), que passou a publicá-la em diferentes idiomas, divulgando experiências desenvolvidas em todo o mundo. Em 2017, o ILEA foi extinto,

deixando de publicar sua revista após 34 anos. No entanto, suas funções foram repassadas para a rede que ajudou a construir (ILEA, 2017). No Brasil, a AS-PTA - Agricultura Familiar e Agroecologia, ONG fundada em 1983, publica a revista *Agriculturas: experiências em Agroecologia* desde 2004, tendo como título do seu primeiro editorial “Experiências evidenciam: uma outra agricultura é possível. Aprendamos com elas...” (Petersen, 2004), salientando o foco em aprender com a prática.

Entre 2004 e 2005, buscando desenvolver melhor uma metodologia de trabalho para sistematizações de experiências em Agroecologia, o ILEA realizou um projeto para definir um método para a sistematização de experiências em agricultura sustentável. Desse projeto, resultou o manual *Aprender com a Prática: uma metodologia para sistematização de experiências* (Chavez-Tafur, 2007), que apresenta um dos métodos de sistematização de experiências em Agroecologia utilizado na América Latina. De acordo com Chavez-Tafur (2007), esse manual foi construído a partir das experiências de muitos anos de um grande conjunto de organizações. Segundo ele:

O manual não se aprofunda nos aspectos teóricos relacionados com o que é ou o que deveria ser uma sistematização. Ele apresenta um método prático, como uma forma de apoio à tarefa de descrever e analisar as experiências, a fim de alcançar sua completa sistematização. Nossa intenção é mostrar que sistematizar não tem que ser um processo difícil ou complicado (Chavez-Tafur, 2007, p. 10).

Entre as organizações que promovem a aplicação de ferramentas participativas e métodos de sistematização de experiências, destaca-se a Agência de Cooperação Técnica Alemã (antiga GTZ, hoje *Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit* - GTI). Essa agência é responsável pela disseminação de diferentes métodos participativos de diagnósticos e planejamento. Um exemplo é o Diagnóstico Rápido Participativo (DRP), já discutido em capítulos anteriores deste livro, que foi aplicado no projeto Pró-Renda, desenvolvido em diferentes regiões do Brasil (Valente, 2010). O DRP ainda é frequentemente adotado como ferramenta de planejamento de ações voltadas à transição agroecológica. O manual *Diagnóstico Rural Participativo: um guia prático* (Verdejo; Cotrim; Ramos, 2006) apresenta de forma bastante acessível os princípios e as ferramentas úteis para a realização de um DRP.

Desde o início do século XXI, a sistematização de experiências passou a ser uma ferramenta adotada por diferentes instituições e agências internacionais de fomento ao desenvolvimento. Muitas delas promovem cursos de habilitação de mediadores e divulgam seus métodos em manuais disponibilizados em diferentes mídias. É o caso da Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (FAO), que utiliza o *Guía Práctica para la Sistematización de Proyectos y Programas de Cooperación Técnica* (Acosta, 2005) em seus cursos, e da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA), que entre 2011 e 2017 realizou a formação de técnicos em metodologia de sistematização de experiências (Bueno, 2017).

PRINCÍPIOS E CONDICIONANTES

A sistematização de uma experiência, segundo diversos autores, deve assumir alguns princípios (Verger, 2007; Jamir, 2007; Guijt et al., 2007; Jara-Holliday, 2012). Esses princípios buscam garantir que os atores possam externalizar os avanços objetivos alcançados pela experiência, do ponto de vista técnico ou organizacional, e as contribuições às suas próprias vidas, através de conquistas subjetivas, tais como capacidades, autonomia e qualidade de vida. Para que esses princípios sejam respeitados, existem condicionantes (Jamir, 2007; Jara-Holliday, 2012).

Ao destacar o caráter pedagógico das sistematizações de experiências, Verger propõe que devem ser assumidos princípios semelhantes aos da educação popular, que estimulem a formação de sujeitos críticos e criativos e desenvolvam capacidades para “compreender, propor, atuar e incidir em diferentes campos da vida econômica, social, política e cultural” (Verger, 2007, p. 603). Esse autor, então, apresenta quatro “princípios metodológicos e ideológicos” da sistematização de experiências:

- 1) unidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento;
- 2) conhecimento localizado e orientado à prática;
- 3) historicidade da interpretação;
- 4) concepção dialética da realidade

O princípio de “unidade entre o sujeito e o objeto do conhecimento”, na perspectiva de Verger (2007), significa que, em uma sistematização de experiência, não se pode separar o objetivo do subjetivo, o ideológico do afetivo. Os atores vivem uma experiência em seu todo, e isso deve ser preservado, não se devendo focar em conhecimentos especí-

ficos. De fato, mesmo em Agroecologia, que tem na perspectiva sistêmica um de seus pilares, frequentemente há sistematizações orientadas ou aos objetos de especialidade dos mediadores ou aos objetivos das instituições que eles representam. Desse modo, são cometidos muitos dos erros dos pacotes tecnológicos resultantes do modelo cartesiano de ciência. Com um pouco de prática, no entanto, mediadores e instituições podem aprender a dar voz aos atores e à produção coletiva, que, como veremos adiante, são importantes condições pessoais, conforme explica Jara-Holliday (2012).

Chavez-Tafur (2007) também indica como princípios importantes a participação e a diversidade de opiniões, que devem ser garantidas durante a sistematização de uma experiência. Segundo ele:

Mais do que buscar um consenso forçado, extrair lições e produzir novos conhecimentos são tarefas mais simples quando se leva em conta a diversidade das opiniões e se consegue representá-las fielmente no processo de sistematização (Chavez-Tafur, 2007, p.16).

Ao propor como princípio o “conhecimento localizado e orientado à prática”, Verger (2007) entende que o conhecimento gerado pelas sistematizações de experiências é, antes de tudo, um conhecimento local, válido para as condições em que foi desenvolvido, sejam elas ambientais, sociais, econômicas, culturais ou sociais. Chavez-Tafur (2007) observa que o contexto em que uma experiência se realizou deve ser considerado, no tempo e no espaço, buscando-se a compreensão dos antecedentes, o histórico e a duração, assim como o alcance territorial, permitindo a limitação da coleta de informações às que forem mais re-

levantes. Esse princípio combina bem com a discussão sobre a pesquisa participativa aplicada à Agroecologia, apresentada no capítulo 9 deste livro. Pode-se dizer que os conhecimentos gerados e apreendidos na sistematização das experiências práticas têm uma visão sistêmica, que considera múltiplos fatores e, portanto, comunica-se facilmente com os modelos de pesquisa aplicada. Embora a visão sistêmica seja difícil para muitos mediadores, acostumados a buscar categorias pré-definidas para organizar os tipos de conhecimento, é um exercício de superação e uma oportunidade para entender o conhecimento contextualizado, aprendido da prática, e para conectá-lo ao conhecimento acadêmico.

Verger (2007) também propõe o princípio da “historicidade da interpretação”. Para ele, as sistematizações devem questionar a realidade, rompendo com a acomodação e a submissão das comunidades, reforçando a agência dos atores e o protagonismo para o desenvolvimento local. Esse princípio, que pode ser encontrado no debate sobre agência e resistência dos agricultores na Perspectiva Orientada aos Atores (POA) (Long; Ploeg, 1989), reconhece não ser fácil romper com a submissão às relações de poder estabelecidas.

Atores e mediadores estão, de certa forma, submetidos a condicionantes do sistema, o que muitas vezes é percebido como acomodação e falta de vontade de mudar. No caso da agricultura, isso pode representar uma relativa submissão dos agricultores ao modelo de geração e transferência de tecnologias das instituições associadas à modernização da agricultura. No entanto, é preciso considerar que os atores têm estratégias de resistência que passam, muitas vezes, despercebidas, ou que são propositalmente invisibilizadas nas interfaces atores/institui-

ções. Essa situação é muito frequente nas interações institucionais com a agricultura camponesa e a agricultura familiar: frequentemente, são observadas reações de surpresa dos técnicos da pesquisa e da extensão quando conhecem as novidades dos agricultores nas mais diversas áreas do conhecimento.

Assim, os projetos e os processos de sistematização devem considerar as dificuldades de uma aparente ausência de agência dos atores e desenvolver estratégias e métodos que a possam contornar. Como Jara-Holliday (2012) observa, ao propor uma visão crítica e reflexiva, a sistematização de experiências também promove importantes capacidades individuais e coletivas, despertando os atores para a construção de um conhecimento original e contextualizado, e para uma visão crítica com relação ao meio que estão inseridos. Nessa perspectiva, ferramentas que ajudem a entender o percurso histórico das comunidades e que valorizem seus modos de vida, suas conquistas e formas de resistência, podem ser utilizadas. O uso dessas ferramentas é apresentado por Cotrim, no capítulo 6, e seus limites são discutidos por Bracagioli Neto no capítulo 3.

