

Paradigma e métodos de produção de conhecimento na educação popular freireana: a contribuição da sistematização de experiências

Oscar Jara H.*

Educação popular e paradigmas emancipatórios

Hoje, poderíamos dizer que em todos os países da América Latina encontramos experiências que dizem ser “educação popular”. A generalização a que este conceito foi elevado, expressa, por um lado, quão importante tem sido, nos últimos trinta ou quarenta anos, a irrupção de diferentes modalidades educativas que têm procurado ser uma alternativa às concepções e formas educativas dominantes, caracterizadas como autoritárias, verticalizadas, sem relação com problemas específicos, centradas no papel monólogo do educador, memorista e transmissora de conteúdos pré-estabelecidos. No entanto, e por outro lado, a ampla divulgação da “educação popular” levou muitas vezes a despojá-la de seu significado profundamente crítico; invisibilizar seus fundamentos epistemológicos, éticos, políticos e pedagógicos; e, reduzi-la simplesmente à implementação de técnicas e métodos novos ou participativos. Por isso, parece-nos importante, recuperando a experiência da nossa prática em múltiplos espaços educativos não formais e formais, propor um olhar aprofundado que contribua para a superação dessa visão superficial.

Quando falamos em *educação popular*, referimo-nos a uma educação que deve ser sempre compreendida em função dos espaços e contextos históricos em que se realiza. Por isso não podemos falar da “educação popular” como um processo único, homogêneo ou uniforme; é sempre melhor falar de *processos de educação popular*, que correspondem a momentos particulares, a contextos particulares e a desafios particulares, e são promovidos por protagonistas específicos que têm sua história, seu ambiente, suas motivações, suas condições e suas disposições.

* Educador Popular e sociólogo. Doutor em educação. Diretor do CEP Alforja na Costa Rica. Presidente honorário do CEAAL, Conselho de Educação Popular de América Latina e o Caribe.

E-mail: oscar@cepalforja.org

Devemos entender o que significa promover processos de educação popular em cada momento histórico. A história da educação popular na América Latina pode nos ensinar muito, não para repeti-la, mas para nos inspirar para o futuro diante dos desafios que vivemos hoje. Todos os processos de educação popular em nosso continente sempre estiveram vinculados a movimentos e processos organizativos de participação social e política comprometidos com a aspiração de gerar ou ampliar espaços para a construção da democracia.

Por exemplo, no século XIX, quando se discutia a educação popular, ela era entendida como instrução pública baseada na noção de que a educação não deveria ser um privilégio restritivo, como era para os nobres da Colônia, mas deveria ser um direito de toda a população; desde então encontramos já no termo “educação popular” uma aspiração democrática. Da mesma forma, quando no início do século XX o movimento estudantil latino-americano questionou o elitismo do ensino superior e criou as universidades populares e a extensão universitária, e quando o movimento operário abriu suas escolas de formação, bibliotecas populares e círculos de cultura, estava exercendo uma proposta democrática e uma pressão democratizante. Quando a Revolução Cubana realizou a Campanha Nacional de Alfabetização, que pagou uma dívida com a maioria do povo; e quando o governo Allende, no Chile, na década de 1970, propôs a *Escola Nacional Única* como parte do programa de governo da Unidade Popular, e foram criados os Comitês de Unidade Popular nos bairros e cordões industriais, destinados a espaços de organização e formação política; e quando a Revolução Sandinista na Nicarágua na década dos oitenta afirmou a ideia de que toda educação no país – formal, não formal, informal; da pré-escola à educação de adultos – deveria ser uma educação popular, eles estavam, em todos os casos, argumentando que esses processos estavam vinculados a propostas democráticas que fortalecem o poder do povo, as capacidades do povo, a participação do povo. Também, quando no México o movimento zapatista na década de 1990 se levanta em insurgência e cria processos de valorização da identidade de raízes indígenas para formar uma nova cultura política democrática, pela qual as Juntas de Bom Governo, como órgãos autônomos, eram regidas pelo princípio de “governar obedecendo”, e falam em construir um mundo “onde cabem todos os mundos”, é para apresentar aquela aspiração democratizante que sempre acompanha qualquer processo de educação popular (JARA, 2018a).