Um último princípio proposto por Verger (2007) é o da “concepção dialética da realidade”. A realidade é feita da somatória de diferentes dimensões, que são entendidas apenas quando vistas em relação ao todo. Assim, para entendermos uma determinada realidade, deve-se considerar o contexto do momento, como se chegou a ele e as dinâmicas que o alteram constantemente. A sistematização de uma experiência deve estar preparada para isso, não apenas como registro, mas principalmente para facilitar aos atores envolvidos a reconstrução de suas histórias e a

percepção do caráter dinâmico da realidade. Para isso, devem considerar as interações entre diferentes dimensões, explicando o contexto em que vivem e visibilizando suas capacidades e limitações para alterá-lo. Chavez-Tafur (2007) vai adiante, destacando ser necessário ir além da mera descrição, analisando-se as experiências em profundidade. Para ele, é preciso “ter uma atitude crítica ao trabalho desenvolvido e a nós mesmos, tentando mostrar as coisas tais como foram e não como desejaríamos que tivessem sido” (Chavez-Tafur, 2007, p. 18).

A importância dos princípios propostos por Verger (2007) pode ser observada durante a realização de sistematizações de experiências, e por isso é preciso tomar alguns cuidados desde o momento inicial de planejamento. Guijt et al. (2007) fazem algumas recomendações que são úteis para instituições e equipes que se propõem a apoiar as sistematizações de experiências. Para eles, para que instituições e equipes aprendam com o tempo, desenvolvendo habilidades e ganhando confiança, devem iniciar realizando projetos de sistematização menos complexos. Para as instituições, a internalização do modelo de “aprender com a prática”, como modo de construção do conhecimento, é fundamental para que possam assegurar a continuidade das experiências. E os mediadores, que levam esse aprendizado para suas vidas, tornam-se mais questionadores e aprimoram suas capacidades de análise e de síntese.

Uma outra recomendação de Guijt et al. (2007) é a necessidade de se assegurar que, além dos elementos principais de um processo de sistematização, também se tenha abertura para aceitar mudanças e variações. Esse é um fundamento da prática pedagógica, pois mesmo que se tenha um planejamento detalhado, a realidade nem sempre segue um

roteiro pré-estabelecido. Durante a execução de uma sistematização, é comum surgirem novos temas e perspectivas. Ao mesmo tempo, os atores têm tempos e lógicas diferentes de construção do conhecimento em relação às instituições e aos mediadores. Isso leva à necessidade de se estar preparado para modificações no planejamento. A realidade, além de dinâmica, é diversa, e é preciso estar preparado para os ajustes necessários.

Guijt et al. (2007) também lembram que se deve garantir uma capacidade analítica ao processo. Esse caráter analítico da sistematização exige que se vá além das especificidades e das simples descrições de casos. Para isso, é necessária uma visão sistêmica, o que, de certa forma, condiciona que as equipes tenham uma formação multidisciplinar, estando preparadas para trabalhar na interdisciplinaridade. Como nem sempre a formação acadêmica tem esse foco, é na prática que muitas vezes ocorre essa formação, o que pode levar um certo tempo. É, no entanto, um investimento importante para instituições e para os mediadores, como aponta Jara-Holliday (2021) ao discutir condições pessoais e institucionais para as sistematizações, o que será abordado mais adiante.

Como uma última recomendação, Guijt et al. (2007) destacam a importância de se entender a diferença entre conclusões, ou recomendações, e as lições apreendidas. Tapella (2009, p. 77) procura explicar essas diferenças com exemplos:

Uma conclusão é uma síntese de fatos confirmados relacionados a uma determinada situação (por exemplo, o projeto “A” não atingiu seus objetivos). Uma “recomendação” é uma ideia específica sobre como lidar com problemas específi-

cos ou aproveitar oportunidades em uma dada situação (por exemplo: para melhorar a qualidade do abastecimento de água, certas inovações devem ser adotadas). Por fim, uma “lição aprendida” é uma proposição generalizada sobre o que deveria acontecer, ou poderia acontecer, para que determinado resultado fosse alcançado ou certos inconvenientes a serem evitados (por exemplo: garantias de crédito solidário foram um instrumento eficaz para melhorar o reembolso taxa quando o sistema foi baseado em grupos de produtores com experiência associativa anterior) (tradução nossa).

Assim, para Guijt et al. (2007), as lições apreendidas dizem respeito aos atores envolvidos e ao contexto em que uma determinada experiência ocorreu. Essas lições aprendidas podem e devem ser divulgadas a outras pessoas que possivelmente vivem em contextos diferentes, mas que as podem aproveitar em parte ou integralmente. Entretanto, visto que é um conhecimento localizado e orientado à prática, é necessário ter conhecido o contexto, os processos e as temáticas que produziram essas lições, para melhor compreendê-las.

A execução de uma sistematização de experiência também depende de algumas condições preliminares. Para Jara-Holliday (2012), essas condições podem ser divididas entre pessoais e institucionais. Evidentemente, isso é importante tanto no caso de sistematizações promovidas por instituições como para aquelas realizadas pelos próprios atores, quando eles se propõem a sistematizar suas próprias experiências

Como condições pessoais, Jara-Holliday (2012) destaca, inicialmente, que as pessoas envolvidas na equipe de mediadores precisam valorizar a experiência como fonte de aprendizagem, reforçando as li-

ções aprendidas durante a experiência. Muitas pessoas, especialmente os técnicos, foram educadas numa perspectiva estritamente acadêmica do conhecimento, e apresentam dificuldade ao lidar com outras formas de conhecimento. Assim, a todo momento procuram apresentar suas visões de mundo e suas explicações, quando deveriam dedicar suas atenções aos conhecimentos gerados pelas experiências que estão acompanhando.

Uma segunda condição, proposta por Jara-Holliday (2012), é o estabelecimento de condições para que a experiência possa se expressar da melhor maneira possível. Livrando-se dos preconceitos, os mediadores precisam ter sensibilidade para captar o mundo de informações que surgem durante uma sistematização. Essas informações aparecem em diferentes formas e conteúdos: não apenas nos momentos de aplicações de ferramentas, mas nas conversas informais, nas reações individuais e em outros momentos. Por isso, é preciso de abertura para receber todo o conjunto de informações.

Por último, Jara-Holliday (2012) propõe que a equipe de mediadores tenha capacidade de analisar e sintetizar as informações, indo além da simples descrição de um caso. Para isso, devem ter capacidade de abstração. Infelizmente, essa não é uma capacidade desenvolvida pelos currículos universitários e dos cursos técnicos, sendo necessário um esforço pessoal para desenvolvê-la. Cabe às instituições de ensino o desenvolvimento de currículos que possam habilitar pessoas para esse fim.

Além dessas condições pessoais propostas por Jara-Holliday (2012), podemos adicionar mais uma: a condição ética. As pessoas envolvidas em sistematizações devem responder claramente como pretendem usar as lições aprendidas em uma experiência. As sistema-

tizações, sejam as que objetivam contribuir com o desenvolvimento de uma experiência ou as que pretendem divulgar as suas lições apreendidas, apresentam múltiplos aspectos éticos que devem ser considerados: dizem respeito às pessoas envolvidas e as suas histórias de vida, à propriedade intelectual dos conhecimentos associados à experiência, às questões que possam envolver os direitos humanos ou mesmo a aspectos ambientais. Participar de projetos de sistematização de experiências pressupõe um compromisso ético de como as informações obtidas serão utilizadas por cada um dos envolvidos.

Jara-Holliday (2012) também apresenta condições a serem preenchidas pelas instituições envolvidas em sistematização de experiências. Em primeiro lugar, sinaliza para a importância do trabalho em equipe, de forma a promover as condições necessárias à reflexão crítica e a permitir que todas as pessoas envolvidas na sistematização se beneficiem do processo. Ao longo do processo de sistematização, todos têm algo a aprender, seja a equipe que o promove ou as pessoas que participaram da experiência em si.

Também é importante reconhecer que, como apontam Barnechea, Gonzalez e Morgan (1994), as ações dessas equipes modificam o processo de conhecimento, implicando novas realidades e, portanto, a necessidade da continuidade do processo de conhecimento, pois produzem novas situações. Ao mesmo tempo, as mesmas autoras destacam que os profissionais envolvidos não apenas alteram a situação, mas também são modificados no processo, passando a ter melhores condições de entender a situação e a si mesmos. Com o tempo, as equipes

que trabalham no apoio às sistematizações ganham em habilidades e em vivência, o que deveria ser visto como um estímulo a mais para atuarem nessa atividade.

As instituições envolvidas no processo de sistematização, de acordo com Jara-Holliday (2012), devem ter compromisso com a continuidade do processo no tempo. Não é raro que uma experiência receba o apoio de diferentes instituições por um curto período finalizando em um processo de sistematização, o qual aponta novas possibilidades e gera novas expectativas. A falta de previsão ou apoio à continuidade da experiência, além da frustração das pessoas diretamente envolvidas, gera desconfiança, prejudicando novos projetos de desenvolvimento, mesmo que apoiados por outras instituições.

Quanto à execução de uma sistematização, Jara-Holliday (2012) também lembra que deve ser pensada como parte de um processo contínuo, sem interrupções ou descontinuidades. Assim, o planejamento e a execução das ações de uma experiência devem prever, como parte do todo, a sistematização. As sistematizações são muitas vezes realizadas como uma atividade à parte, com objetivos separados da experiência em si, e conduzidas por instituições que não faziam parte do processo. Essas sistematizações visam registrar aspectos interessantes das experiências, o que pode ser útil na construção do conhecimento como um todo, mas pouco contribui com a continuidade dos processos. Por outro lado, quando concebida como parte integrante do processo, com avaliação e análise realizadas pelos participantes, destacando as lições aprendidas e planejando as próximas ações, torna-se uma ferramenta fundamental para a continuidade e o sucesso das experiências.