Essa consideração histórica de seu significado profundamente democratizante, é importante para entender que a educação popular, compreendida historicamente, não é apenas um método, nem responde ao uso de certas técnicas, mas consiste em

processos baseados em um paradigma filosófico emancipatório que tem características epistemológicas, éticas, políticas e componentes pedagógicos.

Esse paradigma emancipatório, baseado na solidariedade, nas pessoas como sujeitos criativos da história, afirma-se no sentido ético de cuidar da vida para promover a construção política de relações de poder justas, equitativas e respeitadas das diversidades. Esse compromisso político, por sua vez, fundamenta e orienta uma pedagogia que, como processo dialógico, crítico, horizontal e transformador, possibilita a criação de espaços e sujeitos que construam uma sociedade democrática por meio do exercício das relações democráticas em todos os campos e níveis de atuação na vida social, como espaços prefigurativos nos quais podemos mostrar e nos mostram que é possível viver de uma forma muito diferente daquela que nos é imposta por um sistema excludente, injusto, discriminatório e desigual.

Os processos de educação e organização popular possibilitam, assim, desaprender as relações de poder autoritárias, verticais, patriarcais e segregadoras em que fomos formados, bem como explorar outras formas de exercício do poder solidárias, sinérgicas, promotoras do coletivo, respeitadoras das diversidades, e que se enraízam na afirmação do cuidado com a vida e na defesa de todos os direitos de todas as pessoas ao longo da vida, bem como na defesa dos direitos da natureza que fazemos parte.

Os processos de educação popular devem se tornar espaços de criação de afeto, cuidado mútuo, geração de confiança e cumplicidade, valorizando as características de cada pessoa em sua particularidade. Espaços em que transitam não só a mente, ideias e argumentos, mas também todo o nosso corpo com as nossas emoções, sensibilidades, sensualidades, esforços, medos e frustrações. Espaços nos quais a esperança e os sonhos compartilhados se manifestam vividamente. Espaços de gestação e exercício da criatividade, em que todas as linguagens e formas de expressão têm espaço para se desdobrar livremente.

Por isso, afirmamos com Freire (2012, p. 55-56) que

[...] qualquer prática educativa, libertadora, que valorize o exercício da vontade, decisão, resistência, escolha, o papel das emoções, sentimentos, desejos, limites, a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade e nunca mais como determinação, é substancialmente esperançosa e, por isso mesmo, gera esperança.

Paulo Freire e uma educação libertadora

Tornar realidade uma proposta educativa inspirada no pensamento de Paulo Freire, que seja libertadora e em que não se transmita conteúdo, mas se desenvolva a capacidade de produzir conhecimento; uma educação libertadora que consolide as capacidades das pessoas como sujeitos comprometidos com uma história de transformação, implica uma formação integral em que os processos pedagógicos aumentam todas as nossas faculdades. Seria uma contradição realizar processos educativos autoritários, impositivos ou doutrinários para alcançar processos de convivência verdadeiramente humana e de participação democrática. Daí vem a crítica à educação “bancária” por vertical, rígida e mecanizada (FREIRE, 1970). Daqui surge a proposta de uma educação problematizadora, dialógica e horizontal, que articula a prática com a teoria; que promova o pensamento crítico, a ecologia de saberes (SANTOS, 2017) e a vocação de humanização; e, portanto, que desenvolva as capacidades humanas transformadoras para que nos tornemos *Sujeitos da História*.