Assim, as instituições que apoiam uma experiência (considerando que a sistematização faz parte da mesma) e que têm grande importância devem dar prioridade a essa atividade, considerando-a desde a concepção do projeto (Jara-Holliday, 2012). Para isso, devem reservar tempo e recursos, além de preparar uma equipe capaz de executá-la com competência.

Para além das considerações de Jara-Holliday (2012), que reforça a ideia de que as sistematizações servem às experiências e de que por isso devem ser por elas internalizadas, não se pode esquecer que há também contribuições para toda a sociedade como processo de construção do conhecimento. Sempre há o que se aprender das experiências, na forma de novidades sociotécnicas e de lições que podem ser aplicadas em condições diferentes. Por isso, como Guijt et al. (2007) sugerem, o compartilhamento do conhecimento gerado por uma experiência é importante. Essa comunicação pode ser feita por meios escritos ou audiovisuais, apresentando a experiência e sua sistematização de forma coerente, focando em seus elementos essenciais, mas com objetividade e capacidade de síntese, ressaltando as lições aprendidas.

Uma forma de promover um compartilhamento mais amplo das lições aprendidas em cada experiência é a criação de redes de construção do conhecimento. Isso tem sido bastante comum em diferentes áreas, como a Agroecologia, que abrange tanto aspectos técnicos da transição agroecológica e da agricultura de base ecológica como experiências de comercialização e organização social. Quando diferentes experiências se conectam em redes, promovendo as trocas de conhecimentos, há um

efeito sinérgico. Sabendo quais foram os avanços e as dificuldades de uma experiência, outros grupos podem saber como enfrentar seus problemas e alcançar os melhores resultados mais rapidamente.

MODELOS GERAIS DE SISTEMATIZAÇÕES DE EXPERIÊNCIAS

Os processos de sistematização podem seguir diferentes protocolos, dependendo dos objetivos. Nesse sentido, é interessante acessar alguns modelos comumente utilizados em diferentes áreas. Podemos citar Selener, Purdy e Zapata (1998), Berdegué, Ocampo e Escobar (2000), Acosta (2005), Chavez-Tafur (2007), Jamir (2007), Jara Holliday (2012), Lima e Dutra (2017), entre outros. Em geral, esses modelos de sistematização são divididos em etapas, para facilitar o seu entendimento. É importante salientar que esses modelos gerais assumem os princípios, as recomendações, os fundamentos e as condicionais já mencionados. Entretanto, esses modelos, alguns dos quais serão apresentados a seguir, não devem ser tomados como regras, nem se deve assumir que um modelo deva ser adotado para que se tenha sucesso. Neste capítulo, são analisados alguns modelos, dando ênfase ao modelo geral desenvolvido por Jara-Holliday (2012). Isso porque esse modelo é amplamente utilizado, servindo de base ao modelo sugerido por Chavez-Tafur (2007), que é adaptado às sistematizações de experiências em Agroecologia. O Quadro 1 apresenta uma síntese dos modelos gerais selecionados.

Quadro 1 - modelos gerais para realização de sistematizações de experiências.

Autor	Fases	Observações
Kolb (1984)	<ol style="list-style-type: none">1. Experienciar;2. Refletindo;3. Conceptualizar;4. Planejamento.	Descreve um processo contínuo, com momento de planejamento.
Selener, Purdy e Zapata (1996)	<ol style="list-style-type: none">1. Descrição da experiência;2. Análise das atividades;3. Decisões e ações para melhorar;4. Documentação;5. Compartilhando lições aprendidas.	Modelo que assume um processo cíclico, propondo que a comunicação das lições aprendidas devam gerar novas experiências.
Jara-Holliday (2006)	<ol style="list-style-type: none">1. Ponto de partida;2. Perguntas iniciais;3. Reconstruir o processo vivido;4. Reflexão de fundo;5. Pontos de chegada.	Considera a SE como um momento da experiência, sendo fundamental a agência dos atores envolvidos. É um modelo amplamente adotado.
Guijt et al. (2007)	<ol style="list-style-type: none">1. Estabelecendo a base;2. Identificando temas e questões;3. Experiências, lições e documentação;4. Sistematizando, comunicação e socialização;5. Institucionalizando.	Inclui uma fase para acordos iniciais entre os participantes e uma fase final voltada para a internalização das conclusões pelas instituições envolvidas.
Falkembach (2006)	<ol style="list-style-type: none">1. Aproximação dos sujeitos da sistematização;2. Elaboração do projeto;3. Viabilidade da sistematização;4. Registro e informações;5. Construção das narrativas;6. Reflexão e teorização;7. Reconstruções;8. Produtos para a comunicação.	Modelo que integra elementos propostos pelos outros autores, incluindo importantes fases de aproximação e planejamento.
Tapella (2009)	<ol style="list-style-type: none">1. Objeto do conhecimento;2. Identificação dos atores;3. Situação inicial e elementos do contexto;4. Intencionalidade e processo de intervenção;5. Situação final ou atual;6. Lições aprendidas.	Propõem, como outros, um modelo cíclico, com produtos para uso interno e para divulgação das lições aprendidas.

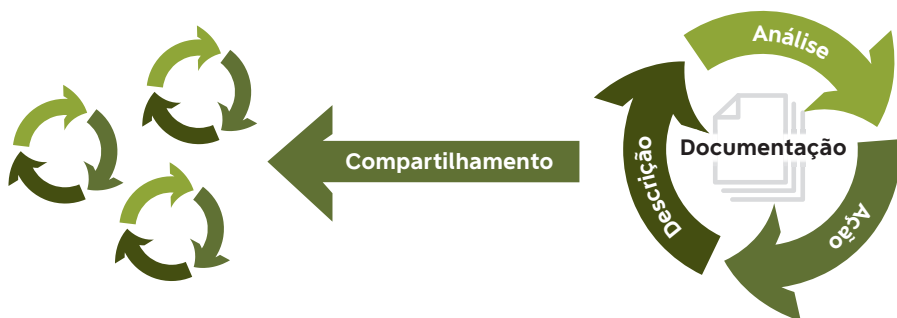
Fonte: Elaborado pelo autor.

Kolb (1984) divide a sistematização em quatro fases: “experenciando”, “refletindo”, “conceitualizando” e “planejando”. Para ele, o processo deve começar com uma imersão na experiência, através de diferentes atividades, coletivas ou individuais. Na segunda fase, é realizada a reflexão sobre o desenvolvimento da experiência e as percepções e sentimentos dos atores que participaram. Em seguida, há uma fase de conceitualização, em que se analisam as informações e os eventos, gerando explicações através de teorias, modelos e conceitos de como e por que a experiência aconteceu. Por último, deve-se realizar o planejamento da continuidade, definindo-se prioridades e possibilidades para ampliar e melhorar a experiência. Trata-se de um modelo que foca na ação e na função principal de uma sistematização. No entanto, outros modelos incluem outras fases, anteriores à sistematização propriamente dita, que são importantes para seu sucesso.

Selener, Purdy e Zapata (1996) apresentam um modelo de sistematização para ser aplicado em projetos de desenvolvimento com abordagens participativas. É um modelo utilizado em manuais de campo de agências internacionais de desenvolvimento, como o Fundo Internacional de Desenvolvimento Agrícola (FIDA) da ONU (Jamir, 2007), pela perspectiva de aumentar a autonomia dos atores. O modelo, representado na Figura 1, considera a sistematização de experiência como parte integrante do projeto de desenvolvimento, sendo realizada em cinco atividades que são realizadas ao longo do tempo, 1) descrevendo-o, 2) analisando suas atividades, 3) tomando decisões e promovendo ações para melhorá-lo, tendo o cuidado de 4) documentar o processo e 5) compartilhar as lições apreendidas. Todas as fases são realizadas de forma

participativa, e o conhecimento, conforme construído no processo, é compartilhado com os atores e as comunidades participantes e divulgado externamente para estimular novas experiências e a construção de novos conhecimentos.

Figura 1 - Modelo de sistematização de experiências proposto por Selener, Purdy e Zapata (1996).



Fonte: Adaptado de Selener, Purdy e Zapata (1996).

Guijt et al. (2007) propõem um modelo um pouco mais completo, com cinco fases. Incluem, como primeira fase, o “estabelecimento das bases” (*laying the basis*), quando são realizados os acordos iniciais entre as partes, participantes e instituições envolvidas e um diagnóstico inicial dos problemas, que permitem dar mais foco ao processo, facilitando sua condução. A segunda fase, “identificando temas e perguntas” (*identifying themes and questions*), coloca o foco na experiência, identificando possíveis problemas e temas prioritários. O centro do processo acontece na terceira fase, “sistematizando experiências, lições e documentação” (*systematizing experiences, lessons and documentation*), quando se registra o processo em si, incluindo as discussões e considerações que emergem, descrevendo e documentando toda a experiência e as lições

apreendidas. Na quarta fase, “comunicação e socialização” (*communication and socialization*) ocorre a internalização das conclusões e lições aprendidas sistematizadas com os atores participantes, não apenas informando, mas promovendo o debate, descartando o que não serve e permitindo a participação e o aproveitamento das lições aprendidas. Por último, esses autores propõem uma fase de “institucionalização” (*institutionalizing*), que implica internalizar o resultado da sistematização nas instituições participantes para que elas possam revisar seus projetos, respondendo com a sua parte, adequando procedimentos e atendendo novas frentes, novas demandas ou novos participantes.