Freire pensou nessa educação libertadora precisamente como um processo de autolibertação e autocriação, não como uma série de ações pelas quais algumas pessoas “libertam” outras de suas cadeias de dominação. Libertador no sentido de possibilitar condições e disposições que nos libertem dos laços que nos impedem de ser pessoas. Libertador de todas as nossas capacidades humanas de imaginação, criação, relacionamento e transformação. Liberando o potencial de produzir ações e conhecimentos individuais e coletivos. Uma educação que nos liberta na medida em que nos descobrimos como sujeitos da história através do diálogo horizontal e crítico entre educadoras, educadores, estudantes, e em que todas as pessoas possam ensinar e aprender.

Não há ensino sem discência, os dois se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ensinando e quem aprende ensina aprendendo [...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades de sua produção ou construção (FREIRE, 1997, p. 25-47).

As contribuições de Freire nos fazem ver que as propostas de ser sujeito de transformação social e de ser sujeito de processos educativos criativos estão intimamente relacionadas. Se nos formarmos como pessoas críticas e criativas, isso se expressará em formas de participação social crítica e criativa. Na filosofia educacional de Freire (que muitas vezes se tentou reduzir a um método de alfabetização), a

educação é concebida como um processo ético-político-pedagógico: constrói poder, mas não autoritário e verticalizado, mas democrático e sinérgico que, como as chamas das velas, cresce mais quanto mais é compartilhado. Por isso, tal educação é uma prática libertadora que possibilita, sinérgicamente, criar espaços de liberdade para sonhar com outras realidades possíveis e, portanto, promover uma práxis esperançosa e comprometida com a convicção de que é possível mudar a história, porque ela não é predeterminada.

Por isso, a ação pedagógica libertadora é sempre um desafio criativo, um compromisso que se posiciona, uma projeção de longo prazo que implica compromisso.

Uma das primeiras tarefas da pedagogia crítica radical libertadora [...] é trabalhar contra a força da ideologia fatalista dominante, que encoraja a imobilidade dos oprimidos e sua acomodação a uma realidade injusta, necessária para o movimento dos dominadores. É defender uma prática docente em que o ensino rigoroso dos conteúdos nunca é implementado de forma fria, mecânica e falsamente neutra (FREIRE, 2012, p. 51).

Se educar não é transferir conteúdos, mas criar condições para produzir, para construir conhecimentos transformadores, então a questão chave é como *criar condições para um processo de aprendizagem e reflexão crítica* que fortaleça as capacidades de análise, comunicação e sensibilidade diante das problemáticas e assim entender e trabalhar no que está acontecendo ao nosso redor. O lugar em que colocamos, então, os métodos, técnicas e procedimentos dos processos educativos está no caminho da busca de coerência com aquele sentido ético, político e pedagógico do trabalho educativo cotidiano.

Do exposto, conclui-se que o trabalho docente deve ser sempre criativo e desafiador, comprometido com a responsabilidade com a tarefa de ensinar, para gerar e construir aprendizagens. É uma tarefa de ensino entendida como paixão e aventura criativa, não como uma rotina burocrática de cumprimento de tarefas pré-estabelecidas. É, portanto, um ensino transformador, mas mais ainda, é um ensino para a transformação, para gerar capacidades de transformação.

O educador que se diz igual aos alunos, ou é demagógico ou mentiroso, ou incompetente [...] A questão é se o ato de ensinar termina em si mesmo ou se, ao contrário, o ato de ensinar é apenas um momento fundamental da aprendizagem (FREIRE *apud* TORRES, 1988, p. 88).

Essa perspectiva se opõe radicalmente àquela que comumente marca as preocupações de muitos professores e professoras, de muitos educadores populares, que trabalham no ambiente escolar formal, em contextos não formais ou fora dos espaços educativos: a de buscar ferramentas, técnicas e métodos com etapas bem definidas e estruturadas, e diretrizes prontas para serem aplicadas e, assim, atender aos requisitos de uma “boa prática educativa”. Eles querem algo que já esteja “pronto para aquecer e servir”, não algo que exija o esforço criativo de se inspirar para cozinhar¹.