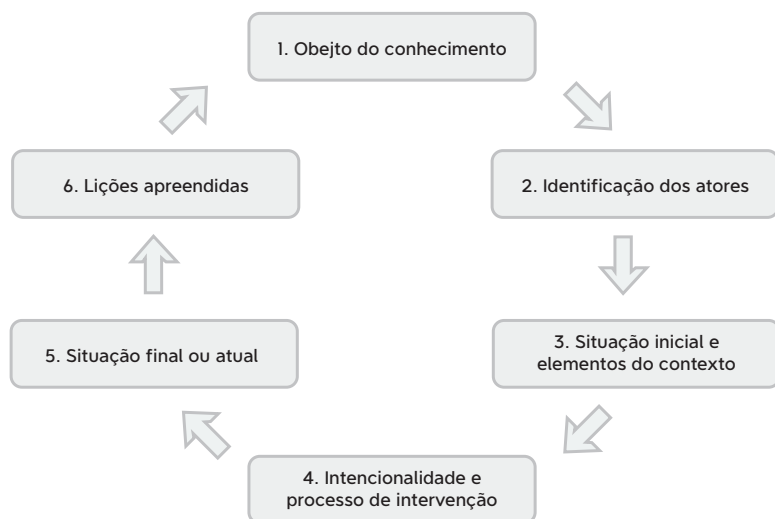
Falkembach (2006), por sua vez, faz uma proposta de sistematização com oito momentos, buscando entender as experiências a partir de três aspectos principais: 1) os processos vivenciados (o que aconteceu, quem participou e como foram as participações), 2) os significados atribuídos pelos atores aos processos e às vivências e 3) as principais perspectivas teóricas que ajudam a entender o conjunto da experiência. É interessante que a autora inicia o seu modelo com uma fase de aproximação aos atores, o que é muito importante tanto para os mediadores definirem a base de suas participações no processo como para que tenham um tempo para planejar as demais etapas considerando as condições de trabalho. Nessa primeira fase, a autora sugere que seja entendido claramente *por que*, *pra que* e *o que* sistematizar. Em seguida, como uma segunda etapa, Falkembach (2006) inclui a elaboração do projeto, definindo claramente o objeto, justificativas, objetivos, eixo temático, métodos e aplicações dos resultados, seguida de uma terceira fase, ainda preparatória, que garanta a viabilidade da sistematização, recursos materiais e de pessoal, o tempo para realização do projeto e

os apoios institucionais e políticos. As fases seguintes são a sistematização propriamente dita, incluindo as fases de: 1) registro e informações, quando se recupera, a partir de diferentes fontes e da memória dos atores (podendo-se usar métodos participativos), todo o conjunto de dados da experiência; 2) construção das narrativas, que parte de uma primeira narrativa baseada nos registros e informações, a qual é refinada com a participação dos atores e conta de que modo a experiência aconteceu e foi vivenciada; 3) reflexão e teorização, na qual uma narrativa final é produzida, incluindo a discussão teórica, a síntese de resultados e lições aprendidas, e na qual se pontua os problemas e pontos fortes e fracos; 4) reconstrução, na qual se propõem mudanças na continuidade da experiência. Por último, Falkembach (2006) sugere, assim como outros autores, uma etapa de comunicação dos resultados da sistematização, com diferentes produtos, dirigidos a distintos públicos, internos e externos à experiência em si.

Com um modelo parecido ao proposto por Falkembach (2006), Tapella (2009) propõe que as sistematizações ocorram em seis etapas (Figura 2), a saber: 1) identificação e construção do objeto do conhecimento, dando foco à sistematização; 2) identificação de todos os atores envolvidos, promovendo a participação; 3) situação inicial e elementos do contexto, conhecendo os problemas e as oportunidades encontradas no começo do processo; 4) intencionalidade e processo de intervenção, permitindo conhecer o projeto como um todo e como se deu sua execução, recolhendo dados e informações em diferentes níveis; 5) situação final ou atual, apontando os resultados e os problemas encontrados,

avaliando avanços alcançados; 6) as lições aprendidas da experiência, com o resgate dos conhecimentos gerados, permitindo que esse conhecimento possa ser compartilhado.

Figura 2 - Modelo geral para sistematizações de experiências proposto por Tapella (2009).



Fonte: Adaptado de Tapella (2009).

Esse modelo, segundo Tapella (2009), serve para profissionais que atuam em políticas públicas e sociais na América Latina. Ele considera a sistematização como ferramenta para analisar projetos de desenvolvimento em curso, e busca extrair deles lições aprendidas, dando-lhes continuidade, e divulgar o conhecimento gerado. Assim, mesmo mantendo uma função de análise das experiências, o modelo é voltado à avaliação e ao planejamento de políticas públicas, construindo a capacidade institucional. Em Agroecologia, é comum que as sistematizações sejam atividades externas às experiências, executadas por instituições

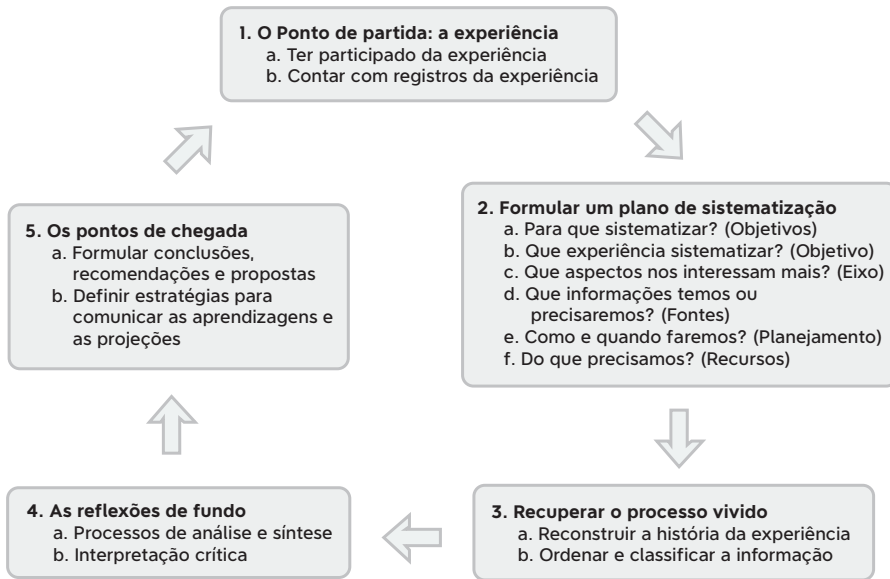
ou mediadores que não participaram delas. Muitas vezes, o objetivo principal é a divulgação dos conhecimentos gerados. Embora não seja a situação ideal, pode ser interessante adaptar o método aos atores e suas condições, estimulando assim a adoção, de forma permanente, da sistematização como ferramenta de apoio ao processo local de construção do conhecimento agroecológico. Isso mostra a responsabilidade das equipes ao executar sistematizações de experiências das quais não participaram, pois existe um caráter pedagógico nesses casos.

A PROPOSTA EM CINCO TEMPOS DE OSCAR JARA

O modelo descrito por Jara-Holliday (2006, 2012) foi pensado para a área da Educação, mas também se aplica a outras áreas. Foi adaptado por Chavez-Tafur (2007) para a sistematização de experiências em Agroecologia, com manual publicado no Brasil pela AS-PTA. Por esse motivo, foi o modelo escolhido para ser discutido de forma mais detalhada.

Na Figura 3 a seguir, são apresentados resumidamente os tempos, ou etapas, propostos por Jara-Holliday (2012): 1) o ponto de partida; 2) formular um plano de sistematização; 3) a recuperação do processo vivido; 4) as reflexões de fundo; 5) os pontos de chegada. Embora pareça um sistema linear, na verdade é um sistema circular (Figura 3), pois, como salienta Jara-Holliday (2006, p. 90), chegando-se ao último tempo do modelo, chega-se também a um novo “ponto de partida, enriquecido com a ordenação, reconstrução e interpretação crítica das experiências sistematizadas”.

Figura 3 - Modelo de sistematização de experiências em cinco tempos, como proposto por Jara-Holliday (2012).



Fonte: Elaborado a partir da proposta de Jara-Holliday (2012).

Tempo 1: O ponto de partida

Para Jara-Holliday (2006), para sistematizar uma experiência, é preciso antes que exista uma experiência, sendo, portanto, o seu primeiro tempo: *o ponto de partida*. Assim, antes de tudo, é preciso definir quem realizará a sistematização e quais são as informações necessárias. Para ele, ter participado da experiência é uma condição óbvia, pois alguém completamente alheio a ela não teria como sistematizá-la. Entende-se que, mesmo que nem todos que participaram de uma experiência a percebam da mesma maneira, quem não a viveu, mesmo que parcial-

mente, não teria capacidade para sistematizá-la. Isso não significa, no entanto, que não se possa ter apoio de pessoas externas à experiência no processo de sistematização. Além do apoio metodológico, como facilitadores ou mediadores, de busca e organização de informações e de registro da sistematização, consultores e especialistas podem contribuir com a capacidade de análise.

Nessa etapa, Jara-Holliday (2006) sugere uma busca profunda dos registros das ações realizadas ao longo de todo o processo. Deve-se recuperar documentos, atas de reuniões, fotos, mapas, projetos, relatórios, resultados de análises, reportagens e qualquer material que ajude a reconstruir a experiência. Muitas organizações têm roteiros, relatórios ou fichas de acompanhamento das atividades, que são excelentes fontes de informação sobre quando e como foram realizadas diferentes atividades. Também são importantes as listas de presenças com informações que permitam contatar os participantes caso necessário.