Isso também aconteceu com uma abordagem muito comum ao trabalho de Freire. Durante muito tempo, e até agora, fala-se do “método Paulo Freire” como se fosse sua única ou principal contribuição, vinculando-o ao método psicossocial de alfabetização e reduzindo a contribuição pedagógica de Freire a esse método. É claro que Paulo Freire têm contribuições metodológicas fundamentais. É claro que sua proposta metodológica de alfabetização constituiu uma revolução em relação aos métodos então utilizados, mas é apenas uma pequena parte de suas contribuições. E suas contribuições metodológicas são apenas uma consequência de suas contribuições filosóficas, da epistemologia dialética e libertadora que caracteriza sua pedagogia.

Professores e estudantes: a aventura de desafiar e ser desafiado

Uma das principais contribuições críticas de Freire para a pedagogia, que nos obriga a repensar toda a lógica do processo ensino-aprendizagem, gira em torno da afirmação de que *não é possível transferir conhecimentos* de uma pessoa para outra em uma direção, visão em que se baseia toda a concepção bancária de educação. E não é possível porque a transmissão unilateral de informações, que depois são memorizadas e repetidas, não constitui um fato educativo nem realmente produz conhecimento. Também não é possível, porque toda aprendizagem é um processo ativo em que as pessoas acessam novas informações sempre a partir das informações e categorias mentais que já possuem, e desenvolvendo processos de identificação, associação, simbolização, generalização, reafirmação ou negação – o velho e o Novo.

¹ No capítulo 1 da Pedagogia da autonomia (1997, p. 23-24), Freire utiliza o exemplo da cozinha como processo de construção do conhecimento a partir da prática, da mesma forma, do sujeito que cozinha: “O ato de cozinhar, por exemplo, supõe algum conhecimento sobre o uso do fogão, como acendê-lo, como ajustar a chama para mais ou menos, como lidar com certos riscos de incêndio mesmo remotos, como harmonizar os diferentes condimentos em um saboroso e atraente. A prática de cozinhar prepara o noviço, ratificando alguns desses conhecimentos, retificando outros e capacitando-os a se tornarem cozinheiros”.

É por isso que uma educação transformadora deve conceber a aprendizagem como uma tarefa criativa, na qual o conhecimento é construído e reconstruído, mas, principalmente, em que nos fazemos e nos refazemos como pessoas, como sujeitos integrais, não apenas capazes de pensar, mas também sentir, fazer, sonhar, imaginar, transformar. Assim, ensinar não pode se reduzir a simplesmente lidar com conteúdos, mas implica realizar todo um rico e complexo processo no qual são produzidas as condições para que aprendamos criticamente. Diz Freire (1997, p. 28): “Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e aprendizes criativos, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes [...] educador, igualmente sujeito ao processo”.

Gerar condições para uma aprendizagem crítica supõe um compromisso integral do educador e da educadora com todo um processo de capacitação, para o qual requer a disposição de assumir o risco de compartilhar buscas e questionamentos, não apenas afirmações ou negações; reconhecer que não têm todas as respostas; e estimular o senso crítico de busca, de inquietude, de inconformismo: “O educador democrático não pode negar-se o dever de reforçar, em sua prática docente, a capacidade crítica do aluno, sua curiosidade, sua recusa” (FREIRE, 1997, p. 27).

Conseqüentemente, o papel de um educador democrático é concebido como o de um desafiador(a), não o de um “facilitador(a)”². Esta última noção, muito comum na América Latina, talvez tenha sua origem na busca de uma alternativa à imagem excessivamente diretiva do professor e destaca seu papel de animador de um grupo. Tal tentativa muitas vezes sai pela culatra ao mostrar aos educadores e educadoras que não colocam em jogo suas próprias abordagens e posições; que estão fora do grupo e de seus compromissos, pois se dedicam apenas a “facilitar” o processo; ou, pior ainda, que estão acima do grupo, pois já dominam o assunto e sua complexidade, então agora se dedicam simplesmente a fazer com que ele seja assimilado “facilmente” por outras pessoas.