Tempo 2: Formular um plano de sistematização

Nessa etapa, o planejamento completo da sistematização ocorre. Para isso, deve-se ter uma ideia clara sobre o que será sistematizado e por que a sistematização será realizada. Convém que nesse planejamento os atores participem, resultando num documento guia para todas as etapas da sistematização. Por vezes, mediadores externos à experiência, mais preparados para a formatação de projetos, podem ser convidados a apoiar a realização dessa etapa. Fichas e quadros, que podem ser preenchidos pelos atores, ajudam a desenvolver esse plano

de sistematização com maior objetividade, mas não são essenciais. No entanto, é fundamental que todos os atores entendam o que se está planejando, quais são os objetivos dessa etapa, e que concordem com o plano formulado.

Muitas organizações realizam, ao mesmo tempo, diferentes atividades, que inclusive podem se confundir. Assim, como lembra Jara-Holliday (2006), é necessário que se tenha um recorte preciso do objeto a ser sistematizado, um eixo a ser seguido, evitando-se a digressão e a constante alteração de foco das atenções, o que consome tempo e energia do grupo e pode inviabilizar a sistematização. Para Chavez-Tafur (2007, p. 22):

Isso significa definir claramente o tema que se vai sistematizar, o âmbito de intervenção, os grupos-meta (ou participantes), os objetivos, as estratégias de intervenção e o contexto geral em que foram desenvolvidas as atividades.

Nessas definições, devem ser incluídos os objetivos principais da sistematização, as etapas a serem realizadas, os métodos que serão utilizados, a forma de coordenação das diferentes etapas, os prazos e os resultados que se espera alcançar. Também devem estar claros quais são os recursos, sejam financeiros, materiais ou humanos, que estão disponíveis, inclusive as informações e os documentos, e o que será necessário para que se alcancem os objetivos, bem como quais são as parcerias e as instituições com as quais se pode contar para os apoios técnicos e logísticos que possam ser necessários.

Chavez-Tafur (2007) sugere, ainda, que sejam estabelecidos limites temporais para o que se vai sistematizar, e que se procure caracterizar bem elementos como o contexto, a problemática e os antecedentes da

experiência. Dificilmente alguma experiência surgiu sem que houvesse um problema a ser resolvido e sem que se encontrasse em uma condição social, econômica ou ambiental bastante particular. Esses elementos são fundamentais para que se possa entender por que a experiência começou, que elementos a influenciaram e qual a importância dos diferentes atores em sua realização.

Um elemento que muitas vezes não é levado em consideração no planejamento, mas que pode comprometer a sistematização como um todo, é o seu aspecto ético. Nas relações entre mediadores e atores, são estabelecidas diferentes perspectivas, sejam pessoais ou institucionais. Essas diferenças de perspectivas podem gerar atritos muitas vezes irreconciliáveis. Assim, é fundamental que, na fase de planejamento, todas essas perspectivas sejam colocadas claramente. É preciso que se tenha clareza dos objetivos pessoais e institucionais dos participantes, e que seus limites e possibilidades de contribuição estejam bem definidos e aceitos por todos. É também bastante útil que seja estabelecido um conjunto de políticas de convivência e de colaboração que ajude a criar um clima de confiança e bom relacionamento entre os participantes. Uma situação sempre bastante sensível diz respeito às propriedades intelectuais que porventura estejam envolvidas na experiência e que, para além dos aspectos éticos, também devem ser consideradas em relação aos aspectos legais. Nesses casos, é bom que se tenha um aconselhamento legal que estabeleça claramente os direitos e deveres de cada parte envolvida, assim como seus limites, e que, se for o caso, providencie os acordos ou protocolos de intenções necessários.

Tempo 3: A recuperação do processo vivido

Para resgatar o que foi desenvolvido ao longo da experiência, não basta apenas examinar os documentos produzidos durante sua realização. É fundamental que se possa descrever fielmente a experiência, sem se preocupar, nessa etapa, com uma análise crítica. Por isso, os atores e os mediadores devem se dedicar em reunir e organizar as informações de forma acessível, o que facilitará a etapa seguinte de reflexão de fundo. Jara-Holliday (2012) sugere que essa etapa seja feita em dois movimentos: reconstrução histórica e organização das informações coletadas.

Dependendo do tempo disponível e da complexidade da experiência, podem ser utilizadas diferentes estratégias e técnicas. Métodos e ferramentas participativas podem ser aplicados nessa etapa, facilitando tanto o processo de resgate como de organização das informações obtidas. Também podem auxiliar nesse processo o uso de fichas, planilhas ou tabelas, que são instrumentos úteis, como aponta Chavez-Tafur (2007), para organizar as informações disponíveis e apontar as que estão faltando. A aplicação dessas ferramentas pode orientar a escolha das atividades de reconstrução do processo, identificando aspectos principais e mais relevantes da experiência. Isso não significa que os objetivos da recuperação do processo não possam ser atingidos sem o uso dessas ferramentas, mas sim que elas auxiliam bastante e podem garantir uma maior participação dos atores, fator determinante para o sucesso de qualquer sistematização. É importante observar, como já dito anteriormente, que todas as ferramentas aqui sugeridas podem e devem ser adaptadas às necessidades de cada caso. A flexibilidade dos métodos, assim como das ferramentas utilizadas que se adaptam às diferentes

situações, é uma característica que deve ser exercitada nas sistematizações de experiências, o que implica constante reflexão metodológica das equipes que as executam.

Os métodos participativos, discutidos em outros capítulos deste livro, especialmente no capítulo 5 (“Desenho de processos participativos”), obviamente são fortemente recomendados para a recuperação do que aconteceu ao longo da experiência e da organização das informações que serão coletadas. Eles garantem a participação dos atores da experiência nessa fase de coleta de dados e de lições aprendidas. Assim, existem ferramentas participativas que podem ser adaptadas aos objetivos dessa etapa. Entre as ferramentas que se mostram interessantes, descritas no capítulo 6 deste livro (“Um diálogo sobre ferramentas participativas”), citamos especialmente o *Diagrama de Venn* e o *calendário histórico*. O Diagrama de Venn pode ser utilizado para identificar instituições que participaram da experiência, avaliando, ao mesmo tempo, a importância ou a intensidade dessa participação. Já o calendário histórico, ou linha do tempo, realizado com grupos dos atores envolvidos, resgata os fatos importantes, as dificuldades percebidas e as mudanças que aconteceram no contexto geral ao longo do tempo e que interferem positiva ou negativamente na execução da experiência. O calendário histórico tem o potencial de contribuir com o que Jara-Holliday (2012) chama de *cronologia paralela*, contrastando, no tempo, os acontecimentos da experiência com os acontecimentos do contexto.

A utilização de fichas, nas quais constem de forma sintética e objetiva informações de cada atividade e seus principais resultados, assim como dificuldades enfrentadas, pode subsidiar de forma eficiente a fase

de recuperação de informações (Quadro 2). O ideal é que tais fichas de atividades sejam preenchidas ao longo da execução da experiência. No entanto, também podem ser preenchidas posteriormente pelos atores participantes e, como sugere Jara-Holliday (2012), incluir breve descrição de lições que foram apreendidas, o que será útil para a fase 6 do método: a de identificação e divulgação das lições apreendidas.

Quadro 2 - Fichas de informações de atividades e de lições apreendidas.

Título da Atividade:		Local:
Autor:	Instituição:	Data:
a. Contexto: Descrição sintética do contexto, informando quem participou e quais foram os objetivos da atividade (um ou dois parágrafos).		
b. Relato: Relato objetivo do desenvolvimento da atividade.		
c. Aprendizagens: Meia página contendo principais aspectos apreendidos, com sugestões e recomendações para futuras atividades.		
Palavras-Chave: principais descritores da atividade que não estão em seu título		

Fonte: Elaborado pelo autor.

Com relação ao uso de planilhas, tanto Chavez-Tafur (2007) como Jara-Holliday (2012) recomendam o uso delas para a reconstrução do histórico e a classificação das atividades. Nessas planilhas (Figura 4), pode-se recuperar de forma objetiva e sintética informações importantes de cada atividade, incluindo data, participantes, objetivos, métodos empregados, resultados e contexto em que foram realizadas, de modo a facilitar a visualização do conjunto de atividades da experiência. A elaboração dessas planilhas pode variar, devendo responder aos interesses de cada sistematização. Além disso, seu preenchimento pode ser realizado em uma oficina com o uso de quadro ou painel móvel e tarjetas, conforme descrito no capítulo 6, “Um diálogo sobre ferramentas participativas”.

Figura 4 - Planilha de classificação e reconstrução.

Data	Linha de ação	Atividade	Objetivos	Participantes	Métodos	Resultados	Contexto

Fonte: Adaptado de Chavez-Tafur (2007) e Jara-Holliday (2012).