Pensar em nós mesmos como desafiantes, desafiadoras ou desafiadores, supõe nos colocarmos como atores do processo, ou seja, como sujeitos ativos e comprometidos com as pessoas com quem trabalhamos, com seu contexto, seus dilemas, suas opções e suas alternativas. Por isso, talvez o primeiro desafio seja do próprio grupo: são eles e elas que nos desafiam com suas perguntas; com seus interesses (ou seu desinteresse); com seus conhecimentos, afirmações e negações sobre os conteúdos a serem

² Vários anos antes, Freire já havia apontado sua crítica à ideia do “facilitador”, tão comumente usada na América do Norte naquela época, e que vem se difundindo; ver Torres (1988, p. 88).

trabalhados; com sua percepção de nós em relação ao nosso papel, nossas capacidades ou nossos comportamentos; com as suas expectativas, as suas palavras ou os seus silêncios... A sua mera presença num espaço educativo já significa um desafio para nós.

Sentir-se desafiado pelos estudantes com quem trabalhamos e pela situação que enfrentamos para conhecer e transformar é, talvez, a primeira atitude democrática que podemos cultivar para gerar condições e disposições de aprendizagem; para, nas palavras de Freire, “criar as possibilidades” de produção e construção do conhecimento. Entre tais condições e disposições, estão, saber que não sabemos absolutamente tudo sobre os conteúdos a serem tratados; que o grupo tenha seus saberes, suas dúvidas e suas demandas; que os tempos mudam e colocam problemas novos e sem precedentes, mas também que podemos enfrentar esse desafio porque nos preparamos o melhor possível; que temos critérios, ferramentas e procedimentos para abordar de forma criativa e crítica qualquer assunto em questão. Em suma, trata-se de nos colocarmos em uma *atitude dialógica de educadores-educandos*.

A partir daí podemos, então, desafiar o grupo e cada pessoa com quem nos comprometemos, oferecendo perguntas, propostas metodológicas e materiais de apoio para incorporar mais elementos de informação e novas perspectivas; questionando suas afirmações e negações; gerando debate em torno de suas percepções; fornecer novos conteúdos do nosso domínio do assunto; ajudar a sintetizar ideias; conduzir um processo de reflexão que se torna progressivamente mais complexo e profundo; incentivando a capacidade crítica, a busca, a investigação e a construção de aprendizagens individuais e coletivas das quais também nos beneficiamos. Assim, cada desafio que colocarmos de nossa parte gerará uma resposta, que se tornará, numa espiral dialética, um novo desafio para nós, educadores, educadoras, desafiantes, enfim, aprendizes.

Trata-se, então, de assumir essa visão como um desafio à nossa busca de coerência ético-política e pedagógica com a qual buscamos nos constituir como seres humanos com consciência planetária e que optam por cuidar da vida neste momento da história. Por isso, nos colocamos em um paradigma de construção do conhecimento oposto ao paradigma racional, mercantilista, autoritário, reprodutivista, vertical, patriarcal e dominante. Essa visão holística, solidária, crítica, criativa e propositiva deve alimentar, em nosso cotidiano de trabalho, a implementação de traços característicos de uma educação popular transformadora. Tais características devem se manifestar tanto no campo das políticas educacionais quanto nas formas de organização de programas e projetos educacionais alternativos e populares, colocando em prática propostas

pedagógicas que norteiem consistentemente os métodos, técnicas e procedimentos que vamos utilizar.

A sistematização de experiências: reflexão crítica de, sobre e para nossas práticas

Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...] O saber que inquestionavelmente produz a prática docente espontânea ou quase espontânea, "desarmada", é um saber ingênuo, um saber feito a partir da experiência, que carece do rigor metódico que caracteriza a epistemologia da curiosidade do sujeito [...] Por isso, o momento fundamental na formação permanente dos professores é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente sobre a prática de hoje ou de ontem que a próxima pode ser melhorada (FREIRE, 1997, p. 39-40).