Com os instrumentos de recuperação de informações, elas podem ser organizadas em categorias, facilitando a análise da experiência. Jara-Holliday (2012) dá exemplos de possíveis categorias, como objetivos específicos, motivações dos atores, objetivos atingidos, dificuldades e ações de formação, mas outras informações podem ser categorizadas, como oportunidades aproveitadas ou desperdiçadas, problemas encontrados, momentos de interação com outras experiências e novidades desenvolvidas. Em Agroecologia, por exemplo, podem ser incluídas categorias de informações técnicas, sobre o manejo de agroecossistemas ou o processo de conversão, ou sobre as dificuldades de comercialização ou de relacionamento com as instituições regionais. Com as informações ordenadas e classificadas, pode ser necessário buscar complementações das informações, eventualmente com apoio externo.

Ao final dessa etapa, deve haver uma boa descrição do que foi a experiência, e todas as informações relevantes para a sua sistematização devem estar reunidas e à disposição dos participantes. Antes de se passar à etapa seguinte, é interessante que todos os produtos da etapa de recuperação do processo sejam disponibilizados a todos os participantes para uma revisão final. Isso pode ser feito em um mural ou cor-

ção, onde os produtos, mapas, diagramas, fichas e tabelas são fixados onde todos tenham acesso. Assim, os participantes podem visualizar o conjunto de informações, sendo ainda possível propor alguma correção ou complementação antes que se passe à fase seguinte, quando serão feitas as reflexões e análises do que aconteceu durante a experiência.

Tempo 4: As reflexões de fundo

Para Chavez-Tafur (2007), essa é a etapa mais importante da sistematização, pois é quando se vai além de uma simples descrição. Através da análise e da síntese da experiência, as lições apreendidas aparecem em destaque e ajudam a entender o que foi, de fato, alcançado com a experiência, permitindo a definição de novas metas e procurando corrigir possíveis problemas. Conforme Jara-Holliday (2012, p. 208):

Trata-se agora de ir mais fundo, às raízes do que foi escrito, reunido, reconstruído, organizado e classificado. Trata-se de realizar um processo rigoroso de abstração que nos possibilita descobrir a razão de ser, o sentido do que ocorreu na *trajetória* da experiência. Por isso, a “pergunta chave” desta etapa é: por que ocorreu o que ocorreu (e não aconteceram outras coisas)?.

Segundo Tapella (2009), é possível iniciar a análise dos avanços alcançados pela experiência comparando a situação final com a situação inicial e verificando se a experiência alcançou seus objetivos. Para isso, podem ser estabelecidos alguns indicadores e parâmetros, de forma a medir o grau de sucesso. Isso é possível tanto para resultados tangíveis, como renda, produção, qualidade da água e do solo, como para

resultados intangíveis, como continuidade, participação, organização, consciência ambiental e equidade. Esses indicadores facilitam as comparações e a avaliação do sucesso dos processos sendo sistematizados. Chavez-Tafur (2007) sugere tabelas e definições de parâmetros e indicadores para organizar essa análise dos resultados, mas isso não é uma regra, pois há diferentes formas de se alcançar a análise dos resultados. Entretanto, é importante que as definições do que analisar, e de como fazê-lo, sejam definidos coletivamente, com a participação de todos os atores da experiência, e que sejam utilizados métodos e instrumentos apropriados pelos atores. Indicadores e parâmetros difíceis de serem entendidos por quem participou da experiência não ajudam na avaliação dos resultados.

De acordo com Jara-Holliday (2006), pode-se dividir essa etapa em duas fases: a de análise e síntese e a de interpretação crítica. Na primeira, de análise e síntese, tomando por base as informações organizadas e classificadas, procura-se interpretar os resultados de tudo o que foi realizado. Durante essa fase de interpretação, cada atividade é, inicialmente, analisada individualmente, para depois se analisarem as contribuições para o conjunto da experiência. À medida em que a interpretação e a análise das atividades são realizadas, vão sendo formuladas questões críticas sobre os diferentes aspectos da experiência. Podem ser questões sobre o sucesso das atividades, as dificuldades encontradas, as contribuições pontuais ou para a experiência como um todo, o nível de participação ao longo do processo, assim como outras. Numa experiência de conversão de um agroecossistema, podem ser feitas, por exemplo, perguntas sobre os métodos utilizados, as condições ecológi-

cas ou os indicadores que melhor expressam sucesso ou falha na conversão. Essas questões críticas variam de experiência para experiência, pois dependem de seus objetivos e do contexto de realização.

Na segunda fase, de interpretação crítica, as questões definidas são retomadas, buscando-se explicações para os resultados obtidos e descobrindo-se, como diz Jara-Holliday (2012, p. 210), “o princípio de fundo que marcou a experiência”. Nessa fase, é interessante incluir uma visão teórica, que examine as questões formuladas em profundidade, inclusive comparando a experiência com experiências semelhantes realizadas em outros contextos. Numa sistematização de processos de transição agroecológica, pode-se, por exemplo, comparar o processo vivido com referências bibliográficas disponíveis que sugerem métodos de manejo ou passos a serem seguidos para a transição para sistemas de agricultura de base ecológica, ou com modelos de diagnóstico e análise da sustentabilidade utilizados para determinar como os agroecossistemas respondem ao longo do processo.

Essa fase deve ser desenvolvida tanto individualmente como coletivamente, valorizando a participação e o conhecimento dos atores. Cada indivíduo percebe e interpreta o que foi realizado e os seus resultados de forma diferente, e essa diversidade de percepções é uma chave para a interpretação crítica da experiência. Além do mais, é entendendo o que deu certo, o que deu errado, o que foi bom, o que não serviu e como cada ator percebeu a experiência que se pode pensar em como melhorar, como atingir os objetivos não alcançados e quais novos ob-

jetivos podem ser definidos. Também é preciso analisar a perspectiva de continuidade do processo, ou mesmo se é viável ou necessário dar sequência à experiência em si.

A etapa de análise, síntese e interpretação crítica, como Jara-Holliday (2012) chama atenção, pode ter duração variável, dependendo de caso analisado. Pode bastar um encontro de algumas horas, em algumas situações, ou precisar de muitos encontros ao longo de muito tempo, em outras. Ela depende do contexto local, do número de atores envolvidos, da complexidade da experiência e até dos objetivos da sistematização. Isso deve estar definido desde as primeiras etapas do processo, na definição dos objetivos da sistematização e no seu planejamento.

Por ser uma etapa central da sistematização, ela não pode ser tratada de forma superficial ou secundária, mas também não se pode permitir que as discussões levem à abertura de infundáveis debates teóricos. Por isso, é importante manter o foco no objetivo da sistematização. Linhas de pensamento que surgem ao longo das discussões, não contempladas nos objetivos originais, mesmo que interessantes, não devem tomar conta do esforço de sistematização; podem, no entanto, servir como temas de outros momentos de reflexão, eventualmente gerando objetivos para uma possível continuidade da experiência ou como base para novos processos.

Tempo 5: Os pontos de chegada

Na última etapa da sistematização, há dois principais momentos: o de produção de um relatório onde constem conclusões da sistematização da experiência e recomendações para a sua continuidade, e o de definição das estratégias de comunicação das lições aprendidas, tanto para os atores da experiência quanto para o público externo a ela, e de como serão executadas. Essa etapa é a de fechamento, no qual são produzidos documentos que darão visibilidade à sistematização. Por isso, ela deve receber uma atenção especial, como aponta Jara-Holliday (2006), dedicando-se o tempo e a energia que se fizerem necessários.

Na redação do relatório final, as conclusões e as recomendações produzidas nas etapas anteriores devem ser apresentadas de forma clara, respondendo aos objetivos propostos inicialmente, seguindo os eixos de sistematização definidos. As conclusões destacadas podem ser tanto teóricas, resultado da integração de conhecimentos práticos com o conhecimento acadêmico, como apenas práticas, advindas da experiência, como apontado por Jara-Holliday (2012). Essas conclusões, junto de recomendações e questões não respondidas, visam principalmente dar base ao planejamento da continuidade da experiência. Como um objetivo secundário, porém, o relatório pode também ser um instrumento de divulgação dos resultados e das lições aprendidas na experiência, servindo de exemplo para outras iniciativas.

Chavez-Tafur (2007) sugere uma estrutura básica para um relatório de sistematização de experiência (Quadro 3). De fato, seguir uma estrutura pré-definida ajuda a redação do relatório final, que, por ser um documento para uso dos atores principalmente, deve ser fácil de ser en-

tendido. Por isso, ele deve ter uma redação objetiva, sem excessos, mas que apresente o essencial que representa o trabalho realizado durante o processo de sistematização.

Seja em um relatório técnico simples ou em um formato de um pequeno livro, a estrutura do relatório deve facilitar o acesso às informações importantes, não devendo conter um número excessivo de páginas, recomendando-se algo entre 30 e 60 páginas. O relatório também pode conter, quando necessário e sem exageros, figuras, fotografias, tabelas, quadros, anexos ou apêndices, assim como elementos que destaquem as ideias principais. Por ser um relatório técnico e não uma peça publicitária, sua estrutura e redação deve ser pensada visando o público que vai utilizá-lo com mais frequência, especialmente os atores que participaram da experiência.

O segundo objetivo dessa etapa, como proposto por Jara-Holliday (2012) é planejar a divulgação dos resultados da sistematização. Essa divulgação tem o objetivo de compartilhar as lições apreendidas tanto entre os participantes da experiência e para a região onde ela foi realizada como para um público mais amplo. Nesse sentido, deve haver criatividade nessa comunicação, que pode ocorrer através de diferentes mídias, para melhor alcançar os diferentes públicos.

Assim, ao final, como aponta Falkembach (2006), uma sistematização permite comunicar todo o seu processo, suas lições aprendidas, seus avanços e suas tensões a um público diverso. Com isso, são beneficiados tanto os atores do processo vivido como outras pessoas que, acessando esses documentos, podem se aproveitar do conhecimento construído.

Quadro 3 - Modelo de relatório final de uma sistematização de experiência.

	Sugestão do número de páginas
Elementos pré-textuais	
Folha de rosto: contém título, organizadores, instituições promotoras e data de publicação.	1
Apresentação: explica a motivação do documento, sendo assinada pelos organizadores.	1
Resumo e palavras-chave	1
Elementos Textuais	
1. Introdução: introduzir a sistematização da experiência e explicar os objetivos do relatório e sua organização.	2 a 3
2. Contexto e problemáticas: descrever o contexto da região e dos atores participantes, as problemáticas envolvidas e os antecedentes da experiência.	2 a 6
3. Descrição: descrever a experiência, o que foi realizado, os resultados, as dificuldades, os problemas e os avanços.	10 a 15
4. Análise: apresentar as reflexões de fundo, seguindo as questões críticas em ordem de objetivos, e incluindo as análises teóricas e os parâmetros e indicadores representativos, quando existirem.	10 a 20
5. Conclusões, lições aprendidas e recomendações: apresentar, em tópicos, as principais conclusões, as lições aprendidas e as recomendações para a continuidade ou outras experiências semelhantes.	2 a 6
Elementos pós-textuais	
Referências bibliográficas	1 a 3
Anexos e Apêndices (se necessário)	3 a 5

Fonte: Adaptado a partir de Chavez-Tafur (2007).

No caso da Agroecologia, as lições aprendidas em uma experiência de construção do conhecimento agroecológico, mesmo que não possam ser aplicadas em qualquer situação, sempre podem dar novas ideias ou possibilidades de adaptação a diferentes agroecossistemas e em diferentes dinâmicas ecológicas e socioeconômicas. Evidentemente, cabe lembrar que a sistematização de uma experiência não resolve problemas de projetos de transição agroecológica mal elaborados, apenas

aponta seus avanços e insucessos. Ao planejar um processo de transição agroecológica, é importante conhecer as lições aprendidas em outras experiências, o que se faz através dos produtos resultantes de suas sistematizações. É preciso buscar essas informações antes de iniciar qualquer projeto, não bastando as recomendações gerais de manejo agroecológico, que muitas vezes não passam de um pacote tecnológico. Muitos são os relatos de insucesso na conversão de modos de agricultura por não se considerarem problemas e dificuldades enfrentadas em experiências já sistematizadas.

OS LIMITES PARA AS SISTEMATIZAÇÕES

Como já discutido por Bracagioli Neto no capítulo 3 deste livro, a promoção da participação e a valorização do desenvolvimento endógeno a partir do conhecimento local não é uma panaceia: tem inúmeros benefícios, mas também tem suas limitações. Seja pela tendência de promover uma polarização entre o local e o global, que pode limitar potenciais de desenvolvimento, seja por acabar por negar outras formas de conhecimento, a abordagem participativa sempre corre o risco de promover o isolamento e a contestação a tudo que é exógeno. Assim, é importante entender os limites da abordagem participativa de construção do conhecimento, garantindo-se os benefícios da sistematização de experiência a partir da prática local, mas sem perder uma perspectiva macro, de conexão do local com o global.

Por mexer com a agência e as vivências dos atores, as sistematizações sofrem pressões de diferentes níveis, tanto institucionais como políticas, pois ocorrem em meio a diferentes interesses políticos e de relações de poder. Assim, mesmo nos casos mais cuidadosos em lidar com esses interesses, é comum ocorrerem pressões e resistências que não se pode modificar em um curto espaço de tempo. Segundo Falkembach (2006), ao promover a reflexão, lida-se diretamente com diferentes conflitos, para além da experiência em si, pois ela acontece dentro de um contexto mais amplo; além disso, trabalha-se com conflitos subjetivos dos atores, com aspectos morais individuais ou comunitários. É evidente que a reflexão tira os atores de suas zonas de conforto, questionando suas identidades e realidades. Em geral, as instituições e os mediadores não estão preparados para lidar com isso, tanto pelos seus aspectos éticos como pelas consequências das mudanças, inevitáveis em qualquer processo de mediação social.

Embora seja mais frequente que as sistematizações tragam motivação e capacidade de reflexão aos atores envolvidos, Falkembach (2006) alerta que, em algumas ocasiões, pode haver frustração de expectativas ou erros no planejamento do processo, levando a interrupções, parciais ou definitivas, assim como mudanças no modelo de mediação social. Isso reforça a necessidade de um planejamento eficiente, de uma comunicação transparente entre instituições, mediadores e atores envolvidos, e de uma definição de metas e objetivos que possam ser alcançados no tempo adequado e com os recursos disponíveis. Instituições e mediadores comprometidos com uma sistematização de experiência, com diferentes parceiros, devem garantir a capacidade de executar o processo e

disponibilizar o tempo e os recursos necessários, isso porque a frustração das expectativas criadas nos atores pode gerar a desconfiança em relação ao método em si, inviabilizando também futuras iniciativas.

Entre os problemas que podem ocorrer, dificultando a realização da sistematização, Jamir (2007) destaca: baixo comprometimento institucional; baixa participação de parceiros importantes; falta de capacitação das equipes; falta de recursos. Evidentemente, existem formas de reduzir esses problemas, mas isso deve ser tratado antes de se iniciar o processo. É possível aumentar o comprometimento institucional, envolvendo mais os dirigentes das instituições e demonstrando a importância da atividade para elas, o que pode ser alcançado com o apoio de mediadores qualificados ou mesmo de profissionais de relações públicas. O envolvimento de dirigentes institucionais e de parceiros relevantes desde as fases de planejamento das atividades pode também ser um aspecto que favorece a solução de alguns problemas, mesmo que seja adaptando os objetivos aos recursos, humanos e financeiros, que estão realmente disponíveis. A montagem das equipes envolvidas deve ser compatível com o planejamento do processo, sendo importante a escolha de colaboradores motivados e a realização de cursos e oficinas de formação que possam evitar problemas durante a sistematização.

Por envolver a participação de múltiplos atores, como no caso de sistematizações em Agroecologia, em que podem estar envolvidos agricultores, consumidores, técnicos e mediadores, devemos considerar as assimetrias nas relações entre os atores. Isso implica a necessidade de uma habilitação para que a função de mediador possa, mesmo que temporariamente, reduzir a influência dessas assimetrias pela aplicação

adequada dos métodos participativos. Essa habilidade, como destaca Bracagioli Neto no capítulo 3 deste livro, não é, em geral, desenvolvida durante a formação dos mediadores técnicos, sendo mais um importante argumento para que se garanta o necessário investimento institucional na formação das equipes.

Essa questão da habilitação dos mediadores, ou facilitadores, já foi discutida quando tratadas as condições pessoais e institucionais para a sistematização de experiências. Além disso, é fundamental que sejam pontuados aspectos éticos no desempenho da função de mediador. Jamir (2007) trata dessa questão, destacando alguns aspectos: o mediador não deve assumir um papel de líder, mas de apoiador de um processo participativo, no qual todos os atores são importantes; a função de mediador, ou facilitador, não pode ser utilizada para manipular os demais atores; o mediador deve buscar continuamente seu aprimoramento, compartilhando suas experiências com outros e não utilizando sua expertise para obtenção de lucro pessoal; um mediador não pode pretender assumir o papel de conselheiro ou de analista dos grupos ou das pessoas com quem interage, mesmo que muitas vezes seja procurado para isso, pois não tem a formação e a experiência necessárias e pode causar sérios problemas; também não deve se utilizar de sua função, que lhe põe em destaque, para satisfazer necessidades pessoais, seja de autoestima ou de atenção; o mediador deve procurar ser justo e transparente, explicando aos demais os limites e os objetivos de sua função, para que todos saibam o que esperar dele. Enfim, um mediador deve ser coerente com os princípios da sistematização de experiências, sendo guiado por uma sólida formação ética e profissional, pois sua função é determinante para o sucesso desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As sistematizações de experiências em Agroecologia podem ser uma importante fonte de conhecimento para impulsionar a transição agroecológica. É, sem dúvida, uma das principais ferramentas de construção do conhecimento agroecológico, complementando outras ferramentas, como o ensino, a extensão e a pesquisa, básica ou participativa, em Agroecologia; o diagnóstico e a avaliação da sustentabilidade de agroecossistemas; o desenvolvimento e divulgação de novidades dos agricultores. Entretanto, assim como acontece com as demais ferramentas, para que os melhores resultados das sistematizações de experiências sejam alcançados, é fundamental que seus princípios, requisitos básicos e métodos sejam respeitados por todos os envolvidos, atores e instituições.

Dentre os princípios que norteiam as sistematizações, destaca-se a dimensão ética, social e ambiental. Em tempos como os atuais, em que conhecimento é, mais do que nunca, uma fonte de poder, pode parecer ingenuidade ou uma postura piegas defender valores éticos na construção do conhecimento. Mas não devemos esquecer que, antes de mais nada, a dimensão ética é um pilar fundamental da sustentabilidade e, portanto, da Agroecologia. Como postulam os sempre lembrados Caporal e Costabeber (2002, p. 79), a sustentabilidade “está diretamente relacionada com a solidariedade intra e intergeracional e com novas responsabilidades dos indivíduos com respeito à preservação do meio ambiente”. Assim, é preciso guiar-se por princípios éticos nas interfaces de instituições e atores, no respeito ao conhecimento local, nas relações entre os diferentes atores do processo e no compromisso com a busca da sustentabilidade.