E no quadro de toda a argumentação anterior, e para pensar em contributos metodológicos que nos ajudem a alcançar a referida coerência, devemos valorar a importância dessas palavras de Paulo Freire, que nos chama a fazer constantemente uma reflexão crítica sobre nossa própria prática, analisá-la autocriticamente, tirar lições dela, considerando que os educadores têm em sua própria prática a fonte principal de sua formação permanente. Educadoras e educadores populares, estamos em processo de formação o tempo todo. Nós nunca terminamos de treinar. E precisamente o que nos ajuda a nos formar para promover uma prática permanentemente inovadora e criativa é a reflexão crítica sobre as práticas, a partir das práticas e para as práticas. Assim, cada vez mais, a *sistematização de experiências* vem sendo assumida como fator fundamental nos processos de educação popular, como esforço para produzir aprendizagens significativas que nos impeçam de passividade, conformismo e rotina, e nos capacite a enriquecer teorias e novas práticas.

A sistematização das experiências é entendida como

[...] aquela interpretação crítica de uma ou várias experiências que, a partir de sua ordenação e reconstrução, descobre ou explicita a lógica e o significado do processo vivido nelas: os vários fatores que intervieram, como se relacionaram entre si e por que o fizeram. [...] A Sistematização de Experiências produz conhecimentos e aprendizagens significativos que permitem apropriar-se criticamente das experiências vividas (seus saberes e sentimentos), compreendê-las teoricamente e orientá-las para o futuro com uma perspectiva transformadora (JARA, 2018b, p. 61).

A sistematização de experiências (não a sistematização de informações, que significa organizar, classificar, catalogar, tabular um conjunto disperso de dados ou informações) é uma interpretação crítica de um processo vivido. Não é, nunca pode ser, um exercício formal, pesado, chato, rígido, puramente racional, mas sim uma aventura criativa e questionadora que pode mover o chão de nossos sentimentos e pensamentos e nossa posição nos processos em que participamos na cotidianidade. A sistematização das experiências nos toca, nos impacta, nos motiva, nos provoca e nos deixa pensando... das práticas, das razões e emoções nelas contidas, dos significados explícitos e implícitos que as nutrem, dos dilemas e definições que enfrentamos diariamente no trabalho educativo. Dessa forma, torna-se parte de um compromisso pessoal, ético, social e político que não pode mais ser visto apenas como mais uma atividade, nem como uma série de tarefas a serem cumpridas. Todo projeto educativo e organizacional gera processos inesperados e imprevistos que, por sua vez, nos fazem viver experiências inusitadas, cheias de ações, situações, sensações e emoções, graças às relações que estabelecemos com aquelas pessoas com quem estamos construindo de forma cúmplice, e talvez sem perceber, um processo que faz parte de uma história que nos ultrapassa e, ao mesmo tempo, nos define, nos faz ser.

Assim, sistematizar experiências vivas, vitais, revitalizantes, significa a oportunidade de refazer as voltas e reviravoltas do caminho percorrido, de relembrar as vozes ouvidas e as que passaram despercebidas, de rever as ações planejadas e executadas, e os imprevistos que nos surpreenderam, e assim por diante, e assim chegar a compreender a lógica, a trama de opções e decisões que marcaram nossa jornada. Nos distanciamos para olhar um pouco mais longe o que vivenciamos e depois nos aproximamos para identificar o que não víamos quando estávamos no bulício da viagem e assim reconhecer, talvez pela primeira vez, o mundo panorâmico do caminho percorrido com uma visão de processo que não era possível ter no calor da marcha dos acontecimentos.