Destaca-se também a importância da habilitação das equipes que trabalham com sistematizações de experiências. Além das considerações éticas já apresentadas, a formação dos mediadores, ou facilitadores do processo, é fundamental para o sucesso das sistematizações. Desde a definição de objetivos e métodos, ao longo do planejamento e da execução, e na fase final de relatório e comunicação, os mediadores exercem um importante papel na interface de instituições e atores interessados em sistematizar uma experiência. Eles precisam estar preparados para a complexidade, responsabilidade e imprevisibilidade dessa tarefa. Em Agroecologia, os mediadores são, em geral, técnicos formados em cursos convencionais, disciplinares, que não os preparam para lidar com métodos participativos e com a construção do conhecimento: são técnicos formados com uma base teórica da ciência cartesiana, disciplinar e reducionista, e preparados para serem os especialistas, aplicando o manual, ou os pacotes tecnológicos, a todos os problemas que perceberem. Romper com a formação convencional, reconhecendo a diversidade e o valor do conhecimento local e assumindo a animação dos processos sem interferir e a análise dos resultados sem impor seus dogmas, exige um considerável esforço pessoal. Por isso, é muito importante que, nos cursos técnicos e nas universidades que formam profissionais para atuarem em Agroecologia, o ensino, a pesquisa e a extensão sejam realizadas de forma integrada, e que sejam trabalhados os métodos participativos e a sistematização de experiência como ferramentas fundamentais para a construção do conhecimento agroecológico. A mudança da agricultura para um modelo mais sustentável depende, em parte, de técnicos que consigam adotar o enfoque sistêmico, mudando o modo com que enxergam a realidade.

Convém, ainda, destacar que as sistematizações de experiências devem ter as agricultoras e os agricultores como o público principal, bem como a busca por um sistema alimentar sustentável para a sociedade. O foco não deve estar nas instituições, nos acadêmicos ou nos mediadores. O que se vive numa experiência, as lições aprendidas e como será a continuidade devem ser os objetivos principais. E os créditos dos resultados alcançados nas sistematizações devem ser dados aos atores que viveram as experiências, não às instituições ou aos mediadores, como ocorre com muita frequência, mesmo em Agroecologia. Também há muitos casos em que, nas sistematizações, se busca ajustar as experiências aos modelos promovidos pelas instituições. Isso pode fazer sentido aos financiadores de projetos, que ainda medem a qualidade dos mesmos pela capacidade de implementar um modo de vida único, um padrão idealizado como sendo o mais correto. Mas isso vai contra a lógica da realidade, que é de diversidade, de múltiplas possibilidades e de respostas diferentes em contextos diferentes.

A opção pela sistematização de experiências como ferramenta de trabalho em Agroecologia deve ser feita conscientemente, respeitando-se os seus princípios e garantindo-se um bom planejamento e os recursos necessários. Há diversos métodos de sistematização, sendo sempre possível inovar e desenvolvê-los melhor; mas, não sendo a única ferramenta, outras ferramentas podem ser utilizadas para atingir os objetivos do desenvolvimento de agroecossistemas sustentáveis, e a escolha de qual ferramenta utilizar depende da oportunidade, dos recursos disponíveis e dos contextos, devendo-se escolher a mais adequada para cada situação.

A construção do conhecimento agroecológico é um processo contínuo que resulta da integração de saberes, a qual acontece por diferentes caminhos, alguns bastante difíceis e laboriosos. É, no entanto, um processo necessário para alcançarmos a sustentabilidade. Nesse sentido, a sistematização de experiências em Agroecologia, quando bem realizada, pode ser considerada uma excelente ferramenta para atingirmos os objetivos do desenvolvimento sustentável.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, L. A. *Guía práctica para la sistematización de proyectos y programas de cooperación técnica*: Oficina Regional de la FAO para América Latina y El Caribe. Roma: FAO, 2005. Disponível em: <http://www.fao.org/3/AH474s/AH474s00.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

BARNECHEA, M. M.; GONZALEZ, E.; MORGAN, M. L. La sistematización como producción de conocimientos. *La Piragua*, Santiago, n. 9, p. 122-128, 1994. Disponível em <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-9.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

BERDEGUÉ, J. A.; OCAMPO, A.; ESCOBAR, G. *Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural guías de terreno*. Versión 1. Santiago: FIDAMERICA, 2000. Disponível em: <https://www.bivica.org/files/desarrollo-rural-sistematizacion.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

BUENO, Y. M. *et al. Sistematização transversal: métodos de transferência de tecnologia, intercâmbio e construção do conhecimento*. Brasília: Embrapa, 2017. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/192460/1/COLECAO-SISTEMATIZACAO-EXPERIENCIAS-vol-21.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Análise multidimensional da sustentabilidade: uma proposta metodológica a partir da Agroecologia. *Agroecol. e Desenv. Rur. Sustent.*, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 70-85, 2002. Disponível em: http://taquari.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano3_n3/revista11_artigo3.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

CHAVEZ-TAFUR, J. *Aprender com a prática: uma metodologia para sistematização de experiências*. Brasil: AS-PTA, 2007.

FALKEMBACH, E. M. F. Sistematização, uma arte de ampliar cabeças. In: MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE (org.). *A Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA*. Brasília: MMA, 2006. p. 34-55. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/39985246/arte-de-ampliar-cabecas-unipac-bom-despacho>. Acesso em: 28 maio 2022.

FREIRE, A. G. Construir conhecimentos a partir das práticas. *Agriculturas: experiências em Agroecologia*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 4-5, 2006.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GUIJT, I. et al. Institutionalizing learning in rural poverty alleviation initiatives. *Knowledge Management for Development Journal*, v. 3, n. 2, p. 5-20, 2007. Disponível em: <https://km4djournal.org/index.php/km4dj/article/view/105>. Acesso em: 28 maio 2022.

ILEA. *Update from ILEA*. Wageningen: ILEA, 2017. Disponível em: <https://www.ilea.org/2017/10/12/update-from-ilea/>. Acesso em: 28 maio 2022.

JARA-HOLLIDAY, O. *Para sistematizar experiências*. 2. ed. Brasília: MMA, 2006. Disponível em: <https://www.ufpb.br/redepopsaude/contents/biblioteca-1/para-sistematizar-experiencias/para-sistematizar-experiencias-livro-oscar-jara.pdf/@download/file/para-sistematizar-experiencias-livro-oscar-jara.pdf>. Acesso em: 28 maio 2022.

JARA-HOLLIDAY, O. *A sistematização de experiências: práticas e teoria para outros mundos possíveis*. Brasília: Contag, 2012.

JAMIR, A. *Systematization: a practical field manual*. ENRAP. Nova Deli: International Development Research Centre, 2007. Disponível em: https://ksasia.files.wordpress.com/2011/01/manual_systematization.pdf. Acesso em: 28 maio 2022.

KOLB, D. *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall: New Jersey, 1984. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Developmentacesso. Acesso em: 29 maio 2022.

LIMA, D. V.; DUTRA, M. V. F. *Sistematização de experiências na Embrapa: guia metodológico*. Brasília: Embrapa, 2017. Disponível em: <https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/191688/1/COLECAO-SISTEMATIZACAO-EXPERIENCIAS-vol-1-1.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

LONG, N.; PLOEG, J. D. van der. Demythologising planned intervention: an actor perspective. *Sociologia Ruralis*, v. 29, n. 3/4, p. 226-249, 1989. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9523.1989.tb00368.x>. Acesso em: 29 maio 2022.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE - MMA. *Arte de ampliar cabeças: uma leitura transversal das sistematizações do PDA*. Brasília: MMA, 2006. p. 34-55. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/39985246/arte-de-ampliar-cabeças-unipac-bom-despacho>. Acesso em: 28 maio 2022.

PETERSEN, P. Experiências evidenciam: uma outra agricultura é possível. *Aprendamos com elas... Agriculturas*, v. 1, n. 0, p. 2, 2004.

SANCHES, C. D. *A contribuição da sistematização de experiências para o fortalecimento do campo agroecológico e da agricultura familiar no Brasil*. São Carlos: UFSCar, 2011.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, 1988. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/8489/10040>. Acesso em: 29 maio 2022.

SELENER, D.; PURDY, C.; ZAPATA, G. *Documenting, evaluating, and learning from our development projects: a participatory systematization workbook*. Quito, Ecuador: International Institute of Rural Reconstruction, 1996. Disponível em: <https://www.ircwash.org/sites/default/files/125-14474.pdf>. Acesso em: 29 maio 2022.

VALENTE, R. C. *A GTZ no Brasil: uma etnografia da cooperação alemã para o desenvolvimento*. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

VERDEJO, M. E.; COTRIM, D. S.; RAMOS, L. *Diagnóstico Rural Participativo: guia prático de DRP*. Brasília: MDA-SAF-DATER, 2006.

VERGER, A. Sistematizando experiencias: análisis y recreación de la acción colectiva desde la educación popular. *Revista de Educación*, n. 343, p. 623-645, 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/28161286_Sistematizando_experiencias_analisis_y_recreacion_de_la_accion_colectiva_desde_la_educacion_popular. Acesso em: 29 maio 2022.