Por isso, a sistematização das experiências nos proporciona narrativas inéditas; revela descobertas que estavam escondidas na trama complicada da vida cotidiana; coloca questões, afirmações, pistas de busca e proposições que surgem dessa leitura dialógica em que fazemos falar a experiência e ela, por sua vez, nos questiona. Na sistematização das experiências formulamos categorias, usamos as que tínhamos e muitas vezes temos que criar novas, porque a realidade ultrapassa os referenciais iniciais; utilizamos propostas metodológicas de leitura cronológica e interpretativa das experiências; descobrimos os limites e possibilidades dos métodos, técnicas e

procedimentos que estávamos utilizando ou enriquecidos com novas ferramentas, bem como nossas formas de organizar processos e atividades. Os métodos, técnicas e procedimentos são aplicados de forma flexível dependendo do momento, dos participantes, do contexto, do conteúdo, do tempo disponível, entre outros fatores, mas, em qualquer caso, devem ser coerentes com a proposta ética, política e pedagógica que lhes dá significado.

Na sistematização das experiências exercitamos também formas de escrita nas quais devemos tomar decisões de substância, de forma, de delimitação de conteúdos; aprendemos a diferenciar recorrências de ocorrências, o anedótico do substantivo. Por isso, no decorrer do processo de sistematização também estamos delineando os produtos comunicativos com os quais daremos a conhecer não apenas o que aconteceu na experiência, mas, sobretudo, *por que aconteceu o que aconteceu*, o que aprendemos com isso e o que pensar o que devemos fazer no futuro. Porque se a sistematização de experiências significa um exercício e um processo de apropriação do passado vivido, só o é se contribuir para nos apropriarmos do futuro que queremos construir.

A sistematização das experiências, como processo investigativo e produtor de conhecimento e aprendizagem, possibilita o diálogo crítico, o encontro com outras pessoas e seus saberes, sentimentos e possibilidades de ação. Portanto, está vinculado aos propósitos de outras modalidades colaborativas de geração de conhecimento, como avaliação iluminativa, avaliação de processos, pesquisa-ação participativa, mapeamento e cartografia coletiva, monitoramento participativo e outros esforços semelhantes.

No fundo de tudo isso, emerge o mais importante: o papel das pessoas como protagonistas do processo vivido, suas trajetórias e contribuições, suas conquistas e limitações. Com esses elementos identificamos que tipo de protagonismo foi gerado nas experiências educativas e determinamos se nossos projetos-processos-experiências geraram capacidades de liderança nas pessoas e grupos sociais com os quais trabalhamos ou que se concentraram exclusivamente em nossas ações. Em suma, desvendar os mistérios ocultos nas nossas práticas, os aprendizados significativos e as lições aprendidas não nos deixa indiferentes... Alguém disse uma vez que depois de sistematizar uma experiência “não somos mais as mesmas pessoas”, e o fato é que a sistematização de experiências é um exercício teórico e metodológico, mas só tem valor na medida em que é expressão de uma abordagem epistemológica e de uma proposta ética, política e pedagógica com duplo caráter transformador: da prática e de nós que somos protagonistas dela. Mais uma vez, o método é definido a partir do paradigma que lhe dá sentido.

Referências

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Montevideo: Tierra Nueva, 1970.

FREIRE, P. **Pedagogía de la autonomía**. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Siglo Veintiuno Editores, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogía de la indignación**. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina, 2012.

JARA, O. **La educación popular latinoamericana**. Historia y claves éticas, políticas y pedagógicas. San José, Costa Rica: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, Centro de Estudios y Publicaciones Alforja y ALBOAN, 2018a.

JARA, O. **La sistematización de experiencias**. Práctica y teoría para otros mundos posibles. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, 2018b.

SANTOS, B. de S. **Justicia entre saberes**. Epistemologías del sur contra el epistemicidio. Madrid: Morata, 2017.

TORRES, R. M. **Educación popular**. Un encuentro con Paulo Freire. Lima: Tarea, 1988.